



ISSN nº. 2595-7341

Vol. 5, nº. 2, Maio-Agosto, 2022

DOI: <https://doi.org/10.20873/uft-v5n2/15239>

## **O ENSINO REMOTO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

REMOTE TEACHING IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y EL USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DIGITALES

**Vilma Nunes da Silva Fonseca<sup>1</sup>**  
**Ester Denise Tavares Lourenço<sup>2</sup>**  
**João Pedro Araújo de Oliveira<sup>3</sup>**  
**Maria de Fátima Moreira César Valadares<sup>4</sup>**

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos um relato de práticas docentes vivenciadas no contexto da pandemia de Covid-19, a partir da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), no Programa de Residência Pedagógica. O nosso objetivo é descrever o aprendizado mútuo das preceptoras e dos residentes quanto ao uso das TDICs, naquele momento pandêmico (2020-2021), talvez único,

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras (UFT). Professora do Curso de Licenciatura em Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLit), na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) / Centro de Ciências Integradas – Araguaína. Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), com área de concentração em Literatura Comparada. Especialista em Literatura Luso-Brasileira (UFRN). Graduada em Letras - Licenciatura Plena Português/Inglês (UFRN).

<sup>2</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista Capes.

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista Capes.

<sup>4</sup> Licenciada em Letras (UFT/2014). Professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Rui Barbosa, em Araguaína/TO. Preceptora. Bolsista Capes.

de interação totalmente *online* nas fases de planejamento de aulas, elaboração de atividades e recursos didáticos e de regência de aulas no formato de ensino remoto. Para fundamentar teoricamente a nossa reflexão acerca da utilização das TDICs e o emprego de estratégias de ensino telepresencial, recorreremos à literatura pertinente a temática a qual empreendemos a discussão, a citar: Camargo e Daros (2021), Kenski (2003) e Solomon e Verrilli (2021), dentre outros.

**Palavras-chave:** Ensino remoto; TDICs; Programa de Residência Pedagógica.

**Abstract:** In this article, we present an account of teaching practices experienced in the context of the Covid-19 pandemic, based on the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs), in the Pedagogical Residency Program. Our objective is to describe the mutual learning of preceptors and residents regarding the use of TDICs, in that pandemic moment (2020-2021), perhaps unique, of fully online interaction in the phases of lesson planning, elaboration of activities and didactic and teaching resources. conducting classes in the remote teaching format. To theoretically support our reflection on the use of TDICs and the use of telepresence teaching strategies, we resort to the literature relevant to the theme on which we undertook the discussion, to cite: Camargo and Daros (2021), Kenski (2003) and Solomon and Verrilli (2021), among others.

**Keywords:** Remote teaching; TDICs; Pedagogical Residency Program

**Resumen:** En este artículo, presentamos un relato de prácticas docentes vivenciadas en el contexto de la pandemia de Covid-19, a partir del uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), en el Programa de Residencia Pedagógica. Nuestro objetivo es describir el aprendizaje mutuo de preceptores y residentes respecto al uso de las TDIC, en ese momento pandémico (2020-2021), quizás único, de interacción plenamente online en las fases de planificación de lecciones, elaboración de actividades y recursos didáticos y didáticos. .realización de clases en el formato de enseñanza a distancia. Para sustentar teóricamente nuestra reflexión sobre el uso de las TDIC y el uso de estrategias de enseñanza de telepresencia, recurrimos a la literatura relevante al tema sobre el cual emprendimos la discusión, para citar: Camargo y Daros (2021), Kenski (2003) y Solomon y Verrilli (2021), entre otros.

**Palabras clave:** Enseñanza a distancia; TDIC; Programa de Residencia Pedagógica

## **INTRODUÇÃO**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) “referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários” (VALENTE, 2013 apud ANJOS; SILVA, 2018, p. 12). As TDICs estão cada vez mais presentes em nossa vida em sociedade, especialmente na área da Educação. Se olharmos para décadas atrás, percebemos que as TDICs não eram utilizadas de modo tão amplo no

contexto de ensino como atualmente.

No campo educacional, o avanço das TDICs com o desenvolvimento de redes de comunicação *online*, a interação instantânea, foi essencial para o surgimento de novas práticas de ensino. De acordo com Kenski (2003, p. 22), “a tecnologia é essencial na educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis”. Para confirmar esse pensamento, é possível listar as mudanças significativas das formas de ensinar e aprender a partir do aprimoramento das TDICs, como também dos recursos didático-pedagógicos que dão suporte ao trabalho docente.

A pandemia da Covid-19, ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, desafiou os professores e os sistemas de ensino do mundo com o fechamento de escolas. O distanciamento social, como medida mais eficaz de prevenção à disseminação do vírus, obrigou a reinvenção e a ressignificação da comunicação entre professores e alunos para manterem os objetivos de ensinar e aprender no cenário de emergência sanitária mundial. Com isso, foi atribuído às TDICs o importante papel na manutenção das atividades de ensino e aprendizagem de estudantes em dimensão global. Anteriormente a tudo isso, a visão de Kenski (2003) já assinalava o uso da tecnologia na educação como algo essencial e solidificado.

Contudo, mesmo tendo as TDICs presentes no dia a dia das escolas, os professores e os alunos precisaram se adaptar à nova realidade para utilizá-las ao seu favor para que o ensino e a aprendizagem pudessem acontecer sem o contato presencial. Sem nenhum tipo de preparação, os professores mergulharam no universo das aplicações digitais visando a apropriação da linguagem da informática e dos usos das TDICs para realizar o seu trabalho docente. O cenário educacional brasileiro revelou dados que já refletiam a desigualdade social, a falta de investimento na educação e de política social que amortecessem os impactos da pandemia.

Partimos do contexto exposto para relatarmos a experiência desafiadora de realizar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), durante a pandemia da Covid-19. Focalizamos, particularmente, o desenvolvimento das atividades previstas para o Núcleo de Língua Portuguesa (NLP) / Câmpus de Araguaína, visando registrar o trabalho docente de orientação a partir da aprendizagem telepresencial. Com isso, objetivamos descrever o aprendizado mútuo das preceptoras e dos residentes quanto ao uso das TDICs, naquele momento pandêmico (2020-2021), talvez único, de interação totalmente

*online* nas fases de planejamento de aulas, elaboração de atividades e recursos didáticos e de regência de aulas no formato de ensino remoto.

Para fundamentar teoricamente a nossa reflexão acerca da utilização das TDICs e do emprego de estratégias de ensino telepresencial na realização do programa de atividades do Núcleo de Língua Portuguesa, recorreremos à literatura pertinente a temática a qual empreendemos a discussão, a citar: Camargo e Daros (2021), Kenski (2003), Lemov, Solomon e Verrilli (2021).

Este artigo está organizado em três unidades retóricas, conforme sugerem as orientações do periódico: Introdução, Desenvolvimento e Considerações finais.

## **DESENVOLVIMENTO**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferta o Programa de Residência Pedagógica (PRP) para estudantes do ensino superior. Trata-se de uma ação Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, conduzidos em parceria com as escolas públicas de educação básica” (BRASIL/CAPES/UFT, 2022, p. 1).

De acordo com a Portaria nº 259 de 2019, são objetivos específicos do PRP:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II – Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III – Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;

IV – Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Em 2020, ano em que a Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia em relação à disseminação do coronavírus (11 de março de 2020), a UFT foi contemplada através da aprovação de seu Projeto Institucional com uma cota de bolsas fomentadas pela CAPES para implementação do PRP na instituição. Em 17

de março de 2020, o governo brasileiro através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria nº. 343, a qual suspendia as aulas presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES) e estabelecia a substituição por aulas que utilizassem suportes tecnológicos para interação:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. [...] (BRASIL, 2020, p. 1).

Em cumprimento à resolução disposta na Portaria nº. 343, todas as atividades docentes passaram a ser mediadas por Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. O PRP seguiu as orientações normativas instituídas pela UFT e iniciou suas atividades na modalidade de ensino remoto em caráter emergencial.

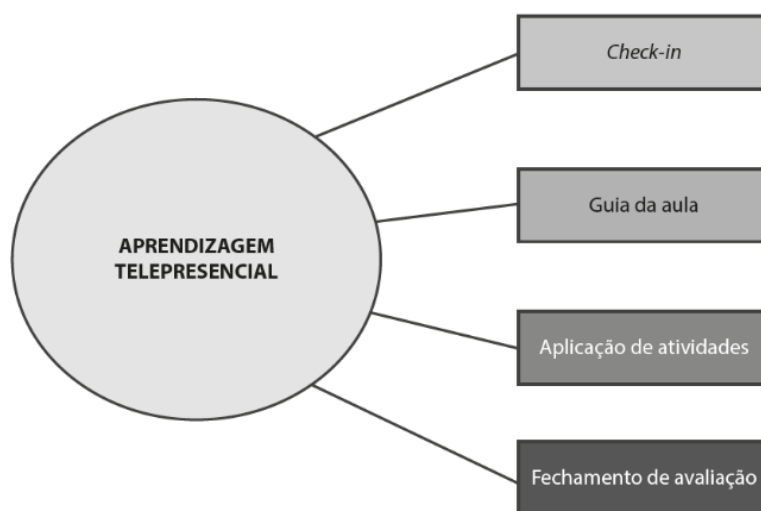
De acordo com Camargo e Daros (2021, p. 11), “O ensino remoto emergencial, tão difundido na pandemia de Covid-19, conceitualmente se trata de aprendizagem telepresencial”. Segundo os autores,

A aprendizagem telepresencial é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem intencional que ocorre por meio da reunião de professores e estudantes, conectados de forma síncrona, em uma sala de aula virtual (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 10).

Para que o ensino telepresencial ocorra é necessário o conhecimento teórico-prático das ferramentas empregadas na transmissão da comunicação em rede de sistema, a Telemática, ou seja, “a tecnologia que possibilita a comunicação remota entre serviços de informática por meio de redes de telecomunicações” (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 10). O termo telepresencial é a junção de “tele” (telemática) + “presencial” (reunião de pessoas de forma síncrona).

Para os autores, a aprendizagem telepresencial, concretizada na sala de aula virtual, apresenta um roteiro de procedimentos didático-pedagógicos, assim como é observado na sala de aula física. Neste sentido, Camargo e Daros (2021) formularam 4 momentos distintos de realização das atividades da aula virtual, são elas: 1) *check-in*; 2) guia da aula; 3) aplicação de atividades; e d) fechamento e avaliação.

Figura 1: Atividades telepresenciais



Fonte: (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 11)

Os 4 momentos delineados na Figura 1 apresentam etapas da aula a partir do contato do professor com os estudantes no ambiente virtual. O **Check-in** corresponde ao instante de ingresso do aluno e a checagem dos dispositivos necessários à interação (áudio, câmera, conexão). Também compreende o momento no qual o professor acolhe os alunos e mantém uma conversa informal, amistosa e empática, enquanto a turma acessa à sala de aula virtual.

O **Guia da aula** representa a pauta do encontro, as atividades planejadas para serem desenvolvidas naquela aula. Apresenta também o contrato de interação a ser estabelecido pelo professor e/ou negociado com o grupo de estudantes, ou seja, trata-se das regras que o grupo estará submetido.

A **Aplicação de atividades** é a realização das atividades programadas e orientadas pelo professor, a qual é sugerido que haja uma variação ou mix de estratégias com a combinação de recursos e aplicações digitais.

O **Fechamento de avaliação** é o momento final da aula quando o professor

faz uma avaliação do conteúdo ministrado e atende aos questionamentos dos estudantes. O professor também pode fornecer *feedback* individualmente na conclusão da aula ou a *posteriori*, podendo mesclar as ferramentas de interação.

O ensino remoto ou telepresencial é caracterizado, principalmente, pela sala de aula virtual, pela transmissão de aulas e de conteúdos por meio de plataformas digitais. A partir dos 4 momentos delineados por Camargo e Daros (2021), constatamos que o ensino remoto não se configura como uma reprodução espelhada do ensino presencial, visto que apresenta princípios próprios que organizam a gestão da sala de aula e o trabalho pedagógico do professor.

Durante a ministração de aulas de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Médio de uma unidade escolar da cidade de Araguaína – Tocantins, adotamos os procedimentos baseados na perspectiva que nos informa Camargo e Daros (2021). As aulas constituíram etapas dentro da metodologia de pesquisa-ação aplicada. Nessa vertente metodológica, o pesquisador é parte integrante do contexto de pesquisa, portanto os dados de análise são gerados no próprio ambiente da atividade de intervenção. A pesquisa-ação possibilita ao pesquisador intervir em uma dada realidade, tomando como ponto de partida uma situação problemática diagnosticada com o objetivo de propor uma resposta à questão que desencadeou a ação. De acordo com Toledo e Jacob (2013),

Na pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões [...]. (TOLEDO; JACOB, 2013, p. 159)

No contexto da sala de aula, os residentes atuaram no desenvolvimento de estratégias de ensino visando intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos na aquisição de habilidades de leitura e de (re)escrita de textos. A situação de ensino remoto emergencial desencadeou a necessidade de compreendermos o funcionamento dessa modalidade de ensino, principalmente, acerca da gestão da sala de aula virtual e todo o processo didático que envolve a interação escolar *online*. Também demandou o conhecimento aprofundado das TDICs, uma vez que todo o suporte pedagógico ofertado aos alunos seria propiciado de modo *online*.

O uso das TDICs permitiu a interatividade (assíncrona e síncrona) com os

alunos e diminuiu os distanciamentos ocasionados pelo isolamento social na pandemia, ainda incentivou o desenvolvimento progressivo de uma atitude colaborativa das preceptoras com os residentes e vice e versa, como também favoreceu a dinamicidade da relação comunicacional na implementação das aulas. Solomon e Verrilli (2021) esclarecem as diferenças entre a aprendizagem assíncrona e síncrona:

A aprendizagem assíncrona acontece quando o trabalho de aprendizagem ocorre em diferentes momentos e em diferentes lugares – digamos, quando os estudantes preenchem uma atividade que você publicou *on-line* e lhe enviam de volta por *e-mail*, ou quando você grava uma aula em vídeo para que eles assistam no seu próprio tempo. Aprendizagem síncrona é o tipo que acontece ao mesmo tempo, mas em diferentes lugares. Qualquer tipo de aula que ocorre via Zoom, Google Meet ou inúmeras outras plataformas, está incluído nesse conceito. (SOLOMON; VERRILLI, 2021, p. 11)

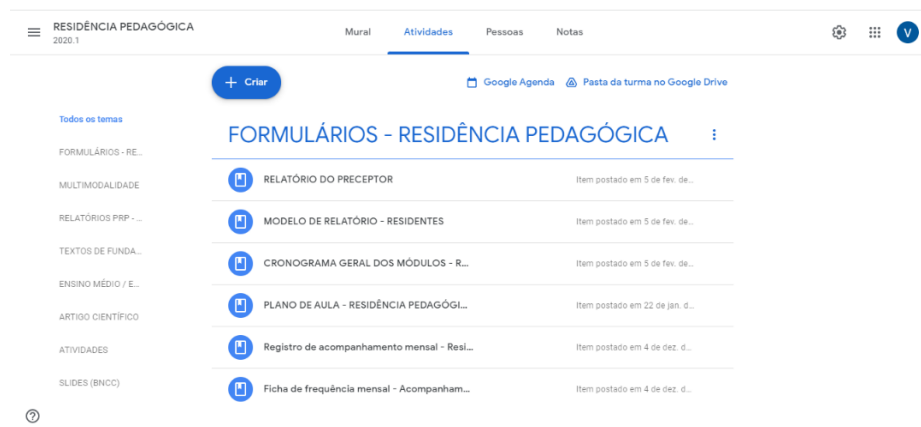
Considerando a falta de preparação, conhecimento sobre mídia e de familiaridade do grupo com a produção (roteirização, gravação) e edição de videoaulas, a opção de interação assíncrona se tornou inviável, assim como a troca de mensagens por e-mail. Sobre o e-mail, uma descoberta que chamou a nossa atenção foi o relato das preceptoras de que os alunos da EB, embora inseridos num espaço social permeado pelas TDICs, não utilizavam o *e-mail* para comunicação, alguns não tinham endereço eletrônico e não sabiam usar. Desse modo, uma das tarefas das preceptoras foi ensinar os adolescentes a empregarem a tecnologia em próprio favor com a criação de *e-mails* através de aula sobre o funcionamento das plataformas digitais e redação de texto *online*.

Na interação síncrona por meio das aulas telepresenciais, as ferramentas do *Google Workspace*, *Google Meet* e o *Google Classroom*, foram utilizadas com bastante frequência para as reuniões de orientação e estudos de fundamentação teórica com a docente orientadora, para os encontros de planejamento de aulas e elaboração dos Roteiros de Estudo (RE) com as preceptoras e os residentes e para a dinamização das aulas de Língua Portuguesa. O *Google Meet* possibilitou o contato instantâneo por meio de chamadas de vídeo através do computador, *notebook* ou celular, vindo a ser o principal canal de comunicação adotado para a interação de modo geral. Já através do *Google Classroom*, os professores (a docente orientadora, as preceptoras e os residentes, os últimos como professores em formação inicial) puderam sistematizar, organizar e disponibilizar os conteúdos



escolares dando acessibilidade aos alunos para favorecer a aprendizagem. A Figura 2 mostra a tela inicial da página do NLP no *Google Classroom*.

Figura 2: *Google Classroom*



Fonte: Registro de imagens do NLP

Na página do *Google Classroom* do NLP, as preceptoras e os residentes tiveram acesso aos documentos do ordenamento organizacional do PRP, tais como: relatórios, cronograma de atividades, planos de aula, formulário de acompanhamento mensal dos residentes, projetos institucional e do NLP etc. Também consistiu num espaço virtual para o compartilhamento de textos acadêmico-científicos (arquivos em PDF, *e-books* e digitalizações), para fundamentação teórica, e materiais diversos (conteúdos em *Power point* utilizados nas aulas, atividades, textos normativos – BNCC, DCT e instruções da Associação Brasileira de Normas Técnicas)

Na Figura 3, apresentamos a captura de imagem de uma reunião de planejamento semanal de um dos grupos que atuavam na escola alvo do PRP.

Figura 3: Reunião de planejamento semanal com a preceptora



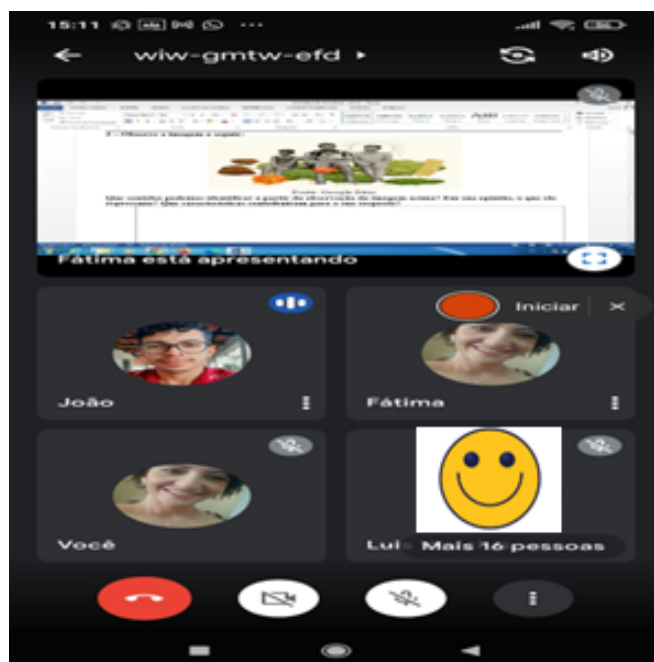
Fonte: Registro de imagens do NLP

Esses encontros semanais tinham como objetivo alinhar as atividades de pesquisa e de ensino dos residentes do NLP com as atividades e os conteúdos curriculares previstos para a série, alvo da intervenção a partir do PRP, elencados no plano de ensino da preceptora. A Rede Estadual de Ensino do Tocantins optou pela modalidade de ensino remoto dinamizado com elaboração e distribuição de RE aos estudantes. Naquela situação crítica da pandemia, os discentes da Educação Básica (EB) recebiam os RE a cada quinze dias, através de ferramenta digital ou pessoalmente na própria unidade escolar.

A elaboração dos RE partia de um longo processo de negociação entre as preceptoras e os residentes, pautada sempre pelas orientações do Documento Curricular do Tocantins (DCT), e visava atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas no âmbito da linguagem.

Nas aulas telepresenciais, os residentes detalhavam as atividades disponibilizadas no RE e trabalhavam os conteúdos exigidos para o bimestre, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4: Aula telepresencial de exploração do RE



Fonte: Registro de imagens do NLP

Na aula, a qual a Figura 4 faz referência, o residente orienta a resolução das

atividades do RE, como também fornece explicações dos conteúdos trabalhados naquele bimestre no componente curricular. Cabe destacar um dado flagrante da situação ocorrida com os alunos da EB durante a pandemia, na aula em questão pode ser visualizado o registro de 17 participantes (Luís mais 16 pessoas), excluindo a preceptora e o residente, ao todo são 15 discentes durante aquela aula. Para maior esclarecimento, naquela ocasião os alunos haviam sido agrupados por razão de ausência de participação nas aulas telepresenciais. De acordo com as preceptoras, muitos jovens se evadiram por motivos diversos, a citar: falta de acesso à internet e aos equipamentos para interação digital (computador, *notebook*, *tablet*, *iphone*, *smartphone*), também por não conseguirem acompanhar as atividades de ensino na modalidade aula virtual e por falta de autogerenciamento da aprendizagem, mas, principalmente, devido à necessidade de contribuir com o orçamento familiar, fato que levou muitos estudantes do Ensino Médio a ingressarem no mercado de trabalho informal, sem a conclusão dos estudos basilares.

Vale salientar que o envio de mensagens simultâneas via *WhatsApp* aproximou os alunos, as preceptoras e os residentes e facilitou a divulgação de conteúdos de natureza diversificada, pois esse aplicativo permite a postagem de arquivos de texto em diferentes formatos (pdf, doc, docx, ppt), vídeos, imagens, produção de áudios, como também possibilita a realização de chamadas de vídeo individuais e em pequenos grupos. Diante das multifunções do *WhatsApp*, essa ferramenta assumiu usos diversificados, chegando a ser um canal para tirar as dúvidas e para o compartilhamento de avisos e *stickers* com tópicos linguísticos curriculares, como mostra a Figura 5.

Figura 5: Imagem de *WhatsApp*



Fonte: Registro de imagens do NLP

Os residentes também utilizaram nas aulas atividades de perguntas e respostas, como forma de revisão de conteúdos, elaboradas através dos aplicativos *Quizizz* e *Kahoot!* com o objetivo de tornar os encontros virtuais mais dinâmicos e atrativos para os alunos. Eles encontraram uma forma de ensinar de maneira divertida, estimulando a participação dos estudantes. Para Kenski (2003),

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (KENSKI, 2003, p. 23)

Compreendemos que as TDICs podem ser aliadas do corpo docente na dinamização do processo de ensinar e aprender, vindo a redimensionar as nossas percepções diante da ampliação do conhecimento em sua apreensão através de diferentes semioses, visto que “o digital viabiliza um ensino multimodal, posto que explora diversos modos de comunicação e expressão: fala, gesto, texto, imagem, vídeo, som, entre outros” (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 148).

Ao rememorar as experiências e os aprendizados concretizados no desenvolvimento das atividades docentes no âmbito do PRP, parece que a incorporação e o uso efetivo das TDICs pelas preceptoras, pelos residentes e pela docente orientadora nas ações do NLP, aconteceram de maneira natural e linear. No entanto, a assimilação das TDICS no ensino remoto se deu por imposição do contexto da pandemia da Covid-19, no qual era necessário que o vínculo das crianças e dos adolescentes fosse reestabelecido com os professores e com as escolas para evitar danos maiores à aprendizagem. Parte do processo de adaptação da interação *online* foi compreender o funcionamento das ferramentas digitais disponíveis para adequar os nossos objetivos pedagógicos e comunicacionais na relação interpessoal entre professores e alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste texto, procuramos relatar os desafios enfrentados por professoras e alunos do PRP/NLP durante o período de ensino remoto, vivenciado por ocasião da pandemia de Covid-19. Essa situação trágica de emergência sanitária submeteu a comunidade estudantil e o corpo docente de diferentes níveis de ensino a necessidade imediata de interagir com e através das TDICs. O fato culminou no desnudamento das nossas fragilidades formativas no campo do letramento digital, das ações educacionais, dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento social e humano, das decisões de políticas públicas e econômicas etc. Esse episódio histórico singular apressou uma mudança de comportamento da sociedade com avanços científico-tecnológicos, principalmente, nas áreas de saúde e de comunicação.

Para os profissionais da educação, particularmente, os docentes em formação continuada e em formação inicial, o aprendizado foi intenso e doloroso porque a defasagem de conhecimento sobre as possibilidades de emprego das TDICs nos ambientes educacionais também era real. De modo geral, havia uma pressão sobre os professores quanto à manutenção de aulas, carga horária, tempo de aula e conclusão do ano letivo, isso desencadeou a exaustão física e mental de muitos profissionais da educação.

Diante da temática, Bunzen (2020) destaca a necessidade de refletir sobre as dificuldades de transformação da escola partindo de uma pedagogia transmissiva para a inserção de uma discussão pedagógica que enfatize os vínculos, os afetos e que acolha todos igualmente. Acrescentamos à reflexão do autor, a necessidade de cuidar dos alunos socialmente vulneráveis, os “naturalmente” invisíveis pelas políticas de exclusão. Ao trazermos o pensamento de Bunzen (2020), relembramos o relato das preceptoras sobre a alta do índice de evasão escolar durante a pandemia e a falta de familiaridade dos alunos quanto ao uso produtivo das ferramentas digitais e da internet. Segundo o autor,

O contexto pandêmico exigiu (re)pensar as noções de ‘espaço’ e ‘tempo’, diante de todas as possibilidades de interação síncrona e assíncrona. Algumas escolas insistiram em manter o mesmo ‘tempo de aula’ presencial, a mesma organização disciplinar e o mesmo ‘horário’. Já outras procuraram realizar adaptações, levando em consideração formas diferenciadas de construção do conhecimento ou as desvantagens de uma longa exposição às telas dos computadores. Neste último caso, a ‘aula’ precisou ser repensada em tempos síncronos e assíncronos. (BUNZEN, 2020, p. 24).

No caso particular da unidade de ensino na qual atuamos, houve um processo de adaptação das aulas a nova realidade instaurada pela pandemia e algumas práticas escolares foram redimensionadas e flexibilizadas para atender as demandas suscitadas.

## **REFERÊNCIAS**

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso. Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, 2020.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria GAB nº. 259, de 17 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 28, nº. 1, p. 141–152, 2019.

SOLOMON, H; VERRILLI, B. Aprendizagem síncrona e assíncrona. In: LEMOV, D. (Org.). **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – TO, 2019.

