

## EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: a visão dos educadores!

## EDUCACIÓN BRASILEÑA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19: ;la mirada de los educadores!

## BRAZILIAN EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: the view of educations!

Ana Carolina de Oliveira Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0654-3041>

Shirliane de Araújo Sousa<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7230-6859>

Jones Baroni Ferreira de Menezes<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9193-3994>

### Resumo:

A pandemia do Novo Coronavírus revolucionou diversos setores mundiais que se estabeleciam de forma concreta e inabalável. Entre esses setores, está a educação, que, no Brasil, já sofre com problemas recorrentes. O ano de 2020 estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), impondo o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para o fazer educativo e exigindo adaptações de toda a comunidade escolar. Assim, esse trabalho buscou compreender a realidade de professores de diferentes níveis de ensino, enaltecendo os benefícios e possibilidades do ensino remoto, além das dificuldades em instituir essa nova realidade do processo de ensino e aprendizagem. A investigação trata-se de uma pesquisa descritiva, de

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús/Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). E-mail: [ana.carolina@aluno.uece.br](mailto:ana.carolina@aluno.uece.br)

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Doutora em Ciências Animal (UFPI), Mestre em Zoologia pela Universidade Federal do Pará/Museu Emílio Goeldi (UFPA/MPEG). Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [shirliane.araujo@uece.br](mailto:shirliane.araujo@uece.br)

<sup>3</sup> Professor adjunto da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Doutor em Educação (UECE), Mestre em Ciências Fisiológicas (UECE) e Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (UECE). E-mail: [jones.baroni@uece.br](mailto:jones.baroni@uece.br)

### Como referenciar este artigo:

SILVA, Ana Carolina de Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Educação brasileira durante da pandemia Covid-19: a visão dos educadores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, p. 1-23, 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7512>

abordagem qualitativa, no qual foi aplicado a 49 docentes de instituições de ensino superior em âmbito nacional um questionário eletrônico. Foi-se notado que os docentes encontram muitas dificuldades, como o baixo rendimento e retorno discente e a falta de formação para o ensino online, porém, há ressalvas de qualidades com relação aos recursos usados, que podem continuar ajudando na práxis docente pós-pandemia. Porém, a maioria dos educadores se põem contra o ensino remoto, achando-o tolerável para o ensino superior e inviável no ensino básico, ainda que uma parte não concorde com seu estabelecimento em nenhum dos âmbitos. Diante do exposto, nota-se a necessidade de melhorar o ensino remoto que será oferecido, a fim de preservar a qualidade da educação e valorizar ao magistério.

**Palavras-chave:** Prática docente. Tecnologias educacionais. Ensino remoto.

**Resumen:**

La pandemia del Nuevo Coronavirus ha revolucionado varios sectores mundiales que se estaban asentando de manera concreta e inquebrantable. Entre esos sectores está la educación, que en Brasil ya sufre problemas recurrentes. El año 2020 instauró la Enseñanza Remota de Emergencia, imponiendo el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) para las actividades educativas y exigiendo adaptaciones de toda la comunidad escolar. Así, este trabajo buscó comprender la realidad de los docentes de diferentes niveles educativos, exaltando los beneficios y posibilidades de la enseñanza a distancia, además de las dificultades para establecer esta nueva realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación es una investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, en la cual se aplicó un cuestionario electrónico a 49 profesores de instituciones de educación superior a nivel nacional. Se constató que los docentes encuentran muchas dificultades, como bajo rendimiento y retorno de los alumnos y falta de formación para la enseñanza en línea, sin embargo, existen calificativos en cuanto a los recursos utilizados, que pueden seguir ayudando en la práctica docente pospandemia. Sin embargo, la mayoría de los educadores está en contra de la enseñanza a distancia, encontrándola tolerable para la educación superior e inviable en la educación básica, aunque una parte no está de acuerdo con su establecimiento en ninguna de las áreas. Dado lo anterior, surge la necesidad de mejorar la enseñanza a distancia que se ofrecerá, con el fin de preservar la calidad de la educación y valorar la enseñanza.

**Palabras clave:** Práctica docente. Tecnologías de la educación. Enseñanza a distancia.

**Abstract:**

The New Coronavirus pandemic has revolutionized several world sectors that were establishing themselves in a concrete and unshakable way. Among these sectors is education, which, in Brazil, already suffers from recurrent problems. The year 2020 established Emergency Remote Teaching, imposing the use of digital information and communication technologies (TDIC) for educational activities and demanding adaptations from the entire school community. Thus, this work sought to understand the reality of teachers from different levels of education, praising the benefits and possibilities of remote teaching, in addition to the difficulties in establishing this new reality of the teaching and learning process. The investigation is descriptive research, with a qualitative approach, in which an electronic questionnaire was applied to 49 professors from higher education institutions nationwide. It was noted that teachers encounter many difficulties, such as low performance and student return and lack of training for online teaching, however, there are qualifications regarding the resources used, which can continue to help in post-pandemic

teaching practice. However, most educators are against remote teaching, finding it tolerable for higher education and unfeasible in basic education, although a part does not agree with its establishment in any of the areas. Given the above, there is a need to improve the remote teaching that will be offered, in order to preserve the quality of education and value teaching.

**Keywords:** Teaching practice. Education technologies. Remote teaching.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi iniciado com um desafio para o mundo inteiro: a infecção pelo Sars-Cov-2, o novo Coronavírus, causador da COVID-19. As taxas de mortalidade desse vírus, são consideradas relativamente baixas, porém, seu contágio tomou proporções avassaladoras, causando efeitos imediatos em todos os países infectados, como a superlotação das unidades de saúde, pressionando as autoridades a decretarem estado de calamidade pública e impor fechamento de empresas e escolas, por exemplo (Senhoras, 2020).

O boletim epidemiológico divulgado diariamente em 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) comprova a facilidade de disseminação viral. Desde a confirmação do primeiro caso em Wuhan, na China, dados do Ministério da Saúde indicam que até início de dezembro de 2022, o novo Coronavírus já infectou mais de 645 milhões de pessoas em todo mundo, sendo que quase 6,6 milhões destas vieram a óbito. No Brasil, passamos de 35 milhões de casos e 690 mil mortes.

Visando diminuir o contágio alarmante, uma série de medidas foram tomadas em âmbito mundial pela OMS, sendo o isolamento social, ou seja, evitar aglomerações e reuniões em massa, a principal delas. Ainda é recomendado a higiene pessoal e distanciamento social, a fim de impedir a transmissão entre pessoas (OMS, 2020).

No Brasil, diversos setores foram afetados por essas medidas. Podemos citar o setor econômico, como Diniz *et al.* (2020, p. 360) afirma: “a economia global também estava de quarentena”; o setor de saúde, que entrou em colapso desde a ascensão da curva de crescimento, mas procurou cumprir a “duras penas”, seu papel de acesso à saúde gratuita (Costa; Rizzotto; Lobato, 2020); e o setor educacional, que teve seus pontos fracos escancarados, mostrando a falta de investimento em estrutura, formação,

tecnologia e o pouco caso com a universalização do ensino, desconsiderando seu acesso a classes desfavorecidas (Pucci; Bezerra; Ferreira, 2024).

Atentamo-nos ao último setor, a educação brasileira começou a sofrer impactos ímpares, desde março de 2020, com a portaria n.º 343 de 17 março de 2020, que instituiu a continuidade das aulas presenciais de forma remota, podendo ser optado por sua suspensão até o abrandamento da pandemia. Muitas instituições, inclusive de ensino básico, não continuaram suas ações. Porém, a portaria de N.º 544 de 16 de junho de 2020, instituiu o ensino remoto até dezembro daquele ano, obrigando escolas e universidades a repensarem seus métodos de ensino e atividades com alunos.

A início, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi chamado de Educação à Distância (EaD), porém há particularidades que os que os distingue. A principal característica que diferencia essas modalidades está no planejamento, uma vez que um curso ofertado em EaD, é planejado com meses de antecedência, para que seu ensino, além de atender as necessidade de aprendizado, não decaia a qualidade, enquanto o ERE foi adotado como medida emergencial, sem planejamento prévio e preparação docente, não se comparando a qualidade de ensino EaD, mas buscando cumprir o papel de orientar alunos que passaram a assumir mais responsabilidades sobre seu ensino (Hodges *et al.*, 2020). Dessa forma, o “remoto”, significa dizer que, geograficamente, professores e alunos, estão distantes, e “emergencial”, define a situação na qual o ensino foi implementado (Behar, 2020).

Em meio a esse cenário pandêmico e a educação incerta, encontram-se sujeitos que receberam a árdua missão de adaptar-se à realidade em tempo recorde, e ensinar crianças, jovens e adultos em contextos diferentes em um país repleto de desigualdades, estes são os professores (Costa *et al.*, 2020).

Moreira, Henriques e Barros (2020) afirmam que a pandemia fez com que professores precisassem buscar formas de comunicar-se com seus alunos, que não estavam em seu cotidiano. Ou seja, mais uma vez o educador precisou se reinventar na docência. Docentes estabeleceram as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua rotina, remodelando as aulas presenciais para o ambiente online, evidenciando as benesses das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Sugita

et al., 2020), contudo não foram levados em consideração as limitações e desafios de docentes e discentes durante o ERE. A falta de recursos adequados aos docentes, além da inexistência de formações iniciais e continuadas, são exemplos de problemáticas ao desenvolvimento adequado das atividades docentes (Ferreira; Santos, 2021).

Em meio as indecisões e incertezas do ensino brasileiro, estão professores, que tiveram que mudar sua rotina para atender as demandas, reaprendendo a ensinar e reinventando-se nas tecnologias. Desta forma, esse trabalho buscou compreender a realidade de professores de diferentes níveis de ensino, enaltecendo os benefícios e possibilidades do ensino remoto, além das dificuldades em instituir essa nova realidade do processo de ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa. Minayo (2001) afirma que trabalhos qualitativos procuram compreender o que há por trás dos números, seus significados, contribuições para o mundo, valores etc.

Com relação aos participantes, foram 49 pesquisados, de 22 a 68 anos. Destes, 29 docentes (59,1%) são do sexo feminino e 20 (40,8%) do sexo masculino. Distribuídos entre ensino superior (63,3%), com 29 professores de universidade pública e 2 de universidade privada; 7 participantes (14,2%) de ensino médio, com 6 deles em escolas públicas e 1 em escola particular; 8 (16,3%) do ensino fundamental público; 2 professores (4%) lecionam no ensino fundamental e médio; e 1 (2%), leciona nos três níveis de ensino, públicos. Os pesquisados estão distribuídos nos estados do Piauí (8,1%) onde 2 são de Teresina e 2 de Piriipiri; e do Ceará, (91,8%), com 18 da capital Fortaleza e 27 de interior e região metropolitana.

A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de um questionário virtual, utilizando a ferramenta Google Formulários e contou com 38 perguntas objetivas e subjetivas, que indagam os docentes sobre sua satisfação, dificuldades e benefícios encontrados no ERE. Este instrumento de coleta foi enviando para os e-mails e redes sociais (Whatsapp®, Facebook® e Instagram®) de docentes, ao passo que solicitamos a

replicação deste envio para o maior alcance do público-alvo, tendo, portanto, utilizado a técnica de bola de neve para amostragem. Delimitamos as repostas dos questionários aos meses de junho e julho de 2020.

Ressalta-se que os participantes foram voluntários da pesquisa e concordaram participar, por meio do Termo de Consentimento Pós Esclarecido, atendendo à competência do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016 (Brasil, 2016) e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Câncer do Ceará (ICC)<sup>4</sup>, sob parecer 33812620.5.0000.5528. A fim de preservar a identidade dos professores, estes serão identificados por código, correspondendo ao nível de ensino no qual estão inseridos: Fundamental (PF1, PF2...PF8); Médio (PM1, PM2... PM7); Superior (PS1, PS2...PS31); Fundamental e médio (PFM1, PFM2); e fundamental, médio e superior (PFMS1).

Deste modo, o tópico a seguir irá expor sobre as peculiaridades do ERE pela visão desses docentes, como eles lidaram com a mudança repentina no ensino e sua perspectiva quanto ao seu estabelecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Formação docente inicial e continuada

Como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é realizado, em sua maioria, de modo digital, a princípio, buscamos saber dos docentes sobre uma possível formação, ou entendimento básico do uso de tecnologias na educação, seja este advindo da necessidade pandêmica ou de antes dela. Como exposto, as TDIC, além de alunos mais ativos na sociedade e no processo de ensino-aprendizagem, podem promover atividades diferentes em âmbito educacional, contemplando diferentes recursos de aprendizagem (Canto, 2018), ou seja, desde antes da pandemia, seu uso já era importante e útil.

Durante a pesquisa, os docentes evidenciaram reconhecer essa importância do uso de TDIC na educação, porém apenas 18 (36,7%) docentes apresentavam formação prévia para tecnologias, ao passo que 31 deles (63,3%), não apresentaram. Há de salientar-se que o conhecimento de TDIC deu-se, em parte dos respondentes, em cursos de

---

<sup>4</sup> O envio para este comitê foi realizado randomicamente pela Plataforma Brasil, não havendo interferência do pesquisador.

continuação, na entrada de processos seletivos, em formações das Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDES), etc. A participação da instituição nessa instrução não ocorre em grande escala, pois apenas 20 professores (40,8%) afirmam ter sido ou estarem sendo instruídos sobre as TIC, contra 29 participantes (59,1%).

Esses dados são preocupantes, pois os professores que não possuem formação inicial, também são aqueles que não tem ajuda da instituição para atualizar-se na demanda atual, porém esse quadro não é uma exclusividade desse ano. Em pesquisa de Moura, Sousa e Menezes (2019), os autores reportaram uma grande quantidade de professores que não possuíam formação para TIC, sendo este valor ser 2 vezes superior àqueles que foram preparados para a tecnologia em sala de aula.

Implementar as TIC em larga escala é uma demanda do ensino do século XXI, porém, antes de introduzi-la, precisa-se entender sobre o papel da escola na sociedade atual e, principalmente, familiarizar os professores e ter consciência de preparação por parte deles. Os discentes já estão inseridos no mundo tecnológico, boa parte, nasce em meio a esse universo, por isso, a jornada de inserção das tecnologias é dupla: as escolas precisam ter espaços que abriguem alunos e capacitem professores e os docentes precisam amadurecer seu conhecimento tecnológico, não excluindo o que os alunos levam para as aulas, advindo da tecnologia que eles acessam (Silva, Sousa, Menezes, 2020).

As dificuldades em estabelecer uma formação tecnológica para professores podem estar relacionados às resistentes ao uso das TDIC. Deste modo, é necessário o investimento para disseminar a cultura tecnológica nos cursos de graduação/formação inicial e nas formações continuadas (Martins-Junior; Martins, 2021; Menezes; Moura; Araújo, 2019; Mercado, 2002).

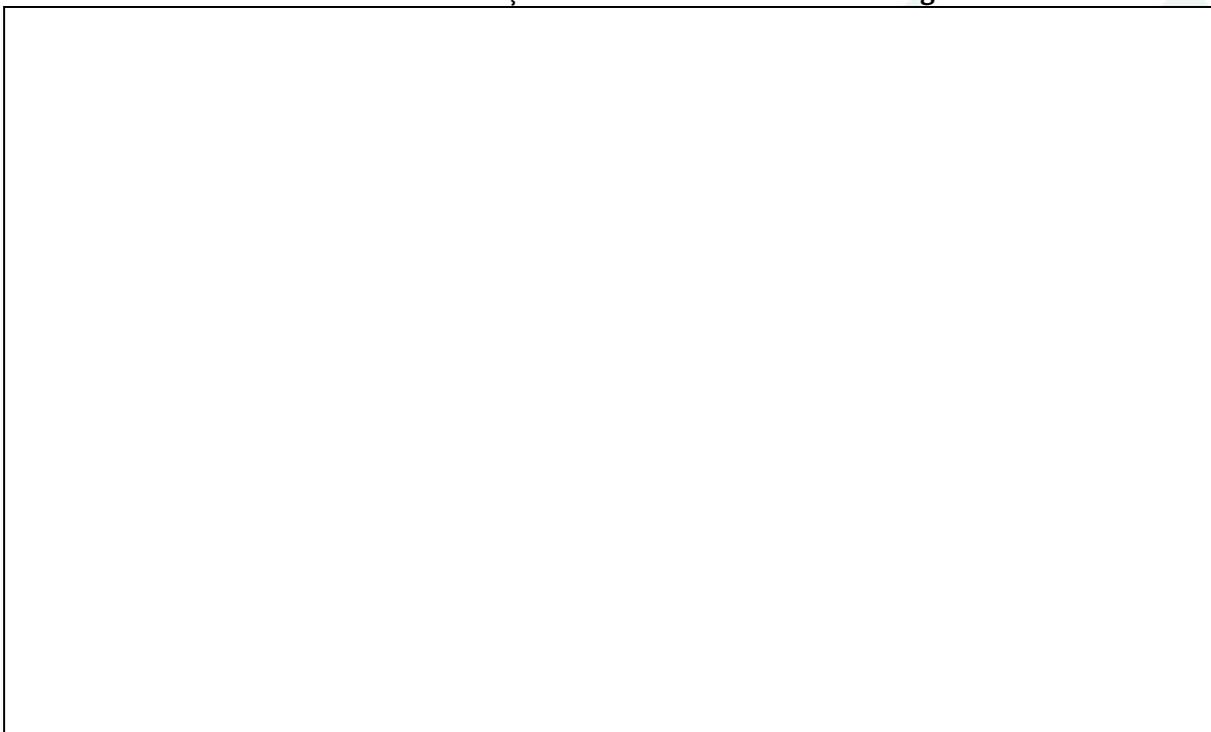
Como exposto, a formação dos professores para com TIC, ainda é ignorada em muitos casos, mas a utilização dos meios síncronos e assíncronos referidos acima, demonstra que é possível que os docentes superem essas dificuldades, sendo esse o primeiro passo para uma educação mais informatizada (Miranda, 2016), não se fazendo às pressas, imposto emergencialmente, mas levando em consideração que, se

anteriormente, universidades, faculdades e instituições em geral tivessem preparado seus docentes para a educação tecnológica, alguns problemas atuais, estariam mais brandos.

#### 4.2 (De)Méritos no desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial

No Gráfico 1, está disposto sobre o grau de satisfação dos educadores, com relação a diferentes quesitos encontrados nessa modalidade de ensino. Ele está sendo medido por escala Likert, onde 1 indica totalmente insatisfeito e 5 totalmente satisfeito.

Gráfico 1 - Grau de satisfação docente no ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

No gráfico, é confirmado que os docentes não estão satisfeitos com o que o ERE proporcionou ao ensino. Em nenhum momento, o grau de satisfação é superior ao de insatisfação, abrindo vantagem larga quando perguntados pelo rendimento discente, onde 34 professores (69,3%) mostram-se insatisfeitos ou totalmente insatisfeitos. Outro dado alarmante, é que a nota 5 (totalmente satisfeito), só é apontada por 1 docente a cada pergunta, isso corresponde a 2% dos educadores. Esse dado mostra a insatisfação quanto ao desenvolvimento do ERE. Quanto a formação dos docentes, era de esperar que a insatisfação fosse alta, entretanto, a rejeição expressou-se em níveis medianos,

alcançando 25 professores (51%). O uso de tecnologias e a desenvoltura para com elas, possui resultados próximos, apontando 20 educadores (40,8%) em cada, que o julgam como regular.

Os participantes podiam ainda expressar o motivo das notas apregoadas, fossem elas baixas ou altas. Dois deles (PS7 e PS4), apontam o rendimento dos alunos como justificativa. O PS4 afirma ainda que o ensino se tornou um “faz de conta”. Já o PS3, afirma que a formação em TIC que teve, não foi suficiente para suprir a demanda do ERE.

Novamente nos deparamos com os dois maiores problemas até então expostos: a formação adequada e os alunos com um retorno abaixo do ideal. Saldanha (2020) salienta sobre essas dificuldades, principalmente, com relação aos discentes. A autora afirma que o ERE foi estabelecido como solução para que as aulas contassem com a presença, ainda que não de forma física, da comunicação em tempo real de alunos e professores, porém, essa mesma presença passou a contabilizar-se pelo “on-line” e não pela participação, muitos alunos emudeceram-se diante das aulas e esse é um cenário nacional (Saldanha, 2020).

Em pesquisa, com 235 alunos de diferentes graus de ensino, de 3 estados do Nordeste brasileiro, Silva et al. (2020) perguntaram aos estudantes o que eles achavam do ERE. Resultado demonstrou que mais de 50% dos alunos descrevem como “interessante” ou “estimulante”. Por outro lado, as demais opções que possuem uma assinalação de mais de 40%, descrevem-nas como “péssimo”, “estressante” e “nada demais”. Esse resultado coincide com a percepção docente sobre o rendimento estudantil em nosso trabalho, uma vez que, ainda que alguns alunos participem, há uma alta taxa de discentes que não conseguem ou não sentem estímulo em colaborar com as aulas remotas.

É de salientar ainda que o rendimento estudantil, comumente medido por avaliações no ensino presencial, não pode se valer apenas desse recurso em casos como do ERE, uma vez que os alunos podem pesquisar as respostas na internet, sem nem ao menos estudarem para entender o conteúdo. Seria esse um rendimento mostrado nas notas, não condizendo com o rendimento da aprendizagem real. Esse motivo leva 27 professores (55,1%) a não concordarem que a aprendizagem oferecida nas aulas remotas

tenha sido efetiva, ao passo que 15 (30,6%) aprovam-na, 7 professores se abstiveram da resposta. Dentre as explicações para essa pergunta, podemos identificar que alguns professores apontam a baixa dedicação discente, apontando um despreparo dos alunos para serem autônomos da aprendizagem. Outros, afirmam que as escolas conseguiram estabelecer uma boa conduta com os alunos, que respondem positivamente. É válido destacar as seguintes respostas:

1. O ensino remoto ocorre em situação de precariedade e exclusão; 2. desconsidera-se o contexto de pandemia e agravamento de questões sociais, psicológicas, econômicas etc.; 3. para pensar a educação, o tempo livre deve ser visto de modo não útil, ou melhor, não vinculado à exigência de produção; 4. ainda que as condições fossem ideais, há de se levar em conta os aspectos da troca, da vivência comunitária não mediada por mecanismos ou tecnologias que caracterizam a forma de vida Universidade (PS31)

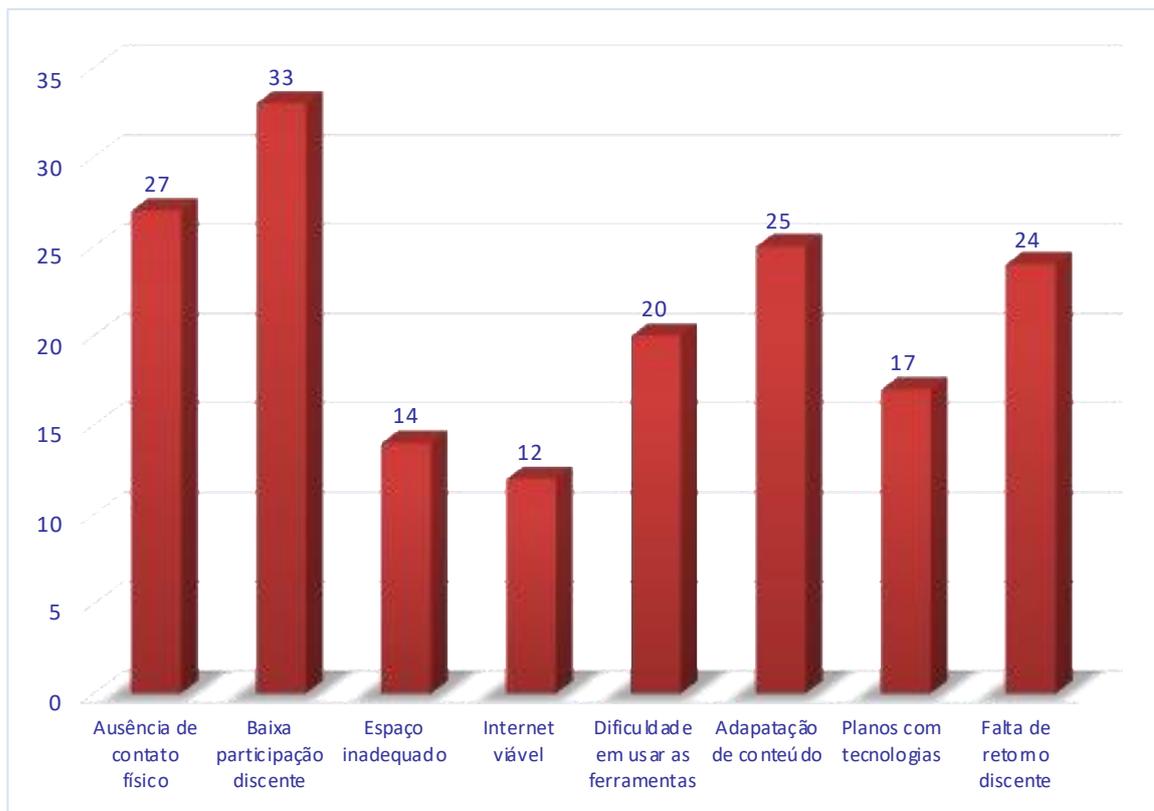
Ainda não atingimos ao nível de comprometimento da maioria dos estudantes quanto ao desenvolvimento de uma rotina organizada para que a aprendizagem seja mais qualificada, bem como, falha na formação docente no que se refere ao aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis, em favor de um ensino mais lúdico, com vistas ao alcançar os objetivos pedagógicos, com foco na aprendizagem significativa (PM3).

Toda forma de ensinar é bem-vinda. Estamos evoluindo na história (PFMS1).

Rothen e Nobrega (2020) corroboram a afirmação dos professores PS31 e PM3, afirmando que o ERE passou a demandar de estudantes, independentemente de suas idades, responsabilidades e autonomia, que não lhes eram cobradas antes, como uma rotina organizada que atenda ao seu tempo de aprendizagem e as necessidades do grau de estudo correspondente. Essa responsabilidade é agregada principalmente aos alunos que estão em transição para entrar em novo nível de ensino, como os alunos de ensino médio, que estão preocupando-se para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares.

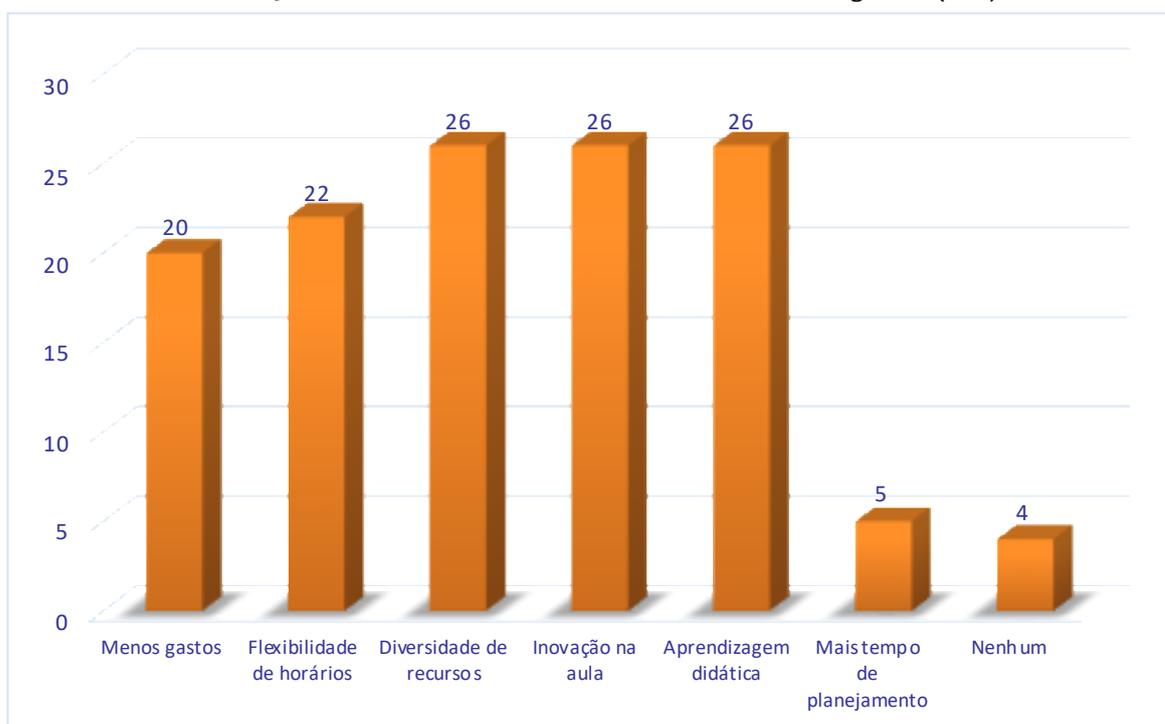
Contudo, acreditando-se de que o ERE possui mais pontos negativos do que os expostos até então, foi perguntado aos professores quais dificuldades (Gráfico 2) e quais os benefícios (Gráfico 3) eram encontrados nessa situação. É importante destacar que além das opções dispostas para os participantes presentes na Figura 2, estes poderiam ainda, escrever ou acrescentar algum fator em sua resposta.

Gráfico 2 - Dificuldades encontradas do Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Gráfico 3 - Benefícios encontrados do Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Além do exposto nos gráficos, foram destacados como dificuldades a falta de políticas públicas de acesso a alunos carentes e a falta de recursos tecnológicos à docentes e discentes. Outro ponto destacado pelos educadores está relacionado à falta de contato físico, para docentes e alunos, que estão acostumados ao ensino presencial, onde há leitura de expressões faciais, leitura corporal, interação com acenos e gestos etc. sendo esse contato essencial para a aprendizagem (Honorato; Marcelino, 2020). A maior dificuldade, porém, fica a cargo de debates das questões anteriores: o baixo rendimento estudantil, desta vez, sendo somado com a falta de retorno, que diz respeito a atividades, por exemplo.

A falta de retorno é desmotivadora para professores até mesmo no ensino presencial, no qual ele já apresenta uma maior segurança e domínio sobre metodologias e técnicas de ensino. No ERE, esse ponto torna-se ainda mais dificultoso, uma vez que esses docentes estão fazendo o ensino por conta própria, ressaltando que a dificuldade de adaptar o conteúdo e a relação para com os meios digitais também foi apontado entre as maiores dificuldades, e os alunos estão, “como bem explicita a propaganda do Governo sobre o ENEM 2020, ‘estudando como podem” (Martins; Almeida, 2020, p. 217).

Por outro lado, são apontados benefícios que estão, de certa forma, ligados ao melhoramento do processo de ensino-aprendizagem por meio das TIC. A diversidade de recursos, inovação nas aulas e aprendizagem didática, foram notadas nesse período, associadas aos recursos que os docentes foram submetidos a aprender. Ainda que essa aprendizagem leve tempo para se estabelecer mais concretamente, há de se reconhecer que houve um bom trabalho de adaptação profissional em um curto espaço de tempo e que o conhecimento da diversidade de tecnologias pode ser usado para potencializar a educação presencial que se seguirá (Bezerra *et al.*, 2020).

#### **4.3 Recursos tecnológicos usado na prática docente remota**

Para entender sobre essa inovação e diversidade de recursos citados pelos docentes, perguntamos a eles quais os recursos tecnológicos eram usados antes e quais

estão sendo usados durante a pandemia. A Tabela 1 compila todos os recursos didáticos citados pelos docentes.

**Tabela 1** - Recursos tecnológicos usados antes e durante o isolamento social

<b>Recurso</b>	<b>Antes</b>	<b>Durante</b>
<i>Slide</i>	22	16
<i>E-mail</i>	33	29
<i>Whatsapp</i>	32	36
<i>Google Meet</i>	4	20
<i>YouTube</i>	12	15
<i>Facebook</i>	4	5
Editores de texto/imagem	10	11
Formulários <i>Google</i>	6	13
<i>Lives</i>	3	7
Gravações de vídeos	7	12
<i>E-book</i>	7	9
Cartilha/ <i>Folder</i>	6	5
Fóruns	4	8
Mapas conceituais	11	5
Jogos	11	5
<i>Podcast</i>	1	5
Desenhos	4	2
HQ's	3	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A partir do exposto na tabela, demonstra que, com exceção das Histórias em quadrinhos (HQ's), as tecnologias são as mesmas, porém, com variação de quantos docentes as utilizam. Esse quadro foi alterado devido à demanda que exige de professores a aplicação de recursos síncronos e assíncronos, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, mas demonstra que há possibilidades de ampliar as TIC na educação pós-pandemia.

A tabela expõe que alguns métodos perderam espaço considerável durante o isolamento social, é o caso dos mapas conceituais e dos jogos. Ao passo que outros métodos se mantiveram em constância, obtendo baixa variação numérica, como os slides, o Whatsapp, o E-mail, o YouTube, Facebook, editores de texto/imagem, E-books, cartilhas/folders e os desenhos. Mas merecem atenção os meios síncronos e assíncronos que tiveram uma alta durante a pandemia. Os síncronos, envolvem o audiovisual para seu sucesso, temos o Google Meet e as Lives. Assíncronos, ou seja, que

não contam com interação instantânea, há os Formulários Google, a gravação de vídeos, fóruns e podcast.

Felício *et al.* (2020) atentam para o grande crescimento do uso de softwares, jogos interativos, animações, livros e outras metodologias que são feitas com aparelhagem simples e ocasionam um grande aditivo no desenvolvimento do educando. Essas metodologias ativas causam a sensação de autonomia no aluno, que passa a ser mais ativo no próprio processo de aprendizado, potencializando a prática pedagógica (Siebel; Mendes, 2022).

Há de se reconhecer que, a maioria dos recursos citados, não foram criados para educar, mesmo aqueles que cresceram durante a pandemia, como o Google Meet e as Lives, no entanto, suas adaptações se desdobraram de forma que os criadores de plataformas e softwares, passaram a atentar-se mais para a demanda da educação (Rothen; Nóbrega, 2020), isso fica evidenciado com as novas atualizações de aplicativos e sites, que mudaram algumas estruturas para atender problemas institucionais específicos, como o próprio Google Meet.

Por outro lado, os recursos expostos na tabela, exigem de professores, além de conhecimento, um equipamento para sua produção. Do total, 32 educadores (65%) com notebook/computador, os que dividem seus notebooks/computadores correspondem a 3 (6,1%) da amostra e ainda há aqueles que dispõem apenas do aparelho celular, que somam 7 professores (14,2%), 7 docentes (14,2%) não responderam a essa pergunta.

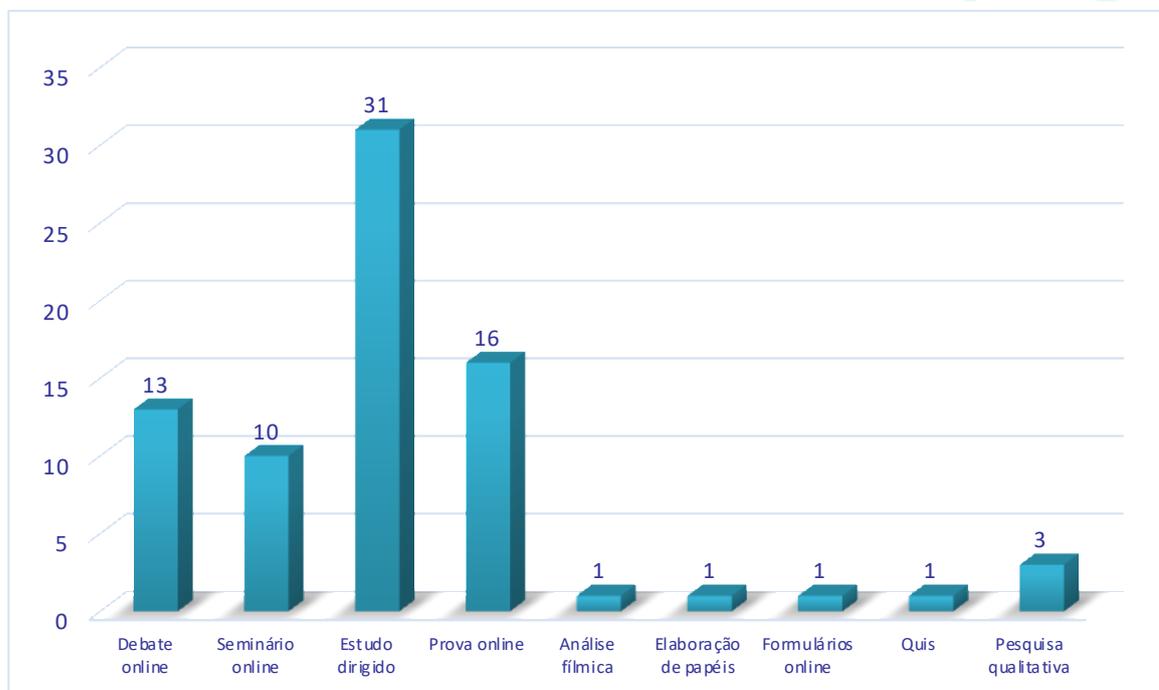
#### **4.4 Adaptação do método avaliativo**

Como apontado anteriormente, as avaliações para o ensino remoto também tiveram que sofrer adaptações. Para entender mais sobre, perguntamos aos docentes qual método avaliativo tem sido utilizado por eles para avaliar o desempenho e aprendizagem dos estudantes (Gráfico 4), sendo que 31 docentes (63,2%), ou seja, uma maioria considerável, apontaram fazer uso de estudos dirigidos, um meio assíncrono que permite ao aluno flexibilidade no horário de realização da entrega da atividade. No entanto, meios online, como a prova, o debate e o seminário, também são requisitados,

mostrando que o docente ainda preza pela observação e feedback instantâneo no horário de avaliação.

Vê-se uma adaptação do modo avaliativo dos discentes que não conta com sincronia instantânea para com os professores. Como é o caso do Estudo Dirigido, no qual está presente a característica de envio de perguntas e recebimento de respostas em um dado prazo. As avaliações feitas de forma online, ainda que adaptadas, necessitam de planejamento prévio e planos de contingência, visto que os discentes estão sujeitos a diversos problemas de conexão e aparelho que podem acontecer subitamente (Menezes, 2021).

**Gráfico 4** - Quais métodos avaliativos têm sido usados durante o ERE?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

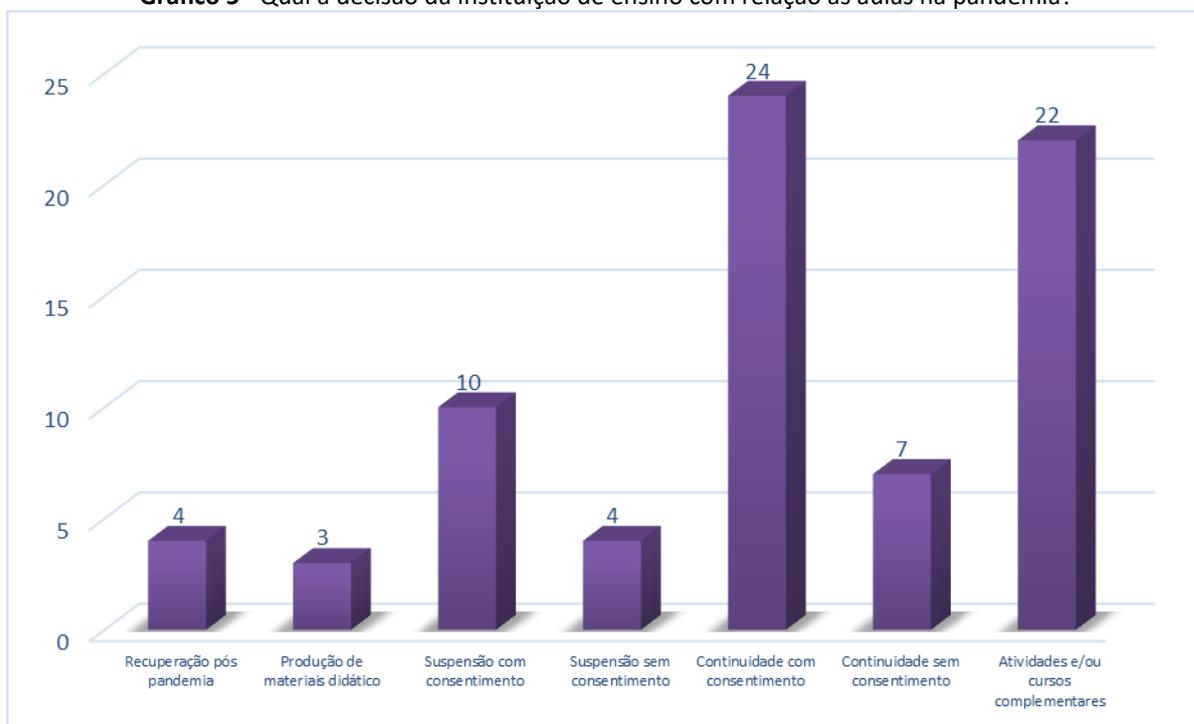
Escolher o método avaliativo deve levar em consideração todas as possibilidades, inclusive a de que o aluno não se atentou para as aulas ou não teve tempo/ambiente para elas. Nesse caso, a avaliação só se dará em duas alternativas: a realidade da não aprendizagem ou a aprendizagem em “faz de conta”. Ambas as alternativas afetam diretamente o âmbito escolar e social como um todo, por isso debater sobre avaliação remota é imprescindível.

Paschoalino, Ramalho e Queiroz (2020) apontam que a responsabilidade de avaliação sempre recaiu sobre o professor, mas que a pandemia exigiu atenção de todo o corpo docente das instituições. “Reflexões sobre a importância da avaliação, os critérios para a sua elaboração e, sobretudo, sobre a legitimidade e fidedignidade da ação de avaliar a distância ...” (Paschoalino; Ramalho; Queiroz, 2020, p. 116).

#### 4.5 A posição da instituição

Foi-se perguntado ainda para os docentes, qual o posicionamento da instituição à qual estava vinculado, levando em consideração que a decisão sobre o que fazer com as aulas foram tomadas em um rápido momento, mas que afetavam diretamente a vida docente e o modo como esses passariam a relacionar-se com a profissão escolhida (GRÁFICO 5).

**Gráfico 5** - Qual a decisão da instituição de ensino com relação as aulas na pandemia?



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Como exposto a seguir, no Gráfico 5, quase metade dos pesquisados, 24 (48,9%), tiveram sua opinião consultada com relação a continuidade de aulas e 22 (44,8%)

apontaram a existência de atividades ou cursos que os auxiliassem. Isso demonstra que a maioria das instituições na qual esses professores trabalham, importam-se com as condições de trabalho do educador.

Além das respostas encontradas no gráfico, foi apontado o cancelamento total das aulas. Bezerra *et al.* (2020), pesquisou sobre o estabelecimento do ERE e como as universidades estavam lidando com ele. Seu estudo apontou que poucas universidades públicas brasileiras aderiram ao ensino remoto por vontade própria, para tanto, priorizaram-se de disciplinas teóricas ou teórico-práticas, visando a prática total de trabalho, como estágios e laboratórios, para reposição pós-pandemia.

Ainda que a maioria, compondo 34 respostas (69,3%), apontem para uma consulta com os professores que a instituição promoveu antes de estabelecer seu posicionamento, há de se observar que em 11 respostas (22,4%), há imposição de continuidade ou suspensão das atividades que não foi consultada com os educadores. Se por cobrança de um posicionamento rápido ou descaso com a opinião de quem ensina, não sabemos, porém as instituições impuseram questões, ao invés de trabalhá-las com seus profissionais, o que prejudica o trabalho, uma vez que são professores que desenvolvem as atividades e devem sentir-se aptos a isso, além de serem eles que convivem diariamente com os alunos e estão mais próximos de entender a realidade em que os discentes estão inseridos, se poderiam contar com familiares, dispor de recursos, ter tempo e saúde mental, etc. (Rothan; Nobrega, 2020).

#### **4.6 Estabelecimento do ERE no ensino básico e superior**

Como a pesquisa contou com profissionais de diferentes níveis de ensino, procuramos investigar qual a aceitação dos docentes com relação ao ERE no ensino básico e no ensino superior. A aceitação foi maior no ensino superior, com 29 (59,1%) professores concordando com o ensino remoto na graduação, contra 19 (38,7%) no ensino básico. As justificativas eram pautadas no fato de que os alunos já conheciam as tecnologias e que isso podia somar em sua formação, em casos de ensino superior. A contrariedade ao ERE, atingiu 27 docentes (55,1%) pelo ensino básico, e 14 (28,5%) pelo

ensino superior, com afirmações que pautavam em não fazer distinções entre os dois níveis e o fato de que os alunos de graduação são advindos do mesmo sistema educacional que os alunos da educação básica se encontram atualmente.

Tiveram ainda respostas que concordavam em parte, utilizando-se do argumento de que na atual situação se faz necessário, mas seu estabelecimento em larga escala pode ser problemático. Uma pequena parte dos docentes (2% de docentes do ensino básico, 6,1% do ensino superior e 4% do que atuam nos dois níveis), apontaram que o ERE poderia funcionar como complemento, mas não substituição ao ensino presencial. É importante destacar as seguintes respostas, onde as 2 primeiras referem-se ao ensino básico e as duas últimas ao ensino superior:

PM2: Não. Por vários motivos, saúde mental de professores, alunos e familiares, dificuldade da aquisição de conhecimento por parte dos alunos, ausência de formação e suporte para professores, desigualdade sociais e econômicas ao qual professores e estudantes estão inseridos, e entre outros.

PS29: Na educação básica considero complicado, principalmente nas crianças do infantil. Pois elas ainda são muito novas. Há necessidade do bom planejamento por parte da escola. além da dificuldade de competências socioemocionais

PS20: Em parte, apesar do aluno ter uma certa autonomia para o estudo on-line, remoto, aqueles que optam por ensino presencial, podem não ter uma internet adequada nas atividades remotas.

PS14: Sim, porque o ensino a distância sempre foi viável.

Identificamos aqui, um docente que ainda confunde o ERE com a modalidade de Ensino à Distância (EaD), o que, para Rothan e Da Nobrega (2020) é compreensível, já que o ERE é recente e ainda está reunindo particularidades que podem assemelhar-se ou não a EaD, ainda que os métodos, a gestão do tempo e o planejamento, além de outros fatores, distinguem cada vez mais os dois conceitos.

Arruda (2020) compreende a maior aceitação do ensino remoto se estabelecer no ensino superior. Para o autor, os indivíduos nesse nível têm maior autonomia no desenvolvimento habilidades cognitivas e/ou motoras, não havendo a necessidade da presencialidade e contato físico entre os participantes.

Com relação a opinião do professor PM2, os fatores citados são problemas notados recorrentemente durante toda a pesquisa, exceto pela saúde mental, que não foi citada em nenhum momento anterior, porém o cenário atual afeta diretamente a

mentalidade de todos os indivíduos, com as medidas de prevenção que isolam e tiram atividades do cotidiano que promovem bem estar, com o medo recorrente e o aumento do número de casos e mortes, isso vale para alunos e professores (Pereira; Santos; Manenti, 2020). Para esses autores, A saúde mental docente tem sido alvo de estudos nos últimos anos, mostrando que o assunto merece atenção redobrada. É compreensivo que em meio a uma crise mundial de saúde, a preservação do bem-estar biológico prevaleça, porém esse bem-estar está intimamente relacionado com a saúde psicológica, que tem sido negligenciada.

Questionados se o ERE poderia ser implementado como modalidade de ensino ou ser estabelecido em situações futuras que exijam isolamento social novamente, 29 educadores (59,1%) afirmam que o ERE não pode substituir aulas presenciais mais vezes, ao passo que apenas 13 (26,5%) acham que essas condições existem e 7 (14,2%) professores não responderam. Os dados até então expostos, já demonstravam pouca abertura dos docentes com relação ao estabelecimento do ERE no futuro, ou mesmo em outras ocasiões que se faça necessário.

Pela visão dos professores, compreende-se diferentes e diversos problemas para o estabelecimento do ERE que, quando questionados apenas discentes, passam despercebidas, como as dificuldades de transformar o conteúdo planejado para modalidade presencial em conteúdo digital. Para Honorato e Marcelino (2020), essa situação há de render experiências e lições, como a formação docente relacionada aos meios digitais, a aprendizagem para lecionar em diferentes modalidades, ter um planejamento prévio, junto com as escolas, de como agir em situações que impedem aplicação de aulas, avaliações, etc., e manter uma comunicação com os familiares dos alunos, a fim de entender mais a fundo suas realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa montou-se a partir da curiosidade em compreender se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) era satisfatório a partir da visão de quem ensina e teve que reaprender a ensinar nos tempos atuais. Mediante todas as respostas, os pontos negativos dessa nova modalidade sobressaíram-se com relação aos pontos positivos,

demonstrando insatisfação desde o retorno estudantil às atividades propostas até às possibilidades de exercer o magistério com todo seu potencial.

Os recursos dispostos aos educadores, levaram-vos a novos pensamentos educativos, reconhecendo que há conhecimentos com TIC, adquiridos nessas aulas que poderão ser levadas por toda a vida profissional, melhorando sua prática docente. Porém, agora, essas tecnologias se mostram incompletas para o tocante dos estudantes que se encontram do outro lado da tela de computadores e celulares.

Por fim, cabe ressaltar que ainda é necessário um extenso aperfeiçoamento da educação oferecida de forma remota, que deve respeitar limites, opiniões e formações de profissionais docentes, reconhecer e valorizar os profissionais da educação, observando as precariedades até mesmo estruturais que se apresentam no magistério e lembrar que os profissionais da educação não pararam durante o tempo de pandemia, pelo contrário, eles trabalharam ainda mais para aperfeiçoar o processo de aprendizagem que culmina no progresso do país.

Decerto que a pesquisa apresenta um volume amostral ainda pequeno diante do quantitativo de docentes no Brasil, contudo dá indícios das perspectivas desses professores quanto ao ERE. Assim, pesquisas que busquem ampliar esse quantitativo bem como aprofundar análises em diferentes contextos serão promissoras para este campo.

## REFERÊNCIAS

PUCCI, Renata Helena Pin; BEZERRA, Kauany Cerqueira Ferreira; FERREIRA, Luciana Haddad. Prática e formação docente: desafios e resistências no contexto da covid-19. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, 2024.

ARRUDA, Eucídio 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.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 14, n. 8, 2020 Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 14 de nov. de 2020.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro; DE LIMA COSTA, Kalidia Felipe; DE OLIVEIRA, Lucidio Clebeson; FERNANDES, Amélia Carolina Lopes; DE CARVALHO, Francisca Patrícia Barreto; NELSON, Isabel Cristina Amaral de Sousa Rosso. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, e359997226-e359997226, 2020.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria N° 343, de 17 de Março de 2020**. 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria N° 544, de 16 de Junho de 2020**. 2020.

CANTO, Josi Zanette do. **ESTRATÉGIA PARA A CAPACITAÇÃO DE DOCENTES PARA INTEGRAÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO**: Projeto Piloto em Escolas de Educação Básica Participantes do Programa InTecEdu. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado) Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/210992/PTIC0067-D.pdf>.

COSTA, Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Na pandemia da Covid-19, o Brasil enxerga o SUS. **Saúde debate**, v.44, n.125, 2020.

COSTA, Roberta; LINO, Monica Motta; SOUZA, Ana Izabel Jatobá; LORENZINI, Elisiane; FERNANDES, Gisele Cristina Manfrini; BREHMER, Laura Cavalcanti de Farias; VARGAS, Mara Ambrosina de Oliveira; LOCKS, Melissa Orlandi Honório; & GONÇALVES, Natalia. Ensino de enfermagem em tempos de covid-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020.

DINIZ, Michely Correia; MARTINS, Marlos Gomes; XAVIER, Keyla Vitória Marques; DA SILVA, Monique Ayala Araújo; DE AQUINO SANTOS, Erick. Crise global coronavírus: Monitoramento e impactos. **Cadernos de Prospecção**, v.13, n.2 (COVID-19), p.359, 2020.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas–PB. **Revista científica semana acadêmica**, v. 9, n. 207, 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE-Revista Diálogos em Educação**, v.1, n.1, p. 208-220, 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v.4, n.2, p. 215-224, 2020.

MARTINS JÚNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Uma experiência de formação continuada de professores/as de Geografia com o uso das tecnologias digitais. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-23, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5576>

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. In: Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, p. 11-28, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**, v.3, p. 41-50, 2016.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 351-364, 2020.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, [S. l.], n. 36, p. 298-315, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18383.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2020). Overview of public health and social measures in the context of COVID-19. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/overview-of-public-health-and-social-measures-in-the-context-of-covid-19>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2020). Painel do WHO Coronavirus Disease (COVID-19). Disponível em: <https://covid19.who.int/>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2020). Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista Labor**, V 1, N. 23, p. 113-130, 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, n.3, v.9, p.26-32, 2020.

ROTHEN, José Carlos; NÓBREGA, Evangelita Carvalho da; OLIVEIRA, Ivan dos Santos. Aulas remotas em tempo emergente: relato de experiência com a turma “avaliação institucional da educação” na UFSCar. **Cadernos da Pedagogia**, v.14, n.29, p., 2020.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.17, n.50, 124-144, 2020.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e o papel das pandemias na história humana. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, n.1, v.1, p. 31-34, 2020.

SIEBEL, Anna Maria; MENDES, Ellen Jaqueline. Metodologias ativas na área de ciências da natureza e suas tecnologias: análise de experiência de graduandos da Unochapecó. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-18, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6683>

SUGITA, Denis Masashi, DE OLIVEIRA, Alisson Martins, DE ARAÚJO FREITAS, Aline, BERNARDES, Cristiane Teixeira Vilhena, ARRUDA, Jalsi Tacon, MOURA, L. Resende, LIMA, Milena Moreira, MOREIRA, Sandro Marlos, BRITO, Wesley de Almeida, & DA SILVA, Wesley Gomes (Novas) competências docentes para o ensino remoto. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v.2, n.1, 2020.

Enviado em: 31-01-2023

Aceito em: 02-06-2023

Publicado em: 013-07-2024