



ADAPTAÇÃO E RESILIÊNCIA NO ENSINO DE INGLÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO REMOTA AO RETORNO PRESENCIAL

ADAPTATION AND RESILIENCE IN ENGLISH TEACHING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FROM REMOTE EDUCATION TO THE RETURN TO FACE-TO-FACE LEARNING

Joyce Figueredo Lima Gomes¹

Kátia Celina da Silva Richetto²

Márcia Regina de Oliveira³

Resumo: A pandemia de COVID-19 impôs desafios inéditos ao sistema educacional brasileiro, forçando uma adaptação rápida e a suspensão das aulas presenciais, o que ressaltou a importância de métodos de ensino mais flexíveis e adaptáveis. Este estudo teve como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores de Inglês durante o ensino e aprendizagem no período remoto emergencial, bem como durante o retorno às aulas presenciais, analisando os impactos e os processos adaptativos decorrentes dessa transição. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, envolvendo as experiências de 32 professores da rede pública de Itapemirim, município localizado na rota da Costa e da Imigração, no Sul do Espírito Santo, durante a pandemia. Os dados foram coletados por meio de um questionário online e analisados por Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam a importância de um sistema educacional que valorize a formação contínua e a adaptação constante às novas realidades, assegurando uma educação mais inclusiva e preparada para enfrentar futuros desafios. As lições aprendidas durante esse período são fundamentais para fortalecer a resiliência do sistema e aprimorar a qualidade do ensino em contextos de adversidade.

Palavras-chave: Remoto Emergencial – Presencial – Ensino fundamental – Professores.

Abstract: The COVID-19 pandemic posed unprecedented challenges to the Brazilian education system, requiring rapid adaptation and the suspension of face-to-face teaching, and highlighting the importance of more flexible and adaptable teaching methods. The purpose of this study was to understand the challenges faced by English teachers during the emergency period of remote teaching and the return to face-to-face teaching, by analyzing the impact and adaptation processes resulting from this transition. A qualitative study was conducted on the experiences of 32 public school teachers in Itapemirim, a municipality located on the Costa and Immigration Route in the southern part of Espírito Santo, during the pandemic. Data were collected through an online questionnaire and analyzed using discursive textual analysis. The results

¹ Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, Brasil. Contato: joycelima8@hotmail.com

² Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, Brasil. Contato: katia.csrichetto@unitau.br

³ Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, Brasil. Contato: oliveira.marcia@unitau.br

Revista Gepesvida

highlight the importance of an educational system that values continuous training and constant adaptation to new realities, ensuring a more inclusive education that is prepared to face future challenges. The lessons learned from this period are essential for strengthening the resilience of the system and improving the quality of education in contexts of adversity.

Keywords: Emergency Remote - Presential- Primary school – Teachers.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras estão profundamente conectados à história, sendo indissociáveis do desenvolvimento cultural das sociedades em todo o mundo (Rajagopalan, 2014). Nos dias atuais, a língua inglesa, em particular, oferece aos falantes uma inserção no mundo globalizado e plural, ampliando horizontes cognitivos, culturais, acadêmicos e profissionais. Contudo, a pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para o sistema educacional brasileiro, exigindo uma rápida adaptação e a suspensão das aulas presenciais, o que evidenciou a necessidade de métodos de ensino mais flexíveis e adaptáveis, especialmente em disciplinas onde a interação e a prática são essenciais.

Declarada em março de 2020, a pandemia forçou o Ministério da Educação a autorizar a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial, inicialmente previsto para durar um mês, mas que se estendeu até o segundo semestre de 2021, quando o retorno gradual às atividades presenciais foi possível (Seerig et al., 2021). Durante esse período, os educadores precisaram reavaliar suas práticas pedagógicas e integrar tecnologias digitais como principal estratégia de ensino. Embora algumas dessas abordagens tenham sido mantidas no período pós-pandêmico, Kenski (2012) alerta para a importância de uma seleção criteriosa dessas ferramentas, pois seu uso inadequado pode comprometer a formação dos alunos. Assim, é essencial que os professores utilizem as tecnologias de forma pedagogicamente adequada, visando maximizar os benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, com o retorno gradual às aulas presenciais, surgiram novos desafios que impactaram negativamente a qualidade do ensino e a equidade educacional, especialmente na rede pública municipal e estadual de ensino. Especialmente, durante a retomada, muitos professores e alunos enfrentaram dificuldades na adaptação de volta ao ambiente escolar, após um longo período de ensino remoto. Além disso, as desigualdades, que já existiam antes da pandemia, foram exacerbadas, afetando de maneira desproporcional os estudantes de contextos mais vulneráveis. A necessidade de recuperar a defasagem educacional, ao mesmo tempo em que se integravam as tecnologias digitais no ensino presencial, colocou em evidência a complexidade dessa transição e a urgência de estratégias pedagógicas que garantam a equidade no acesso à educação de qualidade para todos.

Diante disso, questiona-se: de que maneira os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa durante o ensino remoto emergencial e o retorno às aulas presenciais impactaram a qualidade do ensino e a equidade educacional na rede pública?

Este trabalho teve como objetivo principal compreender os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa durante o período de ensino remoto emergencial e o retorno às aulas presenciais, bem como analisar os impactos e as adaptações que foram necessárias nessa transição. Para isso, foi realizada uma análise abrangente das experiências desses professores na rede pública de ensino em Itapemirim, município

Revista Gepesvida

situado na rota da Costa e da Imigração, no Sul do Espírito Santo, durante a pandemia de Covid-19. Ao final, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), promoveu-se uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as lições aprendidas, fundamentais para orientar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais que busquem aprimorar a qualidade do ensino e garantir equidade no processo de aprendizagem, especialmente em contextos de crise.

EMBASAMENTO TEÓRICO

As preocupações relacionadas ao ensino e aprendizagem tornaram-se especialmente evidentes durante o período de ensino remoto emergencial, uma situação sem precedentes (Lago et al., 2021). Segundo esses autores, os professores tiveram que se reinventar, aprendendo novos recursos metodológicos para manter a qualidade pedagógica do ensino.

De acordo com Morales (2020), o uso de tecnologias como recurso de ensino e aprendizagem já era comum em diversas instituições de ensino no país antes da pandemia, mostrando-se uma alternativa para minimizar os danos causados pela disseminação do vírus. No entanto, o emprego dessas tecnologias na Educação Básica revelou desafios significativos, uma vez que muitas escolas não estavam adequadamente preparadas.

Bezerra (2022) aponta que as rupturas causadas pela pandemia tiveram reflexos importantes no ensino de Inglês nas escolas públicas. Com a suspensão das aulas presenciais, muitas escolas adotaram o ensino remoto, exigindo que os professores de Inglês se adaptassem a novas plataformas e tecnologias para ministrar suas aulas virtualmente. No entanto, a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos eletrônicos criou barreiras para o ensino de Inglês online, dificultando o engajamento de alguns estudantes. Além disso, segundo Guimarães, Hildeblando Junior e Finardi (2022), a falta de interação presencial comprometeu a prática oral do idioma e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Com a retomada das aulas presenciais, os professores perceberam a defasagem estabelecida. Apesar de muitos municípios terem adquirido equipamentos para uso em laboratórios de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), a falta de familiaridade e formação adequada por parte de alguns docentes e alunos dificultou o processo de ensino e aprendizagem no período pós-pandemia. Almeida, Jung e Silva (2021) observam que a ausência de conhecimentos e habilidades para utilizar efetivamente esses recursos tecnológicos resultou em uma transição desafiadora para o ensino presencial ou híbrido. De modo amplo, isso ressalta a importância da infraestrutura tecnológica nas escolas, assim como do investimento na formação dos professores e alunos para uma adoção eficiente das TICs no ambiente educacional.

Conrad, Ceschini e Cunha (2022) defendem que as instituições de ensino devem continuar a se adaptar a essas novas tecnologias. Contudo, surgem novos desafios, pois é necessário garantir que todos os estudantes tenham acesso à internet e saibam utilizar os recursos disponíveis em benefício do ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é pertinente analisar as rupturas causadas nas escolas devido à pandemia, tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância, refletindo sobre o papel das instituições de ensino na preparação dos educandos para o futuro. Torna-se necessário repensar o uso de modelos de ensino tradicionais, que frequentemente limitam a participação ativa dos estudantes em novas propostas que destacam a importância do

Revista Gepesvida

Inglês como língua global (Guimarães; Hildeblando Junior; Finardi, 2022). A adaptação contínua e a busca por soluções inclusivas e eficazes são fundamentais para garantir a qualidade da educação em Inglês em tempos desafiadores.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Participaram todos os professores do ensino fundamental, abrangendo os anos iniciais e finais da rede pública de Itapemirim. Os participantes vivenciaram tanto o período remoto emergencial quanto o retorno às aulas presenciais na mesma rede, o que lhes permitiu perceber e experimentar esses dois momentos distintos de aprendizagem de seus alunos.

Para a realização desta investigação, optou-se pela aplicação de um questionário online via Google Forms, contendo 30 questões, enviado por e-mail a um grupo de 32 professores de Inglês da rede pública de ensino em Itapemirim, na região Sul do Estado do Espírito Santo. A versão online do questionário foi escolhida por proporcionar maior facilidade e agilidade na coleta de dados. O estudo seguiu rigorosos padrões éticos e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), com parecer de aprovação nº 5.806.162.

Conforme preconizado por Lüdke e André (1986), a análise de dados consiste em "trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa". Nesse sentido, após a coleta dos dados, o material foi examinado seguindo o método proposto por André (2013), com o objetivo de identificar tópicos, temas e padrões relevantes nas respostas. A partir dessa análise, foi realizada uma leitura detalhada dos resultados do questionário, que serviu como base para a elaboração das conclusões do estudo. Os dados foram abordados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), transitando entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, onde as informações foram "recortadas, pulverizadas e desconstruídas, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador" (Galiazzi; Ramos; Lima, 2020).

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A maioria dos professores participantes do estudo pertence ao gênero feminino, representando 78,1% do total, enquanto 21,9% se declararam do gênero masculino, indicando uma predominância significativa do sexo feminino no corpo docente que atua na disciplina de Inglês no município. Consistente com dados de Gatti (2010), esses números confirmam a feminização da profissão docente ao longo do tempo. De acordo com a autora, essa tendência não é recente, remontando aos primórdios das primeiras Escolas Normais no final do século XIX, quando as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das séries iniciais. Segundo Gatti, essa predominância feminina no ensino de Inglês reflete uma realidade amplamente reconhecida no município e pode estar relacionada a diversos fatores históricos e sociais que influenciam as escolhas profissionais ao longo do tempo. A compreensão desses aspectos é relevante para contextualizar e desenvolver políticas e práticas que promovam a equidade de gênero no campo educacional e em outras áreas da sociedade.

Conforme mostrado no Quadro 1, 93,8% dos entrevistados possuem

Revista Gepesvida

Especialização Lato Sensu e 3,1% possuem apenas graduação. Nenhum participante possuía doutorado. Entre os professores participantes, 53,1% atuam no Ensino Fundamental, abrangendo tanto os anos iniciais quanto os finais. Além disso, 31,3% atuam exclusivamente no Ensino Fundamental nos anos iniciais, enquanto 15,6% dedicam-se unicamente aos anos finais.

Essa distribuição permite identificar a diversidade de atuação dos professores no âmbito do Ensino Fundamental, com uma parcela significativa englobando ambos os períodos e outras dedicando-se exclusivamente a cada etapa específica. Tal análise é relevante para compreender as áreas de atuação dos professores e as possíveis especializações, contribuindo para o aprimoramento do ensino em cada fase educacional.

Graduação	01
Especialização Lato Sensu	30
Mestrado	01
Doutorado	-

Quadro 1: Formação acadêmica dos professores respondentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 1 ilustra a distribuição etária (a) e o tempo de trajetória profissional dos professores participantes (b). Os dados revelam que a maioria dos professores, ou seja, 56,3% deles, estão na faixa etária entre 31 e 40 anos. Além disso, 31,3% dos docentes possuem uma experiência profissional como educadores de 11 a 15 anos.

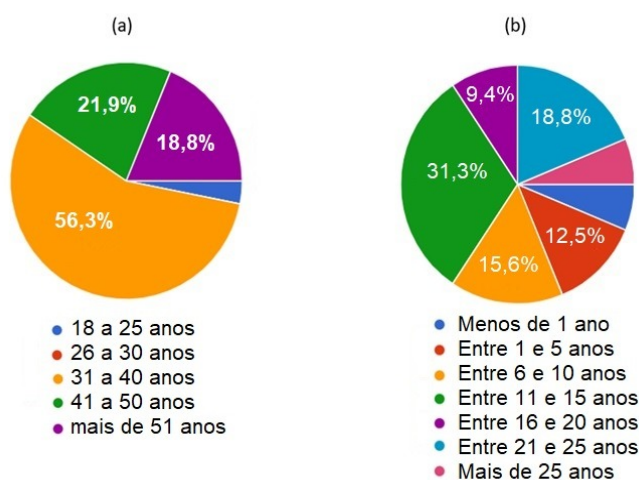


Figura 1: Distribuição etária (a) e tempo de trajetória profissional dos professores respondentes (b).

Fonte: Elaborada pelas autoras.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes experienciados são desenvolvidos pelos próprios professores ao exercerem suas funções e praticarem suas profissões, baseando-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do ambiente em que atuam. Esses saberes emergem da experiência e são validados por ela, incorporando-se à vivência individual e coletiva na forma de habitus e habilidades, englobando tanto o conhecimento prático quanto o conhecimento de ser como profissional docente.

Considerando o perfil dos professores de Inglês que atuam na educação fundamental e que foram entrevistados nesta pesquisa, entende-se que esses docentes têm a oportunidade de desenvolver saberes específicos, adquirindo conhecimentos práticos e

Revista Gepesvida

pedagógicos únicos ao lidar com as características particulares das crianças em diferentes faixas etárias. Os dados apresentados na Figura 1 corroboram essa análise, ao evidenciar que 53,1% dos professores entrevistados atuam em ambas as fases do Ensino Fundamental, enquanto 31,3% atuam exclusivamente nos anos iniciais e 15,6% nos anos finais.

Essa diversidade de atuação permite aos docentes uma ampla vivência com a diversidade de aprendizagem dos alunos, o que, segundo Tardif, é uma vantagem significativa. A familiaridade com o ambiente escolar, as dinâmicas das salas de aula e o conhecimento do contexto onde a escola está inserida possibilitam uma adaptação eficaz das estratégias de ensino e aprendizagem da língua inglesa às necessidades locais. Com o tempo, esses educadores constroem seu *habitus* pedagógico, desenvolvendo habilidades específicas para lidar com as particularidades de cada faixa etária, fortalecendo assim seus saberes práticos e identidade profissional. Os dados da Figura 1, ao mostrar a distribuição dos professores entre os diferentes níveis do Ensino Fundamental, reforçam a importância dessas experiências diversificadas na formação de uma prática pedagógica sólida e adaptada ao contexto educacional.

TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados ao longo do processo foram tabulados utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas para analisar as comunicações e obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, uma descrição do conteúdo das mensagens. Por meio desse processo, são obtidos indicadores, sejam quantitativos ou não, que possibilitam inferências sobre os conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens (variáveis inferidas).

A etapa de pré-análise consistiu em testes preliminares dos formulários com professores que não estavam diretamente envolvidos no processo, com o objetivo de verificar a adequação das questões pertinentes ao estudo. Em seguida, todas as questões foram submetidas ao Comitê de Ética, onde foram criteriosamente avaliadas e aprovadas. O Quadro 2 exibe as categorias, conceitos e questões pelas quais cada uma das dimensões selecionadas nesta pesquisa será avaliada.

Categorias	Conceito e Questionamentos
Período Remoto	As perguntas abordaram as experiências dos participantes em relação a aspectos como: rotina escolar, modificações e/ou adaptações do currículo, acesso e uso de internet e recursos tecnológicos, nível de conhecimento em tecnologia, utilização de redes sociais e aplicativos de mensagens.
Processos adaptativos no período remoto	As perguntas se concentraram nas experiências dos participantes em relação à adaptação ao período, aos dispositivos eletrônicos, ao preparo de aulas e à formação continuada.
Retorno ao presencial	Buscou-se compreender de forma abrangente e detalhada como os professores vivenciaram esse processo, analisando as suas percepções, desafios e adaptações durante essa fase de transição.
Processos adaptativos ao retorno ao presencial	Procurou-se investigar a experiência dos professores durante essa transição, identificar os desafios que enfrentaram e analisar as estratégias adotadas para se adaptarem às mudanças e ao ambiente presencial.

Quadro 2: Categorias, conceitos e questões relacionadas as diretrizes do estudo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Revista Gepesvida

A categorização dos dados no Quadro 2 foi elaborada em conformidade com o problema de pesquisa, resultando em quatro categorias distintas que foram analisadas em profundidade: 1) percepções dos professores em relação ao período remoto; 2) processos adaptativos vivenciados durante o período remoto; 3) percepções dos professores sobre o retorno ao ensino presencial; e 4) percepções dos professores durante o ensino presencial. Essa abordagem rigorosa e sistemática de pré-análise e categorização permitiu uma análise detalhada dos dados coletados, fornecendo informações relevantes para a pesquisa.

DISCUSSÃO E ANÁLISES

Diante do objetivo proposto, a discussão e análise das entrevistas são abordadas em duas vertentes principais: a percepção dos professores em relação ao período remoto emergencial e ao retorno às aulas presenciais. Em cada um desses contextos, os desafios enfrentados apresentam características distintas, o que justifica a necessidade de uma análise separada para compreender as particularidades de cada fase.

ANÁLISE DO PERÍODO REMOTO EMERGENCIAL

Durante o período pandêmico, os professores enfrentaram desafios significativos ao adaptar sua rotina para o trabalho em casa. Segundo Melo (2020), conciliar responsabilidades familiares e profissionais no mesmo espaço foi uma tarefa complexa, exigindo que os educadores equilibrassem o preparo de aulas com as atividades domésticas e o cuidado com familiares.

Os dados mostram que 87,5% dos professores gravaram vídeos para as aulas on-line, 81,3% atualizaram seus planos de aula, e 59,4% dedicaram-se à capacitação profissional. Além disso, 59,4% relataram realizar tarefas domésticas e 50% auxiliavam os filhos nas tarefas escolares. Atividades de lazer e autocuidado foram mencionadas por 25% dos professores, enquanto 15,6% destacaram a importância do autoconhecimento para lidar com a pandemia. Pequenas porcentagens (3,1%) relataram outras atividades, como atender alunos por aplicativos. Nesse cenário, observa-se que a transição para o ensino remoto aumentou significativamente a carga de trabalho dos docentes, que precisaram incorporar o uso de tecnologias digitais ao seu planejamento pedagógico. Paes e Freitas (2020) destacam que essa adaptação rápida e intensa representou um desafio adicional à já exaustiva rotina dos professores.

Diante desses relatos, surge de Vygotsky (1978) a importância da mediação do professor na construção do conhecimento, papel que foi amplificado durante o ensino remoto. Porém, a adaptação do currículo escolar ao ambiente virtual exigiu a criação de materiais interativos e o uso de recursos digitais, como vídeos e plataformas on-line. De acordo com o questionário, 46,9% dos professores relataram modificações no currículo para o ensino remoto, enquanto 28,1% mencionaram poucas mudanças e 25% disseram que não houve alteração. A qualidade da internet em suas residências foi um fator crítico para a eficácia do ensino, com 59,4% dos professores utilizando internet de fibra óptica. Além disso, muitos professores precisaram utilizar seus próprios recursos tecnológicos para viabilizar o ensino remoto, com 96,9% dos respondentes afirmando possuir notebook

e celular em casa. Isso evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica para garantir uma educação mais equitativa e eficaz em tempos de crise.

Os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores da rede para ministrar aulas no período remoto emergencial são ilustrados na Figura 2.

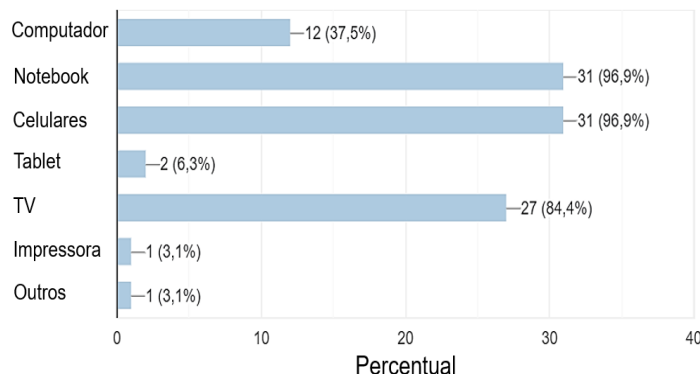


Figura 2: Recursos tecnológicos utilizados pelos professores no período remoto emergencial.

Fonte: Dados da pesquisa.

A constatação apresentada na Figura 2 destaca a importância de notebooks e celulares como ferramentas essenciais para a continuidade do processo educacional durante o ensino remoto. Esses dispositivos permitiram que os professores se adaptassem ao novo cenário de aprendizagem, mantendo uma comunicação e interação eficazes com seus alunos. Os resultados reforçam a necessidade de investimentos contínuos em tecnologia educacional e no acesso a recursos tecnológicos para professores e alunos, visando garantir uma educação mais acessível e de qualidade, especialmente em períodos de ensino a distância.

Em relação ao grau de conhecimento dos recursos tecnológicos educacionais antes da pandemia, 17 professores (53,1%) relataram possuir conhecimento básico, 8 (25%) tinham conhecimento intermediário, 5 (15,6%) possuíam conhecimento avançado e 2 (6,3%) não tinham nenhum conhecimento sobre o uso desses recursos.

Paes e Freitas (2020) apontam que o uso de redes sociais e aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, foi primordial para facilitar a comunicação entre professores e alunos durante o período remoto. O questionário revelou que a maioria dos materiais pedagógicos foi enviada aos alunos pelo WhatsApp (84,4%), seguida de material impresso (65,6%). Outros recursos digitais, como Google Forms (37,5%), Google Meet (34,4%), Google Classroom (31,3%), e-mail (28,1%) e YouTube (25%), também foram utilizados. Essa variedade de ferramentas demonstra a adaptação dos professores às tecnologias disponíveis, buscando estratégias diversificadas para promover uma aprendizagem eficaz em um contexto de ensino remoto emergencial. A diversificação dos recursos também contribuiu para atender às diferentes necessidades e preferências dos alunos, proporcionando uma abordagem mais inclusiva e equitativa durante esse período.

DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO REMOTO EMERGENCIAL

A transição abrupta para um modelo de trabalho desconhecido, o ensino remoto

Revista Gepesvida

emergencial, apresentou um grande desafio para muitos professores. Eles se viram diante da urgência de se familiarizar com novas tecnologias e desenvolver ou adquirir habilidades e conhecimentos para utilizar aplicativos de ensino, plataformas de salas virtuais, ferramentas tecnológicas e recursos de compartilhamento com alunos e seus responsáveis, adotados pelas instituições para possibilitar o ensino-aprendizagem no período remoto.

Para Educação (2020), as dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais e, no Brasil, tendem a ser ainda mais acentuadas, visto que o uso consistente de tecnologias ainda é pouco presente nas redes de ensino. Nesse contexto, os professores precisaram se dedicar intensamente para superar essas barreiras, abraçando a oportunidade de aprender e aprimorar suas habilidades digitais para oferecer uma educação de qualidade mesmo em circunstâncias tão atípicas.

Por meio da figura 3, pode-se observar o período de adaptação ao ensino remoto relatado pelos participantes do questionário.

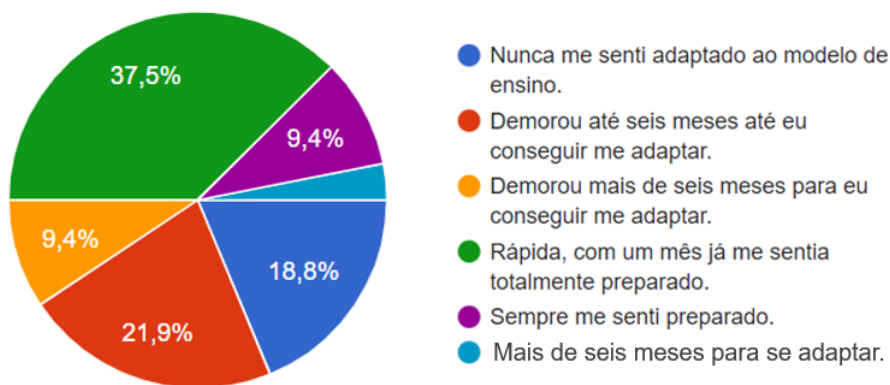


Figura 3: Adaptação dos professores no período remoto emergencial.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para 12 professores (37,5%), a adaptação ao ensino remoto ocorreu rapidamente, com um mês sendo suficiente para se sentirem preparados. Entretanto, 7 professores (21,9%) levaram até seis meses para se adaptarem, enquanto 6 professores (18,8%) nunca se sentiram completamente adaptados ao modelo. Outros 3 professores (9,4%) demoraram mais de seis meses para se adaptar, e 3 professores (9,4%) relataram que se sentiram adaptados desde o início. Apenas 1 professor (3,1%) levou cerca de seis meses para alcançar uma adaptação satisfatória. Esses dados revelam a diversidade de experiências na adaptação ao ensino remoto, com diferentes ritmos e níveis de conforto entre os participantes. A transição para esse novo modelo exigiu tempo e esforço, destacando a capacidade de alguns professores de se adaptarem rapidamente, enquanto outros enfrentaram maiores desafios, o que ressalta a importância de oferecer suporte contínuo e capacitação adequada.

Em relação às dificuldades no uso de dispositivos eletrônicos, 9 professores (28,1%) enfrentaram desafios ao utilizar notebooks, enquanto 6 (18,8%) relataram dificuldades com o uso de celulares. Uma minoria de 4 professores (12,5%) não enfrentou dificuldades significativas. Quando surgiam dúvidas sobre o uso de tecnologias, 17 professores (53,1%) recorriam a tutoriais online, 10 (31,3%) buscavam ajuda de colegas, e 4 (12,5%) pediam auxílio a familiares. Apenas 1 professor (3,1%) não precisou de assistência. Esses dados destacam as diferentes experiências dos professores em lidar com

Revista Gepesvida

as tecnologias durante o ensino remoto. Enquanto alguns se adaptaram rapidamente, outros precisaram de apoio externo para superar os obstáculos, enfatizando a necessidade de capacitações específicas e troca de conhecimento entre os educadores.

No entanto, além das dificuldades tecnológicas, os professores também relataram desafios em gerenciar o tempo e o autocontrole durante o ensino remoto. Entre os aspectos que influenciaram negativamente a preparação das aulas, 59,4% dos professores mencionaram barulhos externos e a necessidade de gravar vídeos, 43,8% relataram interrupções em aulas ao vivo, e 40,6% destacaram dificuldades na preparação de atividades específicas para o ensino remoto. Kenski (2012) enfatiza que o uso inadequado de tecnologias pode prejudicar o processo educacional, reforçando a importância da formação continuada dos professores para o uso eficaz de recursos tecnológicos. No questionário, 24 professores (75%) consideraram as formações muito importantes, 7 (21,9%) as consideraram importantes, e apenas 1 (3,1%) não as julgou relevantes.

Paes e Freitas (2020) ressaltam que, apesar da falta de formação específica, os professores têm se esforçado para utilizar adequadamente os recursos tecnológicos, aprimorando suas habilidades de letramento digital. Esses esforços são refletidos nos dados apresentados, indicando que, mesmo diante das dificuldades, os professores têm buscado melhorar suas práticas pedagógicas. Com o retorno gradual às aulas presenciais, seguindo diretrizes de biossegurança, os professores enfrentaram novamente o desafio de se adaptar a um novo contexto educacional. O ensino híbrido foi adotado inicialmente, permitindo flexibilidade para alunos que não puderam retornar imediatamente. Essa fase de transição impulsionou mudanças na cultura profissional e nas abordagens educacionais, exigindo dos professores o desenvolvimento de novas competências e habilidades para atender às demandas do ensino presencial em um contexto pandêmico.

Contudo, Xavier, Furtado e Pagane (2020) destacam que essa transição gerou ansiedade e incertezas, pois os educadores ainda estavam se ajustando a uma realidade para a qual não estavam totalmente preparados. A necessidade de adaptação trouxe desafios significativos, tanto no retorno às aulas presenciais quanto na manutenção da qualidade do ensino. Conforme ilustrado na Figura 4, a maioria dos professores demonstrou preocupação com o retorno às aulas presenciais, refletindo uma consciência dos desafios em garantir a segurança dos alunos e a qualidade do ensino em um contexto ainda marcado pelos efeitos da pandemia. Essa apreensão indica a necessidade de suporte emocional e profissional contínuo, além de uma preparação adequada, para assegurar que o retorno ao ensino presencial seja seguro e eficaz, mantendo o foco na aprendizagem dos alunos.

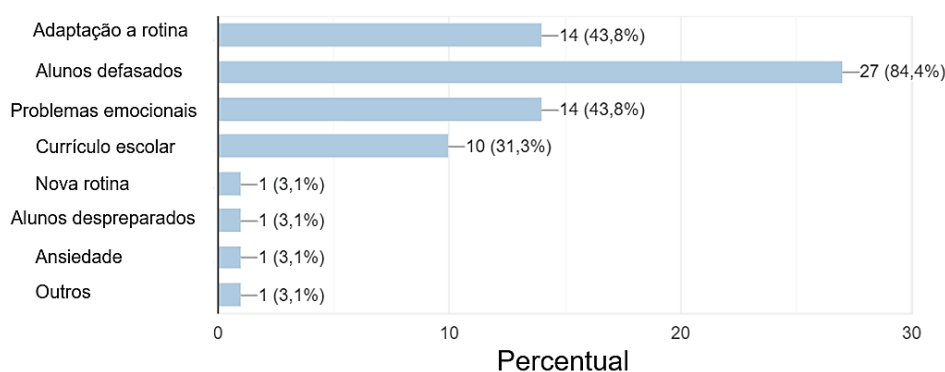


Figura 4: Preocupação dos professores em relação ao retorno às aulas presenciais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Revista Gepesvida

A principal preocupação manifestada por 27 professores (84,4%) estava relacionada ao aprendizado defasado durante o período de ensino remoto, considerando que muitos alunos poderiam apresentar lacunas significativas e dificuldades de readaptação ao ambiente presencial. Além disso, 14 professores (43,8%) expressaram apreensão em relação à adaptação à rotina escolar, enquanto outros 14 (43,8%) relataram ansiedade e vulnerabilidade emocional, temendo o contágio da doença, mesmo com os protocolos de saúde em vigor. Outra preocupação relevante, mencionada por 10 professores (31,3%), dizia respeito à capacidade de seguir com o currículo escolar diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Tais inquietações ilustram o cenário complexo e desafiador que os educadores enfrentaram ao retomar as aulas presenciais.

Para mitigar essas preocupações, seria crucial que os professores tivessem recebido formação continuada ou em serviço para se prepararem adequadamente para o retorno às aulas presenciais. No entanto, de acordo com os resultados do questionário, a maioria dos professores (78,1%) indicou que não recebeu nenhuma formação específica para esse retorno, enquanto apenas 7 professores (21,9%) afirmaram ter participado de alguma formação continuada ou em serviço com esse propósito. Essa falta de preparação destaca a necessidade urgente de investimentos na capacitação dos educadores, de modo a equipá-los melhor para enfrentar os desafios inerentes à retomada do ensino presencial.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO RETORNO AO PRESENCIAL

No período pós-pandemia, os professores enfrentaram vários desafios ao retornar ao ensino presencial. Eles tiveram que priorizar a saúde e segurança dos alunos, implementando medidas de higiene e distanciamento social. Além disso, adaptar-se ao novo ambiente físico da sala de aula e abordar lacunas de aprendizado acumuladas durante o ensino remoto foram aspectos importantes. Os desafios emocionais e sociais dos alunos também exigiram apoio, assim como a necessidade de equilibrar o uso de tecnologia. Os professores buscaram atualizar suas habilidades profissionais e reorganizar o tempo e o currículo para garantir o progresso educacional dos alunos. A capacidade de se adaptar e enfrentar essas dificuldades com resiliência foi fundamental para superar essa transição.

Conforme mostrado na Figura 5, em relação ao processo de aprendizagem dos alunos após o retorno às aulas presenciais, os professores perceberam que 50% de seus alunos não estavam adaptados ao ambiente escolar presencial, 43,8% estavam parcialmente adaptados, 3,1% estavam parcialmente adaptados, e 3,1% mostravam-se totalmente adaptados.



Figura 5: Percepção dos professores em relação alunos após o retorno das aulas presenciais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Revista Gepesvida

Com o passar do tempo, os professores enfrentaram diferentes preocupações durante a pandemia. Inicialmente, lidaram com o desafio do ensino remoto, seguido pela necessidade de se familiarizar e superar dificuldades com os recursos tecnológicos e digitais, além de adaptar rotinas e currículos para o ensino a distância. Apesar dos muitos desafios, os professores conseguiram aproveitar a situação e incorporar abordagens inovadoras usando recursos tecnológicos em suas aulas online. Finalmente, com o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia, eles marcaram o início de uma nova fase na educação. Segundo Zhang (2022), algumas das características dessa nova fase incluem:

Híbrido e tecnologia integrada: a educação pode adotar um modelo híbrido, combinando aulas presenciais e online para maximizar o uso dos recursos tecnológicos. As ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem podem continuar a ser incorporadas às aulas presenciais para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Aprendizado Personalizado: Com a experiência do ensino remoto, os professores podem aplicar estratégias de aprendizado personalizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos e adaptando o ritmo e o conteúdo das aulas de acordo com as capacidades e preferências de cada estudante.

Maior flexibilidade curricular: A pandemia evidenciou a importância de uma abordagem flexível em relação ao currículo escolar. A nova fase pode incentivar uma maior flexibilidade no planejamento curricular, permitindo que os professores se adaptem rapidamente a diferentes situações e necessidades emergentes.

Ênfase na saúde mental e bem-estar: A experiência da pandemia destacou a importância da saúde mental e bem-estar dos alunos e professores. A nova fase pode priorizar ações que promovam um ambiente de apoio emocional e socialmente saudável na escola.

Aproveitamento de experiências anteriores: Os desafios enfrentados durante o ensino remoto podem servir como lições aprendidas para melhorar o sistema educacional como um todo. As experiências anteriores podem ser usadas para aprimorar práticas de ensino e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes.

Parcerias entre instituições e comunidades: A nova fase pode estimular uma maior colaboração entre escolas, instituições educacionais e a comunidade em geral. Essas parcerias podem enriquecer o aprendizado dos alunos e fornecer recursos adicionais para a educação.

O retorno das aulas presenciais no pós-pandemia foi um recomeço significativo para os professores de inglês no sistema público de ensino, revelando tanto oportunidades quanto desafios. Durante o período remoto, os professores enfrentaram a difícil tarefa de adaptar-se ao ensino online, dominando novas ferramentas tecnológicas e mantendo o engajamento dos alunos em um ambiente digital que muitas vezes se mostrou inadequado. Com a retomada das aulas presenciais, o contato direto foi restabelecido, fundamental para o ensino de línguas, pois facilita o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e a identificação das lacunas de aprendizado que se acentuaram durante a pandemia.

Esse retorno evidenciou as tensões entre a busca por normalidade e a necessidade de inovação. A presença física na sala de aula permitiu aos professores revitalizar suas práticas pedagógicas, incorporando as lições adquiridas durante o ensino remoto. Entretanto, ficou claro que o sistema educacional ainda enfrenta desafios consideráveis. A integração das tecnologias desenvolvidas durante a pandemia deve ser vista como uma oportunidade para repensar e transformar as metodologias pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e inclusivas.

Revista Gepesvida

Além disso, a retomada das aulas presenciais destacou a necessidade urgente de fortalecer a conexão entre professores e alunos, uma tarefa que, embora retomada, demanda estratégias deliberadas para reconstruir a confiança e o engajamento dos estudantes. O ambiente de aprendizagem, que parecia estar restaurado com a simples volta às aulas presenciais, precisa ser reformulado para lidar com as novas realidades trazidas pela pandemia, incluindo as desigualdades educacionais e o impacto emocional sobre os alunos.

Desse, o retorno às aulas presenciais ainda hoje representa um momento de reflexão para os professores de inglês na rede pública, exigindo uma análise crítica sobre o que foi aprendido, o que deve ser preservado e, mais importante, o que precisa ser transformado para garantir que a educação em língua inglesa seja realmente eficaz, equitativa e resiliente diante de desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrevistar professores de inglês da rede pública de ensino do Espírito Santo para compreender os desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem durante o período remoto emergencial da pandemia de Covid-19 e no retorno às aulas presenciais, foram identificados diversos obstáculos. Entre eles, destacam-se a rápida necessidade de adaptação ao ensino online, que demandou o domínio de novas ferramentas tecnológicas e a busca por estratégias para manter o engajamento dos alunos à distância, além da ausência de interação presencial, que dificultou a prática da língua em contextos reais, comprometendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Adicionalmente, a desigualdade no acesso à internet e a falta de um ambiente propício ao aprendizado exacerbaram as disparidades no engajamento e no progresso acadêmico dos estudantes.

Com o retorno às aulas presenciais, novos desafios emergiram, exigindo dos professores uma readaptação ao ambiente físico da sala de aula, ao mesmo tempo em que implementavam protocolos de saúde e segurança e tentavam restaurar o ritmo regular de ensino. A reintegração dos alunos ao ambiente presencial também se revelou uma preocupação, pois a pandemia gerou ansiedade e desconforto em relação ao convívio em grupo.

Essa transição impactou tanto os processos adaptativos dos professores quanto dos alunos. Os docentes precisaram equilibrar o uso das tecnologias adquiridas durante o ensino remoto com as práticas tradicionais de sala de aula, buscando uma abordagem híbrida e personalizada para atender às necessidades individuais dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação contínua do progresso acadêmico e emocional dos alunos tornou-se chave para identificar lacunas no aprendizado e oferecer o suporte necessário.

Portanto, o momento educacional em que vivemos caracteriza-se pela necessidade de adaptação, inovação e integração de recursos tecnológicos, visando a um ensino mais personalizado, flexível e sensível ao bem-estar de alunos e professores. As experiências vividas durante a pandemia servem como aprendizado para moldar um sistema educacional mais resiliente e preparado para enfrentar novas demandas e adversidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues; JUNG, Hildegard Susana ; SILVA, Louise Quadros. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 18, n.º 3, p. 96-112, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2556/2933>. Acesso em: 7 Jul. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66–71, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 10 maio. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de Inglês na licenciatura em Letras/Inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. *Ilha do Desterro*, Florianópolis (SC), 74, 41-66, 2022.

CONRAD, Bruno Cardoso; CESCHINI, Mayra da Silva Cultruneo; CUNHA, Fernando Icaro Jorge. Processos de Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Remoto Emergencial: Possibilidades de Inovação Pedagógica?. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro (RJ), 12(1), 2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LIMA, Valderéz Marina do Rosário; RAMOS, Maurivan Güntzel. A fusão de horizontes na análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo (SP), v.1, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/371/236>. Acesso em: 7 Jul. 2023. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.371>

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; HILDEBLANDO JUNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas (RS), 25(especial), 179-204, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAGO, Nicole Cecchele; TERRA, Stela Xavier; TEN CATEN, Carla Schwengbe; RIBEIRO, José Luis Duarte. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara (SP), 391-406, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas (textos básicos de educação e ensino)*. São Paulo: EPU, 1986.

MORALES, Juliana. Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação. Entrevista concedida à revista eletrônica *Guia do Estudante*, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atua-lidades/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/>. Acesso em: jul. 2023.

Revista Gepesvida

MELO, Italo. As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. *Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia*. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte (MG), v.13, n.1, 2020.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza (CE), v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

SEERIG, Lenise Menezes; SCHMITT, Náthali Rieder; ALVEZ, Alana Guedes; BATISTA, Aline Kruger. Ações extensionistas na pandemia: experiência remota e retorno às atividades presenciais. *Expressa Extensão*, Pelotas (RS), 26(3), 150-155, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. Nota Técnica, 15, Todos pela educação: abril, 2020.p.1-19. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 19 maio. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Harvard University Press, 1978.

XAVIER, Cláudia Renata Rodrigues; FURTADO, Elisangela Rodrigues; PAGANE, Washington Alves. Possibilidades e desafios na formação de professores em serviço no contexto atual: um relato de experiência. *Anais do IX Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*, Campo Grande (MS), 2020.

ZHANG, Jiling. Analysis of the Psychological State of College Students in the Post-pandemic Period and Adjustment Strategies. In 2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD 2022) (pp. 800-806). Atlantis Press, Paris, 2022