

WELLEM NIELE DE SOUSA PONTES

**A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
(ERE) EM ESCOLAS DE SANTARÉM-PA, BRASIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Informática Educacional para obter a aprovação na Disciplina de Seminário de Apresentação de TCC pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação – ICED.
Discente: Wellem Niele de Sousa Pontes
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte

**SANTARÉM-PA
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Pontes, Wellem Niele de Sousa.

A ação docente na perspectiva do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em escolas de Santarém-PA, Brasil / Wellem Niele de Sousa Pontes. - Santarém, 2022.

37f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Instituto de Ciências da Educação - ICED, Programa de Ciências Exatas - PCE.

Orientador: Eliane Cristina Flexa Duarte.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Recursos Digitais. 3. Estratégias Didático-Pedagógicas. I. Duarte, Eliane Cristina Flexa. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas CDD 23 ed. 371.3303

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806

WELLEM NIELE DE SOUSA PONTES

**A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
(ERE) EM ESCOLAS DE SANTARÉM-PA, BRASIL**

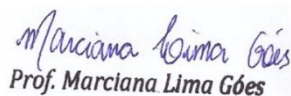
Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Informática Educacional para obter a aprovação na Disciplina de Seminário de Apresentação de TCC pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação – ICED.

Conceito: 9,8

Data de aprovação: 18 de fevereiro de 2022



Profª. Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte - Orientadora
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA



Prof. Marciana Lima Góes

Sisape: 2426968

Profª. Dra. Marciana Lima Góes
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA



Prof. Dr. Claudir Oliveira
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia do *Coronavírus*, tendo como objetivo analisar as percepções e estratégias de ensino no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O percurso metodológico segue uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, orientado pela Teoria Fundamentada em Dados (TFD), mediante um questionário online dividido em categorias a saber: formação dos educadores, recursos digitais, estratégias didático-pedagógicas e outras questões específicas sobre o ERE para obter informações dos educadores participantes do “Projeto tecnologias digitais de aprendizagem em tempos de pandemia” vinculado à UFOPA. Como resultado, identificou-se dificuldades e habilidades com o uso das TDIC, adaptações estratégicas pedagógicas coerentes com a condição remota emergencial, questões relacionadas à saúde mental, afetando o psicológico e emocional, benefícios e dificuldades no cotidiano dos educadores e o apoio familiar. Todas essas aferições estiveram diretamente relacionadas aos pontos e contrapontos em função de isolamento social.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial. Recursos Digitais. Estratégias didático-pedagógicas.

ABSTRACT

This research was developed during the *Coronavirus* pandemic, with the objective of analyzing perceptions and teaching strategies in the context of Emergency Remote Teaching (ERE), to understand it, analyze pedagogical didactic strategies and identify teachers' perceptions in relation to ERE. The methodological approach follows a qualitative approach of an exploratory nature, guided by the Grounded Theory (GT), through an online questionnaire, divided into categories, to collect information from the educators participating in the "Project digital technologies for learning in times of pandemic" linked to UFOPA, on the training of educators, digital resources, didactic-pedagogical strategies and other specific issues regarding the ERE. As a result, difficulties and skills were identified with the use of TDIC, strategic pedagogical adaptations consistent with the remote emergency condition, issues related to mental, psychological and emotional health, benefits and difficulties in the daily life of educators, and family support for them. All these measurements were directly related to the points and counterpoints of social isolation.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Digital Resources. Didactic-pedagogical strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
3 APORTES METODOLÓGICOS.....	15
3. 1 Caracterização do ambiente de estudo	15
3. 2 Panorama geral da pesquisa.....	17
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	18
4. 1 Formação dos Educadores	20
4. 2 Recursos Digitais	22
4. 3 Estratégias didático pedagógicas	25
4. 4 Outras questões específicas sobre o ERE.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade sempre ocorreram, e geram uma adaptação a novos cenários. A inesperada declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em decorrência do vírus SARS-CoV-2, conhecido como *Coronavírus*, resultou em mudanças drásticas no comportamento da população mundial, como distanciamento e isolamento social (OMS, 2020). Houve vários impactos, em diversos setores da sociedade, dentre os quais o setor educacional, principalmente com a suspensão de atividades de ensino presencial em escolas, universidades e outras instituições, como tentativas de conter a disseminação do vírus, o que exigiu reinvenções imediatas na educação escolar (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Assim, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Portarias de nº 343, 345, 473, 544, autorizando a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer Nº 5/2020, deu orientações para garantir o atendimento escolar, propondo excepcionalmente a adoção de práticas pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação. Os recursos digitais em contextos educativos já eram de conhecimento de grande parte da comunidade escolar, a partir do fomento de diversas políticas públicas na área. No contexto da pandemia, as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) serviram de suporte para diversas estratégias educacionais.

Dessa forma, por meio do uso das TDIC, foi possível realizar boa parte das atividades pedagógicas de ensino de forma remota, o que, por seu caráter emergente, foi denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). O termo surgiu por conta dessa migração, pois, de acordo com Hodges *et al.* (2020, p. 6), “é mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise”. Por outro lado, no contexto amazônico,

composto por uma comunidade educacional com significativa diversidade de pessoas que vivem em contextos urbanos, são trabalhadores formais e informais, algumas provenientes do interior do estado, comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais e camponesas (ALBUQUERQUE, GONÇALVES e BANDEIRA *et al.*, 2020, p.106),

é necessário o contato e o diálogo com essas realidades, promovendo possibilidades de canais permanentes de comunicação, conexão à internet, recursos tecnológicos, financeiros e infraestrutura adequada para o estudo.

Nesse cenário tribulado, e diante de realidades diferentes, as escolas precisaram pensar estratégias de ensino nas condições remotas emergenciais para atender a todos. Da mesma forma que os recursos digitais foram utilizados, como plataformas de webconferência, para videoaulas, e o Google Sala de Aula, para a disponibilização dos conteúdos disciplinares, as atividades impressas, que fazem parte do ensino convencional, também foram disponibilizadas nas escolas para os pais ou responsáveis pelos alunos buscarem, tornando possível o andamento da educação escolar remota, com o atendimento a todas as realidades de educandos.

A educação escolar numa perspectiva remota requer investigações, principalmente no fazer didático-pedagógico, com o propósito de inferir o grau de impacto positivo ou negativo e, assim, possibilitar revisões dessa atuação. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as percepções e estratégias de ensino no contexto do ensino remoto emergencial. Assim, a metodologia segue uma abordagem qualitativa e exploratória (Lukde e André, 1986), com base na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), em que a busca central é pela compreensão de experiências e interações dos indivíduos inseridos em um determinado contexto social (GLASER e STRAUSS, 1967). Para isso, foi feita a análise de um questionário online (*Google Forms*) respondido pelos educadores de escolas públicas e privadas, de Santarém-PA, ele é composto por quatro categorias a serem analisadas: a) formação dos educadores; b) recursos digitais; c) estratégias didático-pedagógicas; e d) outras questões específicas sobre o ERE.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir com as demais pesquisas acadêmicas relacionadas às realidades locais escolares na educação remota, bem como com estratégias que, utilizadas no ERE, poderão ser adotadas na retomada do ensino presencial. Da mesma forma, com a inserção das TDIC na educação, este trabalho possibilitará que educadores e educandos compartilhem conhecimentos e

desenvolvam uma cultura tecnológica, alinhando sua metodologia aos recursos tecnológicos.

Portanto, este artigo está estruturado da seguinte forma: introdução, em que se apresenta a pesquisa, referencial teórico, com revisão de pesquisas e discussões sobre o tema, aportes metodológicos, com a caracterização do ambiente de estudo e do panorama geral da pesquisa, e, em seguida, análise de resultados. Por fim, são feitas as últimas considerações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ineditismo, na sociedade, reflete uma nova organização social em diferentes contextos mundiais. O ano de 2020, por exemplo, foi marcado pela descoberta do vírus SARS-CoV-2, o *Coronavírus*. Para a contenção de sua disseminação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, o diretor-geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, na Suíça, que a COVID-19 caracterizou-se como pandemia (OMS, 2020), pois, segundo ele, o potencial de propagação do vírus constituiu-se um risco à saúde pública mundial, com alto poder de transmissibilidade, sem barreiras de tempo e espaço. Essa situação exigiu que governos no âmbito internacional tomassem medidas coordenadas para evitar ao máximo a propagação do vírus, com estratégias abrangentes para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar impactos (GHEBREYESUS, 2020).

No Brasil, foram adotadas providências relacionadas à contenção da contaminação pelo vírus, já no período considerado pandêmico. O Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) e, considerando que o evento é complexo, demandou esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde (SUS), designado nos art. 2º e 3º da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020:

Art. 2º Estabelecer o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional.

[...]

Art. 3º Compete ao COE-nCoV:

- I - planejar, organizar, coordenar e controlar as medidas a serem empregadas durante a ESPIN, nos termos das diretrizes fixadas pelo Ministro de Estado da Saúde;
- II - articular-se com os gestores estaduais, distrital e municipais do SUS;
- III - encaminhar ao Ministro de Estado da Saúde relatórios técnicos sobre a ESPIN e as ações administrativas em curso;
- IV - divulgar à população informações relativas à ESPIN; [...] (BRASIL, 2020, p. 1).

Em 06 de fevereiro de 2020, o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, sancionou a Lei 13.979/2020, regulamentada pelo Ministério da Saúde, em que foram promulgadas algumas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional. Essas medidas objetivam a proteção da coletividade e estão descritas no art. 3º:

- I - isolamento;
- II - quarentena;
- III - determinação de realização compulsória de:
 - a) exames médicos;
 - b) testes laboratoriais;
 - c) coleta de amostras clínicas;
 - d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou
 - e) tratamentos médicos específicos;
- III-A – uso obrigatório de máscaras de proteção individual;
- IV – estudo ou investigação epidemiológica; (BRASIL, 2020, p. 1).

Ainda, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 454, divulgada em 20 de março de 2020, confirmou, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária, uma modalidade de circulação em que as autoridades de saúde não conseguem mais rastrear o primeiro paciente que originou as cadeias de infecção, ou quando esta já envolve mais de cinco gerações de pessoas. Diante dessa transmissão, o art. 2º e o art. 4º apresentam medidas para conter sua disseminação, como o isolamento e distanciamento (BRASIL, 2020).

Para Oliveira Neto *et al.* (2020), o isolamento e o distanciamento social interferiram drasticamente no comportamento da população mundial, principalmente nas rotinas das pessoas, que envolvem trabalho, gestão familiar, atividade físicas, dentre outras atividades. Com essa situação, as relações humanas foram modificadas em meio ao crescimento alarmante do número de infectados e de mortos. Como reitera Alves (2020, p. 350), “a pandemia afeta a saúde pública de forma agressiva, tirando a vida não apenas dos idosos, considerados inicialmente como o principal

grupo de risco, mas crianças, jovens e adultos, também têm sido afetados pela doença”.

Em 11 de maio de 2020, o Presidente do Conselho Nacional de Saúde (CNS) fez a Recomendação nº 036 ao Ministério da Saúde, Governadores dos Estados e do Distrito Federal, Secretários Estaduais de Saúde, Prefeitos Municipais e Secretários Municipais de Saúde: a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivas (lockdown) nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19, e com taxa de ocupação dos serviços atingindo níveis críticos, limitando a circulação da população em lugares públicos e o fornecimento apenas de serviços considerados essenciais (farmácia, supermercados e hospitais). Também nesse período, foram adotadas medidas para evitar o colapso do sistema de saúde.

Além disso, entre os setores afetados pela pandemia, está o educacional. Por isso, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, sobre a substituição das atividades educacionais presenciais. Por meio deste ato legal, o MEC determina:

Art. 1º [...] 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. (BRASIL, 2020, p. 39)

Em 19 de março de 2020, a Portaria nº 345 fez alterações na Portaria nº 343, complementando seu art. 1º e acrescentando os § 3º, 4º, 5º, ficando, assim, “vedada a aplicação da substituição das práticas profissionais de estágios e de laboratório”, “autorizada a substituição apenas às disciplinas teóricas-cognitivas ao curso de medicina”, e determinando que “as instituições deverão comunicar ao MEC a opção pela substituição de aulas, mediante ofício [...]” (BRASIL, 2020, p. 1).

Ademais, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, orientou a reorganização do calendário escolar e possibilitou o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Algumas possibilidades estabelecidas seriam:

a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência, a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) e a

ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais. (CNE, 2020, p. 6)

Assim, é recomendado que sejam permitidas formas de reorganização dos calendários, utilizando as duas alternativas de forma coordenada, sempre que for possível e viável para a rede ou instituição de ensino, do ponto de vista estrutural, pedagógico e financeiro. Para garantir o atendimento escolar essencial, foi proposta, excepcionalmente, a adoção de práticas pedagógicas não presenciais, mediadas, ou não, por tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e de habilidades previstas na BNCC, bem como de currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (CNE, 2020), como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9).

Com isso, é destacado pelo CNE (2020) que as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por: meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); programas de televisão ou rádio; adoção de material didático impresso; e orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. Ressalta-se também que a comunicação é essencial nesse processo, da mesma forma como a elaboração, para as famílias e educandos, das rotinas de atividades educacionais não presenciais, com a supervisão de professores e gestores escolares.

É válido destacar que o CNE (2020) propôs para as etapas de ensino algumas recomendações, na educação infantil, materiais de orientações aos pais ou responsáveis de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, no ensino fundamental (anos iniciais), roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades, no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, já há certa autonomia dos educandos, possibilitando atividades online, e, no Ensino Superior, atividades não presenciais, para minimizar os impactos na educação.

Em 12 de maio de 2020, o MEC, por meio da Portaria nº 473, prorrogou por mais 30 dias a mobilidade das aulas presenciais em andamento para os meios digitais. Após esses dias previstos, a publicação de uma nova Portaria, de nº 544, em 16 de junho de 2020, revogou as anteriores, possibilitando novamente a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até 31 de dezembro de 2020.

Assim, para garantir as aulas previstas para o ano letivo, a maioria das instituições recorreu ao desenvolvimento de atividades remotas. Para Bernardo (2021, p. 1), “no ensino remoto, os alunos e professores, por não estarem no mesmo espaço físico presencial, desenvolvem atividades não presenciais”, sempre que possível, interagindo por recursos digitais, para solucionar dúvidas dentro do horário de aula. Essas condições remotas podem ser denominadas *Ensino Remoto Emergencial*, excepcionalmente, no contexto da pandemia, e foram seguidas para que os estudantes não perdessem o contato com a instituição de ensino. Outra característica dessas condições é o seu caráter temporário, durante uma situação de calamidade pública, por isso o uso do termo “emergencial” (BERNARDO, 2021). O objetivo desse ensino, segundo Hodges *et al.* (2020, p. 6) “não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise”.

O contexto do ERE foi uma alternativa para que as escolas não parassem suas atividades didático-pedagógicas e, assim, minimizassem os impactos para a educação escolar. Dentre algumas características dessa modalidade, destacam-se os momentos síncronos, quando os participantes se encontram num mesmo espaço (físico ou online) e em tempo real, para comunicarem entre si, e os momentos assíncronos, que não exigem a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para comunicarem entre si.

Outra questão que precisa ser discutida quanto ao ERE, devido à suspensão das atividades letivas presenciais, é a reestruturação da prática dos educadores, a adaptação de locais em suas residências para a rotina escolar remota, a falta de equipamentos tecnológicos, o compartilhamento de materiais e equipamentos com familiares, a conexão de qualidade da internet, e as dificuldades na utilização de meios digitais, que são alguns fatores negativos dessa nova conjuntura.

Com isso, as práticas metodológicas, até então usadas no ensino presencial passaram por revisões metodológicas dentro de uma perspectiva remota. Alves (2020, p. 358) ressalta que “esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades”. Também Moreira, Henriques e Barros (2020) reforçam que o educador precisou se reinventar, apropriando-se de recursos digitais, para estarem aptos na retomada do ano letivo visando o atendimento aos seus educandos.

Diante desse cenário educacional, questões envolvendo educação e TDIC são levantadas, trazendo consigo discussões sobre Educação à Distância (EAD) *versus* ensino remoto emergencial (ERE), que convergem, ou não, e suscitam muita confusão no que se refere ao fazer escolar. É importante esclarecer que a modalidade EAD requer uma metodologia adequada à sua natureza e finalidade, tem uma estrutura planejada, validada, práxis pedagógicas experimentadas, e segue diretrizes e características próprias, definidas no Projeto Político Pedagógico de um curso. Já o ERE não tem esses detalhamentos, e utiliza somente alguns recursos digitais que compõem a EAD, porém de forma aleatória; não é algo que foi planejado e estudado.

Chaves (1999, p. 34) define a EAD como o “ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se ensina) estão separados (no tempo ou no espaço)”. Nessa modalidade, a distância é, hoje, vencida pelo uso das tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagem, por meio do uso do computador. Assim, pela transmissão eletrônica de sinais para a comunicação, meios como telefone, rádio, televisão e equipamentos eletrônicos reduzem a quantidade de tempo necessária para transmitir informações.

Ao falar sobre a EAD e suas características, há um leque de conceitos, definições, diferentemente do ERE, que apenas agora tem seus estudos intensificados, e que se relacionava ao trabalho remoto. Vale destacar os estudiosos sobre a EAD, como Preti (1996), Garcia Aretio (1987), Chaves (1999), Moore e Kearsley (1996) e Kenski (2013), entre outros. Dessa forma, a Educação à Distância é assegurada, na legislação brasileira, pelo Art.1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 /96), estabelecendo que:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1)

Portanto, cabe entender o cenário do ERE em vários aspectos, principalmente numa perspectiva pragmática no contexto educacional, diante de mudanças nos cenários da sociedade. Nessa perspectiva, este estudo faz referência a algumas categorias que convergem, principalmente referendadas nos atos governamentais. Porém, ainda há a necessidade de consultar os atores que fazem parte da educação escolar, principalmente na educação básica, para assim explorar e embasar possíveis conexões estratégias nos processos de ensino e aprendizagem.

3 APORTES METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do ambiente de estudo

Esta pesquisa foi conduzida por meio da abordagem: qualitativa, que compreende que o ambiente natural¹ é sua fonte direta de informações, e o pesquisador, seu principal instrumento; e exploratória, quando o plano² é incipiente, e vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve (LÜKDE e ANDRÉ, 1986). Para orientar os postulados da pesquisa, foram usadas as referências da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) ou *Grounded Theory* (GT)³, desenvolvida em meados dos anos de 1960 por Barney Glaser e Anselm Strauss. Essa teoria tem como base duas tradições diferentes, representadas por seus criadores: o positivismo⁴ da Universidade de Colúmbia, referente a um paradigma dominante de

¹ O (campo), uma fonte de dados para uma estreita interação. (CRESWELL, 2014)

² Projeto com os esboços iniciais de algo que se pretende fazer.

³ Tradução Original da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), desenvolvido na Califórnia, EUA, por Glaser e Strauss durante seu estudo – “Awareness of Dying”.

⁴ Esta perspectiva interpretativa tem como características ser reducionista, lógica, empírica, orientada para causa e efeito e determinista com base em teorias *a priori*.

investigação de uso geral das ciências naturais⁵; e o pragmatismo⁶, em que os significados sociais subjetivos baseavam-se no uso da linguagem e emergiam por meio da ação e da pesquisa de campo, da escola de Chicago (CHARMAZ, 2009).

Assim, a TFD é considerada um método indutivo-dedutivo, onde a construção da teoria requer a interação entre o fazer induções (indo do específico para o amplo), derivando conceitos a partir dos dados, e o fazer deduções (indo do amplo para o específico), gerando hipóteses sobre as relações entre os conceitos derivados dos dados, a partir da interpretação (BACKES et al, 2011). O produto dessa teoria se define como um modelo descritivo de um fenômeno, ou da influência desse fenômeno em um processo social (MELLO; CUGLANHA, 2010), sempre baseada em dados. Assim, a tendência é oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação, até mesmo por seu caráter empírico, pois os processos de estudo das experiências adquiridas estão numa realidade emergente⁷, que trata a temática dessa pesquisa na perspectiva da educação escolar remota, segundo Strauss e Corbin (2008).

O enfoque central da TFD é a busca pela compreensão de experiências e interações dos indivíduos inseridos em um determinado contexto social, ou seja, as informações coletadas convergem em teorias dentro do contexto das realidades investigadas, desviando de análises hipotéticas.

Dessa forma, a coleta de dados para essa pesquisa ocorreu com a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, em formato online, por meio da plataforma *Google Forms*⁸. O público-alvo foram os 228 professores de escolas públicas e privadas, de Santarém-PA, que atuam na educação básica, e que foram atendidos pelo Projeto “Tecnologias digitais de aprendizagem em tempos de pandemia” integrado ao Programa de Ações Emergenciais (PAEM) vinculado a UFOPA, que desde o ano de 2020, executou diversas ações relacionadas à formação

⁵ Conjunto de áreas que estudam as características gerais e fundamentais da natureza

⁶ Focaliza os resultados da pesquisa – ações, situações e consequências da investigação – em vez de nas condições precedentes.

⁷ Que surge ou advém inesperadamente. (PORTO EDITORA, 2022)

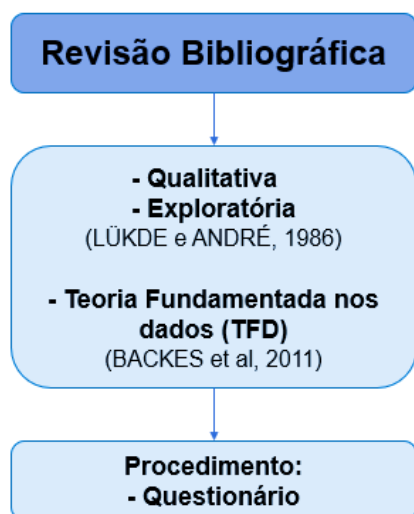
⁸ Plataforma que possibilita a produção de questionários voltados para pesquisas ou avaliações.

de professores e a orientações de planejamento de atividades didático-pedagógicas durante o período da pandemia.

Todos esses pressupostos metodológicos foram determinantes para a concepção da TFD, pois esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções e estratégias de ensino no contexto do ensino remoto emergencial. Para isso, foi fundamental a análise dos principais pontos e contrapontos que rodearam essa condição remota de ensino durante o ano de 2020 e boa parte do ano de 2021.

Para delimitar o processo de análise, foram selecionadas quatro categorias: a) formação dos educadores; b) recursos digitais; c) estratégias didático-pedagógicas; e d) outras questões específicas sobre o ERE. Foi realizada uma sondagem através das respostas dos educadores, sendo possível levantar questões inerentes ao foco da pesquisa, tanto gerais como específicas, agregando valor ao que está sendo investigado. O Diagrama 1 demonstra o percurso da pesquisa:

Diagrama 1 – Percurso da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

3. 2 Panorama geral da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no contexto da educação escolar, durante o isolamento social por conta da pandemia do novo *Coronavírus* (SARS-CoV-2), no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para instituir análises referentes às estratégias de ensino em condições remotas, de acordo com as categorias explícitas nesse

documento, com a aplicação do questionário, nos meses de outubro a dezembro, foram consultados os educadores de escolas públicas e privadas. Vale ressaltar que não foram levados em consideração, neste trabalho, padrões de diferenciações estruturais e econômicas, mas sim as percepções e procedimentos estratégicos em diferentes realidades.

Cabe reforçar que esse contexto remoto emergencial se deu com base em orientações legais. Destacam-se publicações do Ministério da Educação (MEC), como as Portarias nº 343, 345, 473 e 544, e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer CNE/CP Nº 5/2020). Ambos deram orientações para a continuidade do ano letivo nas escolas e universidades aos governos, entes federados do Brasil já explicitadas neste documento. Com base nesses atos, as instituições de ensino buscaram estratégias diversas para prosseguir nesse período.

Após a melhora no quadro sanitário e a chegada da vacina contra a Covid-19, o ano letivo de 2021 foi marcado pelo retorno das atividades presenciais, por meio do Plano de Retomada das Aulas, inicialmente gradual, caracterizado como ensino híbrido⁹, que não é o foco desta pesquisa, mas sempre respeitando os decretos, de acordo com a realidade pandêmica de cada município.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Assim, com a aplicação do questionário online contendo questões de múltiplas escolhas, dos 228 envios aos docentes participantes do projeto, obteve 29 no total de contribuições, referente a taxa de resposta. Neste primeiro momento, é oportuno traçar um panorama sociodemográfico da taxa de resposta dos participantes da pesquisa. Conforme a Tabela 1: o gênero em destaque é o feminino (79,3%), seguido pelo masculino (20,7%); com relação à faixa etária, o maior percentual foi de pessoas entre 30 e 49 anos; há a presença de educadores com Magistério – Nível Médio, Graduação – Licenciatura, e Especialização. Há educadores que atuam na

⁹ É a junção entre dois modelos de aprendizagem, o modelo presencial e modelo online. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015)

educação escolar de 0 a 10, 10 a 20 e 20 a 30 anos. Em maior evidência, estão os educadores oriundos das escolas públicas, das etapas de educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, ocorrendo uma variância entre os turnos (tarde e noite).

Tabela 1 – Descrição Sociodemográfica dos 29 Educadores participantes da pesquisa.

Perguntas	Alternativas	%
Gênero	Masculino	20,7%
	Feminino	79,3%
Faixa etária	18 a 29 anos	17,2%
	30 a 39 anos	34,5%
	40 a 49 anos	31%
	50 a 59 anos	17,2%
Escolaridade	Magistério - Nível Médio	13,8%
	Graduação - Licenciatura	24,1%
	Especialização	62,1%
Anos de atuação	0 a 10 anos	41,4%
	10 a 20 anos	31%
	20 a 30 anos	24,1%
	Mais de 30 anos	3,4%
Tipo de escola	Somente em Escola Pública	93,1%
	Somente em Escola Privada	3,4%
	Atuo em ambas	3,4%
Nível educação	Educação Infantil	10%
	Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano)	22,5%
	Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano)	27,5%
	Ensino Médio	30%
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	10%
Turno(s)	Manhã	52,1%
	Tarde	37,5%
	Noite	10,4%

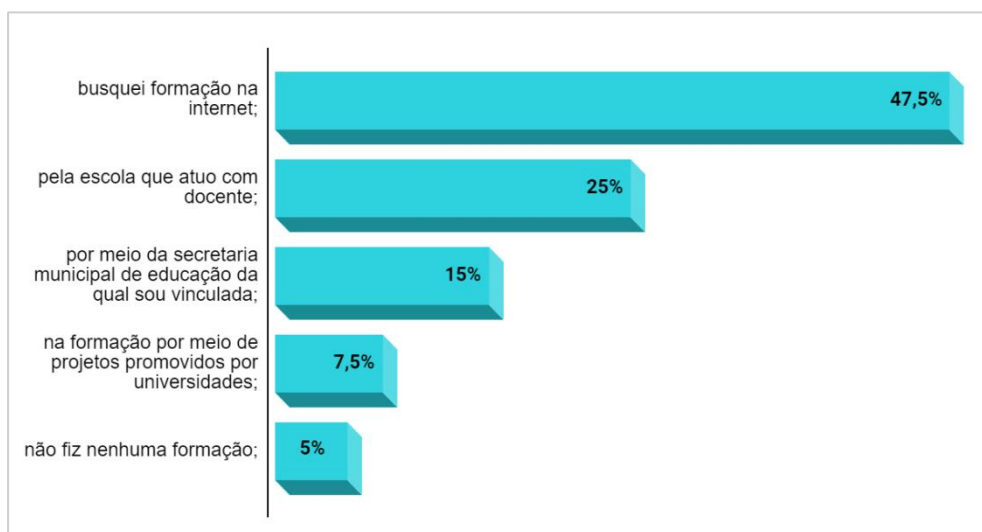
Fonte: Elaborada pelas autoras.

A seguir, nas categorias propostas aos educadores, serão detalhadas as análises mais sólidas. Nelas houve a possibilidade de selecionarem mais de uma resposta, para que os percentuais fossem obtidos. E então, ficará explícito o percurso metodológico desta pesquisa.

4. 1 Formação dos Educadores

Com os desafios impostos pela COVID-19 para a comunidade escolar, os educadores se viram no centro de uma discussão para o prosseguimento do ano letivo, com a suspensão das aulas presenciais. Sobre a formação docente, o Gráfico 1 aborda os desenvolvimentos e ações dos gestores, de acordo com o seguinte questionamento: “*Houve alguma formação para atuar no período remoto?*”

Gráfico 1 – Formação para o ERE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

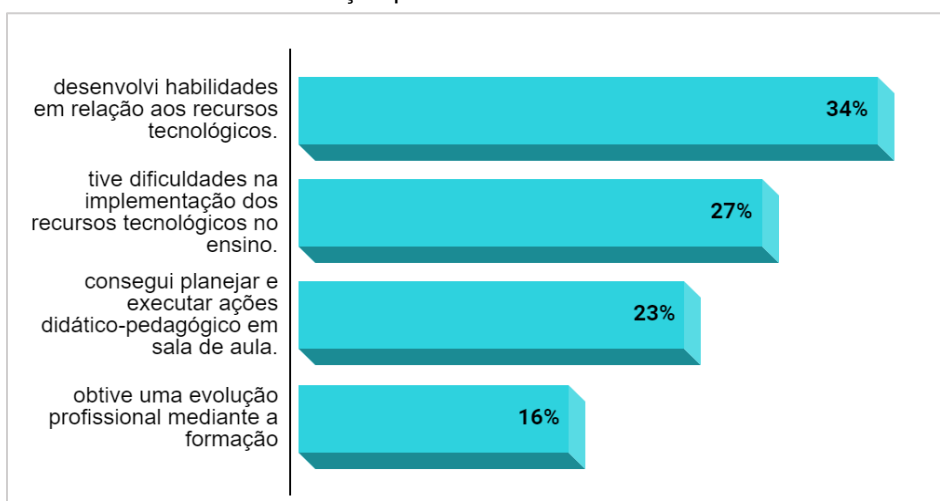
A partir desse questionamento, houve elevado percentual de respostas na alternativa “busca de formações pela internet” (47,5%), demonstrando que os educadores por iniciativa própria procuram meios para sua qualificação no ensino remoto. Para (25%) educadores, as escolas às quais são vinculados subsidiaram esse apoio, bem como o fez a secretaria municipal de educação, para (15%) deles, e as universidades, para (7,5%), com seus projetos vinculados, promovendo formações a essa comunidade. Houve também duas contribuições dos educadores: “A 5ª URE ¹⁰ informava os cursos e palestras que podíamos estar participando”; e “Pelo Cefor

¹⁰ Unidade Regional de Educação.

SEDUC¹¹". Nota-se que (5%) dos educadores não fizeram formações, o que pode originar dificuldades em suas atividades escolares. Sabendo que as publicações das Portarias do MEC, assim como o Parecer do CNE, autorizaram aulas por meios digitais, mediadas ou não por TDIC, torna-se mais desafiador o desenvolvimento de suas aulas, sem uma base.

Mediante essas formações verificadas no item anterior, o Gráfico 2 detalha se elas oportunizaram ou não, aos educadores, habilidades e estratégias para atuarem no ERE, de acordo com a seguinte pergunta: *"Com relação à formação, que efeitos gerou para a sua atuação no ensino remoto emergencial?"*

Gráfico 2 – Efeitos da formação para o ERE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As informações sobre esses efeitos foram positivas. Com base nos percentuais colhidos, nota-se o desenvolvimento de habilidades para: o uso de recursos tecnológicos por 34% dos educadores; planejar e executar ações didático-pedagógicas por (23%); e uma evolução profissional por (16%), demonstrando que, mesmo em tempos de mudanças no processo de ensino aprendizagem, esses educadores conseguiram adquirir uma base para planejar suas atividades escolares. Além disso, mesmo com formações visando prepará-los, é notável, nas respostas,

¹¹ Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (Cefor)

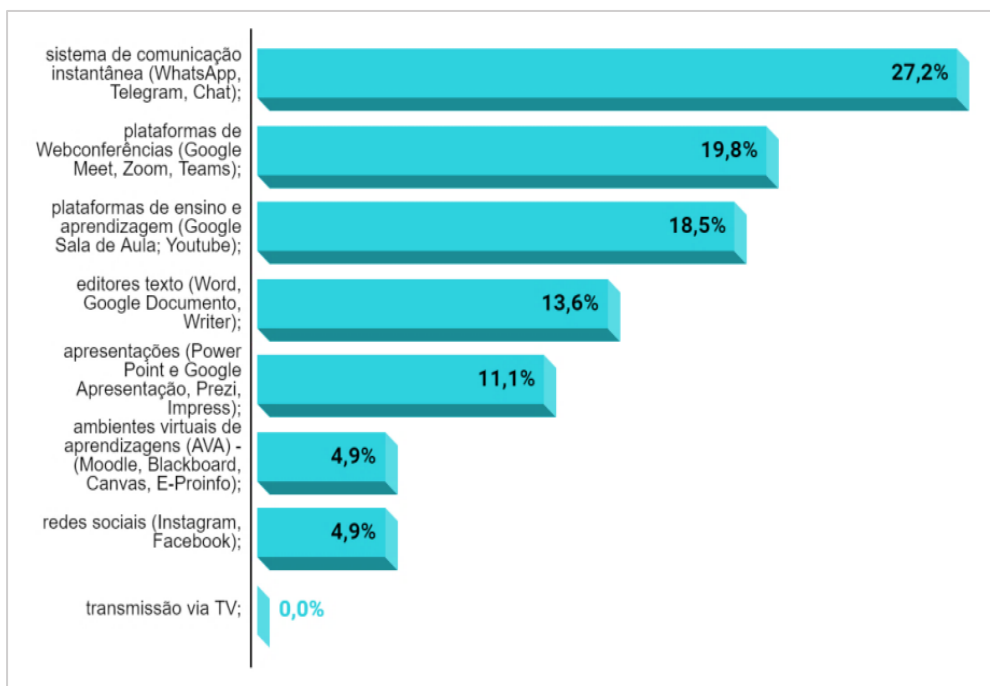
que ainda houve educadores que tiveram dificuldades na implementação dos recursos tecnológicos (27%). Isso demonstra que é necessário tempo para a adaptação às tecnologias. Visto que o ensino tradicional ainda é predominante, e que há realidades em que o próprio computador não faz parte de sua rotina, essa mudança não é imediata, ocorrendo certa resistência. Por isso, essas formações, como reforça Valente (1999, p. 13), “envolve muito mais que prover conhecimento, seu preparo não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói.”

Na perspectiva digital, é ressaltado por Bonilla (2014, p. 221) que “a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais, no Brasil, ainda continua sendo, prioritariamente, realizada após os professores saírem das universidades”. Mesmo aqueles educadores que já tinham habilidades com os recursos tecnológicos tiveram a oportunidade de agregar novos recursos no ensino remoto emergencial.

Sendo assim, é importante sua participação, pois, nesse contexto contemporâneo, a sociedade vem se transformando, com base nos sistemas tecnológicos e na velocidade das transformações no âmbito social. Tecnologia e sociedade se integram nesse processo interativo (BONILLA, 2014), com o surgimento de novas práticas e ambientes impulsionados pelos avanços tecnológicos (GOMES, 2016).

4. 2 Recursos Digitais

Com a necessidade do funcionamento das instituições de ensino nesse cenário de restrições sociais, os recursos digitais ganharam destaque. Enquanto em tempos de ensino presencial não havia notoriedade, em tempos remotos, esses recursos foram relevantes. Nesta categoria, serão apresentados com mais profundidade, esses recursos que fizeram parte do contexto do ERE. Observe o Gráfico 3, construído com base nas informações levantadas com a seguinte pergunta: *“Nessa transição de aulas presenciais para o ERE, quais os recursos tecnológicos adotados nesse período?”*

Gráfico 3 – Recursos Digitais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que o recurso mais utilizado (27,2%) são os sistemas de comunicação (WhatsApp; Telegram; Chat), visto que há uma crescente utilização de aparelhos eletrônicos, mas vale destacar que nem sempre isso é igual. Essa alternativa tornou-se acessível e essencial na inclusão digital para com os educandos, evitando a exclusão digital. Nessa adaptação educacional, além do seu principal recurso, que são as mensagens de texto, esses aplicativos possibilitam diversas funcionalidades, como a criação de grupos de conversa, gravação de áudio, envio de documentos, planilhas, slides, imagens, agendamento de mensagens, e chamadas de voz e vídeo, lembrando que cada recurso tem sua especificidade. Mediante a criação de grupos com as turmas, ocorria o repasse das atividades escolares por esses meios, favorecendo o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares.

As plataformas digitais de videoconferência, para (19,8%) dos educadores, propiciaram encontros virtuais síncronos, a exemplos das plataformas *Teams* (Microsoft), *Google Meet* (Google), e *Zoom Video Communications* (Zoom), sendo “uma ferramenta que apresenta inúmeras probabilidades de comunicação em um mesmo ambiente, admitindo interações por voz, texto (chat) e vídeo concomitantemente, quando os usuários estão conectados simultaneamente”

(MARTINS; QUINTANA; QUINTANA, 2020), e que antes tinham outros focos para sua finalidade, mas passaram a fazer parte do repertório educacional.

Diante disso, alguns sistemas de Webconferência e aparatos tecnológicos foram adquiridos pelas instituições de ensino para subsidiar o ensino remoto emergencial, atendendo o mínimo de infraestrutura necessário para o bom andamento desse processo. Para essas interações entre aluno e professor, Arruda (2020) ressalta que:

as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas lives, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 246).

As plataformas de ensino e aprendizagem (Google Sala de Aula, Youtube), para 18,5% dos educadores, também se tornaram grandes aliadas. Na organização das atividades disciplinares, o Google Sala de Aula possibilitou várias funcionalidades, desde a disponibilização de conteúdos em diversos formatos, como textos, vídeos, armazenamento de arquivos na nuvem com o *Google Drive* e ferramentas: documentos, apresentações, formulários, planilhas, desenhos, quadro branco, agendas, anotações. Com o Youtube, foi possível disponibilizar vídeos educativos para enriquecer as aulas, e propor sua produção como atividades avaliativas. A agregação dessas propostas educacionais torna viável o prosseguimento do ensino, como ressaltam Warken, Trentin e Lengert (2020, p. 31): “as mudanças na rotina, reinvenções e adaptações foram utilizados os recursos tecnológicos para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem através das aulas remotas”.

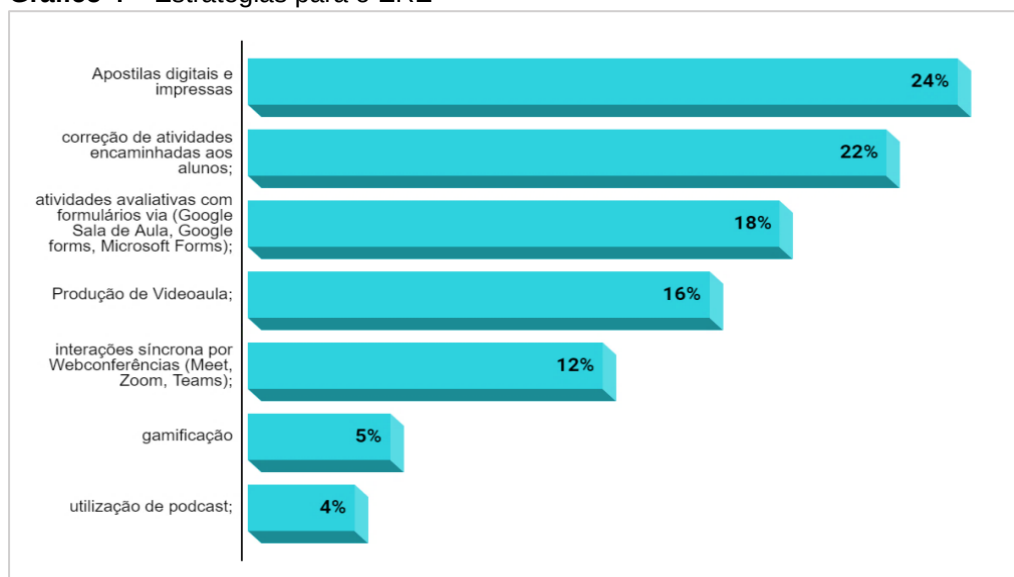
Para auxiliar, otimizar e redigir suas atividades educacionais, os editores de textos (Word, Documentos Google, Writer) foram úteis a 16% dos educadores; e as apresentações (Power Point e Apresentação Google, Prezi, Impress), essenciais em criações de conteúdo para captar a atenção do educando durante suas aulas virtuais, a (11,1%). Os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) (Moodle, Blackboard, Canvas, E-Proinfo) também serviram a (4,9%) dos educadores, permitindo o desenvolvimento de atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante, em momentos síncronos e assíncronos.

As redes sociais (Instagram, Facebook) foram utilizadas por (4,9%) dos educadores, permitindo a transmissão e a partilha de informações, promovendo formas interativas e colaborativas de aprendizagem para os estudantes, tendo em vista que esses meios são familiares a esse público. De acordo com cada realidade dos educandos, a utilização dos recursos era analisada. Vale destacar que, esses recursos, se utilizados de forma correta, gerarão interesses, oportunizando uma aprendizagem ativa.

4. 3 Estratégias didático pedagógicas

Sabendo que esse período de pandemia, de reorganização das aulas, oportunizou aos professores a agregação de recursos digitais, para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, questionou-se: *“Quais as estratégias educacionais foram adotadas nesse período?”* As respostas podem ser visualizadas no gráfico 4.

Gráfico 4 – Estratégias para o ERE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Gráfico 4, nota-se o percentual de (24%) de educadores que recorreram ao uso de apostilas digitais e impressas, o que, em determinadas instituições escolares, ocorria a cada quinzena. A disponibilização das apostilas impressas para aqueles que estavam num cenário desigual, como a falta de conexão de internet e de

aparatos tecnológicos, uma realidade desse contexto amazônico, era a garantia no prosseguimento das atividades escolares. Para aqueles educandos com conexão à internet, as apostilas digitais eram enviadas nos grupos de conversas da turma, pelo WhatsApp, Telegram ou Chat, e seus pais ou responsáveis mediavam a elaboração das atividades.

Outros (22%) dos educadores referem-se às correções das apostilas, exercícios impressos ou digitais, indicados no Guia Pedagógico Semanal (GPS), encaminhados aos educandos, pais ou responsáveis. Essa correção ocorria nos respectivos turnos dos alunos, de forma a possibilitar o atendimento e solucionar as dúvidas referentes às atividades propostas da disciplina. Também com (18%), são as atividades avaliativas através de formulários online, inseridos no Google Sala de Aula. Por meio desse recurso digital, também havia a possibilidade da organização de seus conteúdos disciplinares, anexando documentos, links e vídeos a serem utilizados no decorrer da prática pedagógica.

As produções de videoaulas, para (16%) dos educadores, foram meios para repassar o conteúdo disciplinar, tanto no Google Sala de Aula quanto nos encontros via webconferência, para que os educandos pudessem assimilar e realizar atividades escolares. O educador, nesse momento, se viu como produtor online de videoaulas, aprendendo também a manusear os programas de edição de vídeo. Para (12%) deles, as interações síncronas via webconferência, mediadas pelo *Meet*, *Zoom* ou *Teams*, permitiram a interação audiovisual a partir das diversas localizações geográficas dos educandos, com explicações de conteúdos curriculares e desenvolvimento de atividades avaliativas expositivas.

Para manter a motivação, engajamento e participação dos alunos na realização das atividades, (5%) dos educadores optaram pela *gamificação*, ou seja, a utilização de elementos de jogos digitais, como dinâmicas de missões ou desafios. Além disso, houve a utilização das plataformas online para criação de recursos educativos interativos, uma vez que a estratégia baseada em jogos educativos consegue englobar diversos fatores motivacionais. Dessa forma, Kapp (2012) define a *gamificação* como a utilização de mecânica, estética e pensamento, baseadas em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover o aprendizado e resolver problemas, de modo que, aliadas ao contexto educacional, engajam e envolvem os

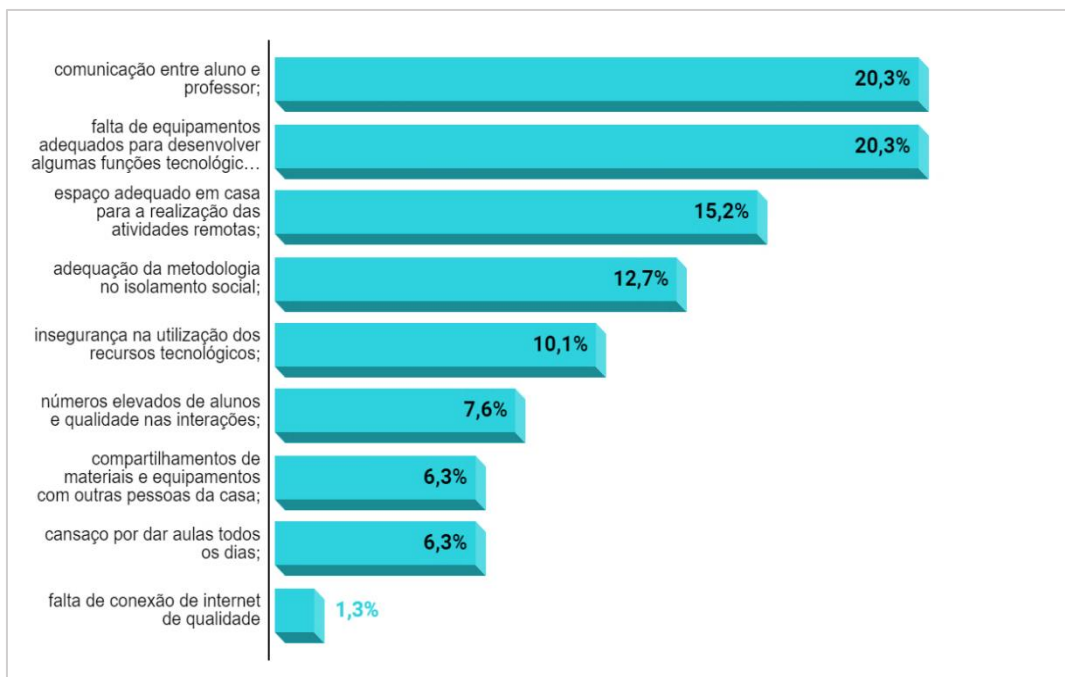
alunos nas tarefas diárias. Algumas ferramentas como o *Kahoot!*, *Socrative* e *Quizes*, permitem essas potencialidades. Por fim, a utilização de podcasts, para 4% dos educadores, possibilitou a disponibilização de conteúdo em áudio, podendo ser ouvido em diversos dispositivos.

Baseado nessas estratégias educacionais digitais, Gonçalves (2020), ressalta que as plataformas de aprendizagem e os conteúdos educacionais ou objetos de aprendizagem devem oferecer, na medida do possível, várias opções de conteúdos que permitam a combinação e a reutilização dos objetos de aprendizagem que os compõem. Cabe ressaltar que as principais técnicas para o processo de avaliação, em momentos online, de acordo com Gonçalves (2020), ocorreram nas seguintes formas: observação por meio de vídeo ou webconferência, com pequenos grupos de alunos nos encontros; métodos e técnicas orais com apresentações em vídeos para facilitar a apresentação de seminário; métodos e técnicas escritas, como pesquisas, desenvolvimento dos exercícios, e-portfólios, chat.

Com isso, o professor, além de transmitir o conhecimento, segundo Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 354), “deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia”, além de “adaptar conteúdo para meios remotos, mantendo as metas da proposta curricular, criando estratégias de estímulos e engajamento” (CAMARGO, 2020, p. 99).

4. 4 Outras questões específicas sobre o ERE

Para essa categoria, são feitas abordagens, também, de aspectos que nortearam o ERE, pois têm conexões com a perspectiva dessa pesquisa, como demonstra o Gráfico 5, elaborado através das respostas à instrução: “*Assinale as dificuldades em se adaptar com essa nova realidade do ERE*”.

Gráfico 5 – Dificuldades no ERE

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 5 mostra que a dificuldade, de forma geral no ERE, é baseada na falta de comunicação entre aluno e professor (20,3%), por não ocorrer o *feedback* às atividades propostas da disciplina, e até mesmo pela falta de conexão de internet em determinadas realidades familiares. Também, a falta de equipamentos adequados para desenvolver algumas funções tecnológicas, tanto na realidade do professor quanto aos alunos, para (20,3%) dos educadores, impediu a realização de determinadas atividades, afetando inclusive a condição financeira. Foi apontada, ainda, a questão do espaço para a realização das atividades remotas, por (15,2%) dos educadores, vistos os espaços impróprios e inadequados ou escassos, em suas residências, para realizarem suas atividades remotas, com movimentos e barulhos impedindo sua concentração, totalmente diferente daquilo a que estavam habituados no ensino presencial, com a estrutura das instituições de ensino.

Tornou-se notável a adequação da metodologia (12,7%), com adaptações no processo de ensino aprendizagem, frente a esse emergente cenário de educação remota. A insegurança na utilização dos recursos tecnológicos para (10,1%) dos educadores, mesmo com formações visando qualificá-los em tempos remotos, não é repentina a agregação desses recursos às suas práticas de ensino, havendo resistência. Ainda nesse contexto educacional, foram apontados números elevados

de alunos e baixa qualidade nas interações para (7,6%) dos professores, que não tinham só uma turma, e necessitavam atender todos, gerando uma sobrecarga pela quantidade de atendimentos individualizados, correções e verificações de notas.

Isso ocasionou cansaço, apontado por (6,3%), devido às atividades realizadas diariamente, sejam aulas por webconferência, correções de atividades, atendimento de alunos, preparação ou planejamento dos conteúdos disciplinares. Por fim, a falta de conexão a uma internet de qualidade afetou (6,3%) dos professores, impossibilitando o andamento das aulas síncronas e o repasse de atividades assíncronas, pois nem sempre é estável essa conexão. Logo, notando essas dificuldades, foi possível elencar os impactos na vida desses profissionais, como os ajustes de rotina, extrapolações na carga horária de trabalho, concílio entre trabalho e acompanhamento escolar dos filhos, adaptações na residência, saúde física, emocional e demandas pessoais. Todos esses fatores são oriundos da mudança no cenário atual, e requerem medidas para a adaptação da sociedade.

É válido destacar as *questões psicológicas e emocionais* causadas pela pandemia aos educadores. De maior para menor escala, seguem o estresse (24%), medo de ser contaminado pelo vírus (22%), distanciamento físico (17%), ansiedade (16%), irritabilidade (12%), depressão (5%), desamparo (3%), e insegurança (1%). Nesse cenário de isolamento, segundo Silva, Batista e Trotta (2020), os impactos ocorreram

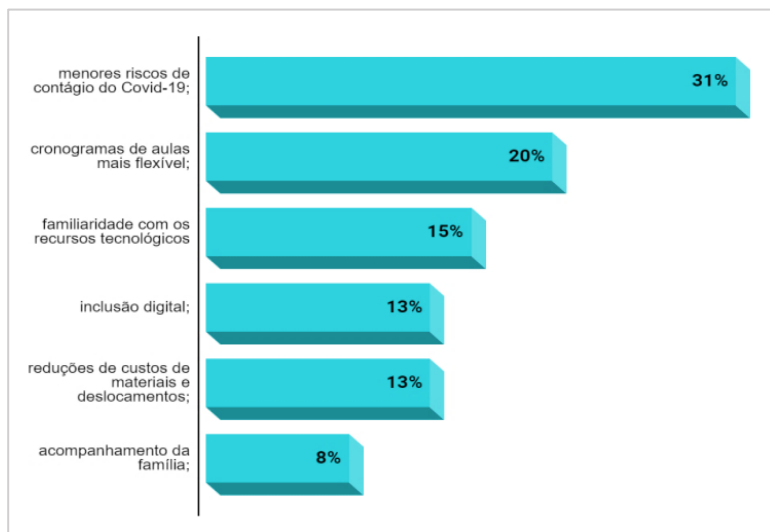
não apenas pela instabilidade financeira, também perda de entes queridos e desemprego, mas principalmente pela exaustão em buscar tentativas de manter a rotina de trabalho e o desafio na utilização das ferramentas digitais a fim de amenizar os impactos na aprendizagem do estudante. (SILVA, BATISTA E TROTTA, 2020, 81).

Com relação aos questionamentos sobre *aparatos tecnológicos oferecidos pelas escolas* em tempos de ERE, as informações colhidas destacam: a conexão de internet (34%), sala de informática (23%), disponibilização de computadores (11%). Em contrapartida, a não disponibilização dessas infraestruturas, apontada por (29%) dos professores, é uma questão já apontada por Pretto (2017), segundo o qual a deficitária conectividade pública constitui-se em um dos maiores problemas, acrescida da deficiência na infraestrutura das escolas.

Como uma *autoavaliação dos educadores* no (ERE), destacam-se: o desenvolvimento de habilidades com as novas tecnologias (20%); o êxito nas atividades propostas, de modo que os alunos conseguissem fazê-las de forma remota (18%); a organização da rotina (16%); revisão das práticas educativas (14%); oportunidade de desenvolvimento profissional (14%); concílio do tempo de forma equilibrada na disciplina responsável (8%); dificuldades de acessibilidade (7%); e falta de habilidades para lidar com os recursos digitais (3%). É notório, assim, que ainda há certas fragilidades dos educadores na lida com os recursos tecnológicos, mas uma parcela positiva notou benefícios nessa realidade educacional.

Num panorama geral, o Gráfico 6 elenca o que esse ensino gerou de proveitoso, visto que ocorreram mudanças na sociedade, com base no que se pedia: “Pontos de destaque do ensino remoto emergencial”.

Gráfico 6 – Benefícios do ERE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante desse levantamento, os benefícios desse cenário remoto foram os menores riscos de contágio do Covid-19 (31%), pois, com o isolamento e o distanciamento social, reduziu-se a contaminação pelo *Coronavírus*, pela ausência de locomoção até as instituições de ensino e das práticas do cotidiano que todos estavam acostumados a realizar. Também devido à educação remota, com as formações para o andamento do ensino, a familiaridade com os recursos tecnológicos foi um fator importante para (20%) dos professores, bem como os cronogramas de aulas flexíveis

(15%). Devido às aulas ocorrerem, em algumas realidades, de forma assíncrona, sendo utilizados com frequência em seus planejamentos pedagógicos, a inclusão digital foi alcançada por (13%) dos educadores, que, por meio das formações e adaptações remotas, passaram a fazer com mais frequência esse uso tecnológico. Notou-se também a redução de custos e de deslocamentos (13%), com as medidas impostas à sociedade, melhorias no acompanhamento familiar (8%), com a frequente presença física em suas residências, por conta das medidas restritivas e da atuação prioritariamente remota, embora, frente às demandas educacionais, houvesse realidades em que não pode ocorrer esse concílio. Apesar das questões negativas que o ERE suscitou, bastantes pontos positivos foram elencados.

Mediante aos questionamentos em relação aos aspectos familiares do educando, pôde-se ter uma base do percurso escolar em tempos remotos (ver Tabela 2). Primeiramente, questionou-se sobre o *apoio nas atividades escolares*: (37,9%) afirmaram que ‘houve apoio’, e (62,1%), ‘apoio parcialmente’. Em seguida, foi questionado quais *dificuldades ocorreram no suporte do ERE entre as famílias*; em escala de maior para o menor, destacam-se as orientações das atividades escolares, considerando nível de escolaridade familiar, acesso à internet, ausência de computadores em suas residências, resistência às aulas remotas, falta de experiência com a interface das plataformas dos encontros virtuais (*Google Meet, Teams, Zoom*, etc.), sobrecarga nas demandas profissionais (*home office*), acompanhamento dos filhos, locomoção até as escolas para o recebimento das atividades escolares, e dificuldades na impressão das atividades disponibilizadas nos ambientes virtuais.

A *questão socioeconômica* também impactou o bom andamento do ERE. Observam-se dificuldades no acesso à internet, falta de acesso ao computador (*desktop* ou *notebook*) ou celular e, em alguns casos, até o desinteresse. Esses são fatores pertinentes, que requerem um olhar mais específico para que sejam minimizados.

Tabela 2 – Mapeamento familiar ligados ao período do ERE

A contribuição da família nas atividades escolares.	Dificuldades familiares no suporte do (ERE).	Impactos socioeconômico no andamento do (ERE)
Houve apoio (62,1%)		▪ Falta de acesso à internet;

Apoio parcialmente (37,9%)	▪ Nas orientações das atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar; ▪ Resistência as aulas remotas; ▪ Imprimir as atividades disponibilizadas nos ambientes virtuais; ▪ Locomover as escolas para buscarem as atividades escolares; ▪ Ausência de computadores em suas residências; ▪ Acesso à internet; ▪ Falta de experiência com a interface das plataformas de webconferência (Google Meet, Teams, Zoom, etc.) ▪ Sobrecarga nas demandas profissionais (home office) e acompanhamento dos filhos.	▪ Falta de acesso ao computador desktop ou notebook; ▪ Sem acesso ao celular; ▪ Situações financeiras; ▪ Em alguns casos até falta de interesse.
-------------------------------	---	---

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sobre essas questões, o apoio familiar é importante para o bom andamento dos educandos em tempos remotos, mas houve uma crescente taxa ao ‘apoio parcialmente’, como fator a escolaridade, como informa Alves (2020, p. 355), que “a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento”. Também, nesse cenário, onde nem todas as famílias têm a mesma condição no acompanhamento, já que os pais ou responsáveis tem que lidar com duas funcionalidades a escola e seu trabalho. Por isso é importante a organização das rotinas durante esse período para auxiliá-los e proporcionar seus desempenhos nas atividades educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à busca de percepções e procedimentos estratégicos para a continuidade do ensino escolar durante a pandemia do *Coronavírus*, tornou-se conhecido o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta pesquisa teve como condução uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, possibilitando a

compreensão desse contexto escolar. Para orientar as premissas, sabendo que os processos dessa pesquisa estão numa realidade emergente, foram relevantes as referências da Teoria Fundamentada em Dados (TFD), que adota o método indutivo-dedutivo para derivar conceitos e gerar hipóteses a partir dos dados, por meio de interpretações.

Por meio da coleta de informações do questionário, foi possível a verificação das análises dos educadores sobre sua própria formação, recursos digitais, estratégias didático-pedagógicas e outras questões específicas sobre o ERE, os aspectos que foram estabelecidos conforme os objetivos almejados no percurso da pesquisa. De acordo com a proposta, a realização tornou-se satisfatória, elencando fatores pertinentes e impertinentes das percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem remoto, tais como: habilidades e dificuldades na agregação das TDIC; reorganização das estratégias pedagógicas; questões psicológicas e emocionais acarretadas aos educadores nesse processo; complicações e benefícios desse cenário emergente em seu cotidiano; e, ainda, o aporte familiar no andamento das atividades propostas, com dados de apoio parcial e imparcial.

Assim, este trabalho reflete sobre os pressupostos da substituição das aulas presenciais por aulas remotas, com uso de estratégias mediadas ou não pelos meios digitais. Visto que, com essas mudanças, houve uma reestruturação educacional, pois a educação escolar remota não foi estruturada, como é o caso da EAD, e com base nas respostas dos educadores, tornou-se possível a compreensão dos fatores elencados. Apesar disso, esses fatores ainda precisam ser revistos, com mais clareza, já que alguns deles são negativos e impedem o ensino remoto de ser totalmente proveitoso.

Por fim, este trabalho pode ser complementado e estendido com a realização de outras propostas ou atividades específicas, que vão de encontro com a realidade emergente, buscando mais discernimento e entendimento, fornecendo um guia para a ação, pois este é um tema que tem várias ramificações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn *et al.* Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/925>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T. O.; BANDEIRA, M. C. S. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639/606>. Acesso em: 04 fev 2022
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. 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: 2 fev. 2022.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.
- BACKES, Marli Terezinha Stein *et al.* Desenvolvimento e validação de teoria fundamentada em dados sobre o ambiente de unidade de terapia intensiva. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 769-775, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/pkbXvjLrRTqTgyrdT6wKXhd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- BERNARDO, N. **Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling**. Nova Escola. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling>. Acesso em: 27 jan. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 205-234, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p205>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 26 jan. 2022

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 343, de 17 março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 345, de 19 março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020> Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. . Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 473, de 12 maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%2520C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020> Acesso em: 09 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 544, de 16 junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 09 nov. 2021

CAMARGO, Z. Voz, fala e conectividade na sociedade atual. Liberali, Fernanda Coelho (org.); *et al.* **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

CHAVES, E. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação**. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7 nov. 1999.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2014. Francisco: Pfeiffer, 2012.

GARCIA ARETIO, L. **Para uma definição de educação a distância. Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 78-79, n. 56-61, set.-dez. 1987.

GOMES, C. "Multiletramentos na escola pública": uma proposta de formação continuada com base na Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista do SELL**; v.I 5, n. 3. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v5i3.1253>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/1253>. Acesso em: 03 fev. 2022.

GONÇALVES, V. **COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n.1 (1 sem. 2020) - ISSN 2175- 7003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/22481>. Acesso em: 09 fev. 2022

GLASER, B. G; STRAUS S, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1 967.

HODGES, Charles. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 01 jul. 2021.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: Gamebased methods and strategies for training and education. San

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. Coleção Papirus Educação.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, A. S. R.; QUINTANA, A. C.; QUINTANA, C. G. O uso da webconferência na disseminação e avaliação do conhecimento em EAD: Relato de Experiência. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol. 12. nº 21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/968>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MELLO, R. B.; CUNHA, C.J.C.A. Grounded theory. In.: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2ª ed. São Paulo: Saraiva; 2010

MOORE, Michael G, KEARSLEY, Greg. **Distance education**: a systems Wiew. Belmont, USA: Wadstown Publish Company, 1996.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 01 jul. 2021.

OLIVEIRA NETO, L. *et al.* #TreineEmCasa – Treinamento físico em casa durante a pandemia do COVID-19 (SARS-COV2): abordagem fisiológica e comportamental. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, [online].ahead print:PP.0-0, 2020.

OMS. **Declaração do Diretor-Geral da OMS sobre o Comitê de Emergência do RSI sobre o Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. 30 jan. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 26 jan. 2022.

OMS. **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS na coletiva de imprensa sobre COVID-19**. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1996.

PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25327/1/Educa%c3%a7%c3%b5es,Culturas%20e%20Hackers-Nelson%20De%20Luca%20Pretto.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, P. F. T.; BATISTA, A. A. R.; TROTTA, L. M. Ações de docência durante a pandemia: Desafios e oportunidades com as novas tecnologias digitais. **RECITE-Revista Carioca de Ciência e Tecnologia**. UniCarioca. Vol.5, n. esp., 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v5esp>. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/issue/view/9>. Acesso em: 04 fev. 2022

STRAUSS A.; CORBIN J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, J. A. *In: O computador na sociedade*. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. P. 1-12. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/>. Acesso em: 10 fev. 2022

WARKEN G.; TRENTIN G. A.; LENGERT C. **Inovação, Comunicação e Tecnologia: arranjos e mutações em contexto de sociedade da informação**. [org.] Alexsandro Teixeira Ribeiro. 1. ed. Curitiba: Bagai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-87204-59-8.13.10.20>. Disponível em:

<https://editorabagai.com.br/product/inovacao-comunicacao-e-tecnologia-arranjos-e-mutacoes-em-contexto-de-sociedade-da-informacao/>. Acesso em: 04 fev. 2022