
**ASPECTOS AFETIVOS E DE ISOLAMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO REMOTA:
REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Denis Antônio Silva
Clodis Boscaroli
Márcia Regina Kaminski
Michelle Bedin
Etiene Caroline Farias de Mello
Marcelo Taglietti
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: O cenário de isolamento social vivenciado pela pandemia de Covid-19 fez com que a educação repentinamente tivesse que se adaptar a novos modelos, com uso massivo de tecnologias digitais, nos diferentes níveis de ensino, o que levou à aparição de problemas socioemocionais, estruturais e pedagógicos. Assim, este artigo objetiva elucidar as vivências de docentes acerca das reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem no que se refere aos aspectos afetivos e de isolamento social em tempos de educação remota repentina. Trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativa de cunho qualitativo, pela experiência e observação de docentes que atuam na Educação Infantil e nos ensinos fundamental, médio, técnico e superior, que revelou a utilização com finalidades distintas, tanto para os docentes como para os discentes, das tecnologias digitais, e também revelou implicações sócio afetivo emocionais como depressão, tristeza, ansiedade, estresse, medo, insegurança, saudade, impotência, incapacidade e, implicações físicas com relatos de fadiga e dores crônicas. Em relação às dificuldades pedagógicas, foram experienciados o despreparo com o uso dessas tecnologias digitais e para o emprego online de metodologias ativas, aliado à sobrecarga de atividades e, por fim, no que tange às dificuldades estruturais, problemas de acesso à internet, falta de equipamentos e espaço físico ergonomicamente condizentes ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Isolamento Social; Ensino Remoto. Tecnologias Digitais na Educação Remota; Educação na Pandemia.

**AFFECTIVE ASPECTS AND SOCIAL ISOLATION IN REMOTE EDUCATION:
REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING PROCESS**

ABSTRACT: The scenario of social isolation experienced by the Covid-19 pandemic meant that education suddenly had to adapt to new models, with massive use of digital technologies, at different levels of education, which led to the emergence of socioemotional problems, structural and pedagogical. Thus, this article aims to elucidate the teachers' experiences about the reflections on the teaching and learning processes regarding affective aspects and social isolation in times of sudden remote education. This is a descriptive and interpretive research of a qualitative nature, due to the experience and observation of teachers who work in Early Childhood Education and in elementary, middle, technical and higher education, which revealed the use for different purposes, both for teachers and for students, of digital technologies, and also revealed emotional affective implications such as depression, sadness, anxiety, stress, fear, insecurity, longing, impotence, incapacity and, physical implications with reports of fatigue and chronic pain. Regarding pedagogical difficulties, unpreparedness with the use of these digital technologies and the online use of active methodologies, coupled with overload of activities and, finally, with regard to structural difficulties, problems with internet access, lack of equipment and physical space ergonomically consistent with teaching and learning.

Keywords: Social Isolation; Remote Teaching; Coronavirus; Digital Technologies in Remote Education; Education in Pandemic.



1 INTRODUÇÃO

Iniciamos 2020 discutindo em nossas pesquisas em Informática na Educação, dentre tantas outras, questões sobre a formação docente (inicial e continuada) e a infraestrutura necessária para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino presencial, pesquisando como desenvolver literacia digital nos alunos para apropriação e uso consciente dessas tecnologias, preocupados com aspectos de *design* instrucional para a Educação a Distância (EaD) e para a Educação *Online*, modalidades diferentes que muitos encaram como sendo a mesma e, também, averiguando formas de mitigar a alta e preocupante taxa de evasão na EaD por meio de engajamento e promoção de afetividade nos Ambientes Virtuais e Ensino e Aprendizagem (AVEA). Em março deste ano, de forma repentina e sem preparo, fomos introduzidos, sem possibilidade de escolhas, ao ensino remoto como consequência da pandemia do COVID-19, o que além das nossas práticas, alterou também nossas perspectivas no Grupo de Pesquisa¹.

Cabe distinguir os termos educação a distância, educação *online* e ensino remoto. O Art. 1º do Decreto 5 nº 9.057, de 25 de maio de 2017 define a EaD como sendo a:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Para Santos (2009), a Educação *Online* “é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que

¹ <Nome omitido para avaliação às cegas> é um grupo de pesquisa multidisciplinar que dentre seus objetivos tem se proposto a estudar diferentes metodologias de ensino mediadas pelas TDIC.



potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663).

A definição de EaD supracitada remete a um modelo de ensino assíncrono, enquanto a de educação *online* sugere o ensino síncrono mediado por tecnologias digitais, sendo dialógica e promovendo a interação entre os atores envolvidos. Já no modelo de educação remota que estamos vivendo durante a pandemia, as aulas também podem ser gravadas para ensino assíncrono, mas geralmente acontecem ao vivo, de forma *online* e, na maioria dos casos, com oferta nos mesmos dias e horários inicialmente previstos às aulas presenciais.

Se o uso das TDIC na educação já vinha sendo amplamente discutido no Brasil, e sua necessidade e contribuições cada vez mais sendo reconhecidas por boa parte dos gestores e docentes, como indicado por pesquisas a exemplo da realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018), com o cenário educacional remoto instaurado tornou urgente e repentina a necessidade de empregar as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e expôs ainda mais intensamente fragilidades e questões relacionadas a essa temática, principalmente sobre a formação docente e de infraestrutura.

Emergiram problemas de infraestrutura tecnológica e de conexão de internet, tanto dos professores quanto dos alunos para ensino e aprendizagem remota a partir de suas residências, e de formação de professores para tal, além dos impactos que o isolamento social promoveu nesses sujeitos, e que podem influenciar na aprendizagem e na qualidade da educação ofertada, pela ausência da afetividade e do contato social inerente à convivência escolar, em todos os seus níveis, mas com especial impacto às crianças, pela educação básica ser o fundamento de sua formação acadêmica e social.

Ficanha *et al.* (2020) relatam que o isolamento social está relacionado a danos biopsicossociais e qualidade de vida, a exemplo da ansiedade e estresse, além da diminuição da qualidade do sono e, quando relacionado à educação, o cuidado com as crianças deve ser maior, pois devido à suspensão das aulas, as mesmas



podem estar submetidas a rotinas de estresse, ficando os pais como substitutos dos professores, e também, a preocupação ao acesso de atividades lúdicas com fins educacionais. Também Reich *et al.* (2020) destacam cuidados quando das aulas remotas, tal que as tarefas devem possuir suporte *online* eficiente, acesso igualitário ao conteúdo e destinação de tempo diário às atividades escolares programadas juntamente com o tempo necessário para atividades físicas e de artes, e salientam atenção integral às necessidades dos alunos, incluindo as acadêmicas, alimentação, saúde mental e práticas inclusivas com os recursos sincrônicos.

Nesse sentido, enquanto docentes de diferentes níveis e modalidades de ensino público e privado, não poderíamos nos isentar de pesquisar e refletir, a partir de nossas observações na própria prática, sobre o que essa situação de educação remota tem revelado em termos estruturais, pedagógicos e socioemocionais em nosso contexto de pesquisa e práticas que se situa em três cidades do estado do Paraná, <omitido para avaliação às cegas>. Assim, o presente artigo objetiva ponderar acerca das seguintes perguntas diretrizes: As TDIC estão sendo utilizadas para o ensino e aprendizagem remotos nos diferentes contextos? Se sim, de que forma? Que contribuições e/ou dificuldades têm sido observadas por docentes e discentes nesse processo? E, que consequências emocionais têm se revelado a partir dessas práticas educacionais remotas, em tempos de isolamento social?

Visando elucidar, ainda que de forma inicial essas questões, tomamos como ponto de partida nossas percepções enquanto docentes e pesquisadores em nossos respectivos lócus e, procuramos identificar pontos convergentes e particularidades do que a realidade tem revelado a respeito dessas perguntas. Trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativa de cunho qualitativo, seguindo os conceitos de Lüdke e André (2012), na qual a experiência e interação dos sujeitos com os contextos educativos em que estão inseridos são analisadas em um processo investigativo indutivo.

As experiências relatadas são oriundas da observação de seis professores que atuam nos ensinos infantil, fundamental I e II, médio, técnico e superior, em



instituições públicas e privadas, e que estão vivenciando os desafios e as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem ocasionados pela pandemia provocada pelo COVID-19. Os locais de pesquisa são duas escolas públicas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, uma escola pública de Ensino Fundamental II e Médio, uma escola pública de ensino técnico, uma escola privada de ensino médio e técnico, uma instituição pública e duas instituições privadas de nível superior. A interpretação dos dados coletados se deu, e as observações focaram nos aspectos socioemocionais de docentes e discentes, nas ferramentas tecnológicas utilizadas, nos desafios do trabalho docente nesse contexto, na formação docente e nos impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes.

O artigo segue assim estruturado: Na Seção 2 trazemos cada contexto analisado, por nível de ensino; na Seção 3 apresentamos as aproximações e especificidades de cada contexto, e na Seção 4 constam como considerações finais nossas percepções a partir da reflexão em torno das vivências relatadas..

2 CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

2.1 Experiências no Educação Infantil E Ensino Fundamental I

Os primeiros anos de educação escolar, que vão da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, constituem a base do processo de escolarização dos educandos, e a forma como essa base é constituída influencia o seu desenvolvimento nas etapas subsequentes de ensino. Nesse sentido, apresenta-se a seguir o relato das percepções dos docentes de dois contextos distintos dessa etapa de ensino sobre as repercussões do ensino remoto para esses discentes, a partir das observações realizadas, dos relatos de seus responsáveis e/ou das próprias crianças aos seus professores via redes sociais.

Dadas as especificidades das crianças, o ensino remoto para esse público torna-se ainda mais complexo, em função de que muitos estudantes estão em fase



de alfabetização. Eles têm maior dependência do acompanhamento do professor e a afetividade representa um elemento de maior impacto nessa etapa do desenvolvimento, pois esses aprendizes sentem com mais intensidade os impactos do afastamento do professor, da escola que é seu ambiente de estudo, e dos colegas.

O aqui denominado Contexto 1, refere-se a uma instituição pública, situada no município de <omitido para avaliação às cegas>, que por orientação da sua Secretaria Municipal de Educação, não está utilizando as TDIC para ofertar aulas remotas ou disponibilizar materiais de estudo para os discentes, sendo os artefatos digitais empregados somente para a comunicação com os responsáveis, para a formação online dos docentes e para o preparo de materiais impressos que são enviados aos alunos.

O Contexto 2, por sua vez, refere-se a uma instituição também pública, pertencente à Rede Municipal de Ensino de <omitido para avaliação às cegas>. Nessa realidade, a Secretaria de Educação de Educação (SEMED não especificou nenhum encaminhamento a ser adotado pelos docentes, deixando a eles a opção de fazer uso ou não de TDIC no ensino remoto. A seguir, são descritas as especificidades de cada contexto nessa etapa do ensino.

2.1.1 Contexto 1 de educação infantil e ensino fundamental I

Na Rede de ensino da qual a instituição faz parte, o calendário letivo permaneceu suspenso do início da pandemia (20/03) até o dia 30/04, para posterior reposição desses dias letivos. De 04-19/05, foram antecipados os dias referentes ao recesso escolar e formação continuada dos profissionais, que comumente acontecem no mês de julho.

A formação continuada ocorreu por videoconferência, videoaulas e envio de materiais digitais para estudo. Os docentes deveriam participar online da formação, assistir as videoaulas gravadas e disponibilizadas no portal da SEMED, estudar os



materiais e responder a questionários digitais elaborados no Google Forms como forma de avaliação e comprovação de participação. Sobre isso, destacamos a dificuldade de muitos professores em acessar o conteúdo das formações *online*, utilizar e navegar entre as diferentes mídias disponibilizadas para estudo e em responder aos questionários. Muitos precisaram de acompanhamento direto do diretor ou outros colegas para a realização das formações, o que gerou certo estresse para muitos desses docentes.

As aulas remotas iniciaram em 25/05. Em função da faixa etária dos estudantes e das limitações estruturais das famílias no que tange ao acesso a equipamentos e a internet, a SEMED optou pelo não uso de e padronizou o envio semanal de apostilas impressas elaboradas pelos professores regentes contendo atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em suas residências. A ideia de cada professor elaborar o material para sua turma possui a finalidade de respeitar suas necessidades e particularidades. As apostilas são elaboradas para contemplar os diferentes componentes curriculares, sendo planejadas para que o estudante desenvolva uma atividade por dia da semana, alternando os componentes curriculares abordados a cada dia. A proposta é que um responsável pelo estudante compareça à escola para retirar as atividades programadas durante a semana e na seguinte, devolva as apostilas completas com as atividades já realizadas para a correção pelo professor e retire novo material para semana posterior.

Esse modelo de ensino remoto com envio de materiais impressos para a criança evidenciou as dificuldades dos docentes em utilizar as TDIC para elaborar e montar esses materiais. Percebeu-se que embora façam uso delas em situações cotidianas como redes sociais, visualização de vídeos, busca e impressão de atividades prontas em sites com fins pedagógicos, a maior parte dos docentes não têm domínio instrumental de editores de texto para criar e personalizar as atividades, montar tabelas, configurar páginas, colunas e figuras adequadamente, salvar e enviar documentos por e-mail, imprimir ou realizar pesquisas mais elaboradas na internet para compor um material com estética e linguajar atrativo e adequado às



crianças. Nesse sentido, ficou ainda mais visível, pela situação da pandemia, a necessidade de apropriação das TDIC pelos professores, mesmo em questões básicas para uso instrumental, necessárias para após se vislumbrar seu uso pedagógico.

Alguns professores encontram-se em licença médica por quadros de ansiedade e depressão, outros solicitaram licenças prêmio para não ter que lidar com a situação. Visando atender essas necessidades foi disponibilizado um serviço de suporte psicológico, ao qual os servidores podem recorrer para receber ajuda inicial e orientações sobre como obter encaminhamentos para tratamento, caso considerem necessário. De acordo com a Secretaria, o número de profissionais que procuraram esse atendimento é bastante significativo, evidenciando os efeitos da pandemia em âmbito social, afetivo e emocional. Esses afastamentos para tratamento de saúde, por conseguinte, geram sobrecarga de trabalho aos profissionais que permanecem em atividade, que necessitam substituir os colegas afastados na elaboração das atividades remotas aos alunos. Além disso, essa substituição do professor compromete ainda mais o aprendizado visto que o substituto, por não conhecer os alunos, tem dificuldades em elaborar material adequado às necessidades da turma e em realizar intervenções, que a distância se torna ainda mais complexas.

Em relação aos estudantes, muitas famílias têm relatado dificuldades para auxiliar as crianças na realização das tarefas, por várias razões, sendo as mais citadas: não compreender o que deve ser feito, não saber como fazer (incompreensão dos conteúdos), a criança não entende o porquê de fazer as atividades se não está indo para a escola, falta de tempo para ajudar a criança todos os dias em função do trabalho, o que acaba gerando acúmulo de tarefas para os finais de semana, em especial, para as famílias que têm mais de um filho, o que também causa impacto no aprendizado desses alunos. O estresse emocional das crianças impedidas de sair de casa, de brincar com os colegas, de ver os familiares que não convivem na mesma residência, tem sido também apontado pelos



responsáveis como um aspecto que dificulta a realização dos trabalhos pelas crianças.

Diante dessas situações, os docentes têm percebido, por meio das correções das atividades devolvidas, que não raro as tarefas são realizadas por outras pessoas, e não pelos estudantes, dando a impressão ser essa uma forma de resolver temporariamente um problema: a devolução obrigatória da atividade para evitar o envio do nome da criança ao sistema de controle de evasão escolar. Tais situações comprometem ainda mais o aprendizado dos discentes e os encaminhamentos necessários, que seriam o diálogo com os responsáveis para esclarecer a importância da realização da atividade pela criança e a orientação necessária aos responsáveis para que possam auxiliar os seus tutelados na realização das tarefas de forma adequada, entretanto, não podem ser realizados, visto que a situação da Pandemia restringe também a aproximação entre família e escola.

Diante das dificuldades dos estudantes para realizar as atividades relatadas pelos responsáveis e observadas pelos docentes no momento da correção delas, a coordenação orientou que os docentes criassem grupos no aplicativo *WhatsApp* para auxiliar os alunos. Alguns professores assim o fizeram e relatam que embora essa medida tenha contribuído no sentido de orientar melhor os estudantes, gerou sobrecarga de trabalho dado que as mensagens são enviadas na maior parte aos finais de semana ou a noite, já que esses são comumente os momentos mais utilizados pelas famílias para auxiliar os estudantes. Outros professores optaram por não adotar essa medida, alguns por desconhecer o funcionamento do aplicativo, outros por desejarem manter preservada a sua individualidade.

A sobrecarga do professor também ocorreu pelas diversas formações continuadas *online* que foram disponibilizadas pela SEMED que inicialmente considerou esse um momento oportuno à realização de formações. Assim, além da elaboração e correção dos materiais, os docentes deveriam realizar as formações disponibilizadas, sendo em média, duas por semana. Diante dos apontamentos dos



docentes à Secretaria sobre o excesso de formações, essas foram reduzidas sendo disponibilizadas agora quinzenalmente. Os temas abordados são diversos, porém, somente no início de agosto foi ofertada uma formação destacando as implicações socioemocionais que o momento da Pandemia acarreta e orientando quanto a cuidados com a saúde mental, e somente a partir de outubro começaram a ser abordados aspectos ligados ao uso das TDIC, temáticas ainda urgentes e necessárias. Os docentes que também são pais, são duplamente sobrecarregados, dado que além de lidar com a situação imposta no âmbito profissional, não são isentos das mesmas implicações sentidas e relatadas pelos responsáveis por estudantes que não são docentes, sendo que vivenciam os efeitos da pandemia também na sua esfera familiar.

2.1.2 Contexto 2 de educação infantil e ensino fundamental I

A rede municipal da qual esta instituição escolar faz parte suspendeu as aulas em 20 de março e as retomou com atividades não presenciais a partir da Resolução nº 01/2020 de 04 de maio, que estabelece orientações à Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de suas instituições públicas, em decorrência da pandemia, e para que as atividades fossem enviadas às famílias dos estudantes, a SEMED solicitou que os professores criassem grupos no *WhatsApp* com os responsáveis pelos estudantes.

A SEMED disponibilizou na plataforma *Google Classroom* vídeos, textos e atividades que os professores podem fazer uso em suas aulas. Porém, como não há no município uma divisão de conteúdos por bimestre, nem todos os docentes fazem uso desse conteúdo. Outra dificuldade de adotar material pronto, não elaborado pelo professor regente, é que os estudantes não se identificam, como no caso de uma videoaula. Ainda, há que certificar-se de que o vocabulário está adequado àquela faixa etária.

A instituição tem realizado reuniões regulares com os professores, e um dos



objetivos, em muitos momentos, foi o de tentar uniformizar a ação para que tivessem planejamentos e aulas parecidas. No entanto, percebeu-se que os professores e as turmas têm características próprias, que evidenciam necessidades específicas e atributos diferenciados. Alguns professores trabalham com videoaulas, outros gravam áudios com explicações (*podcasts*), outros ainda, fazem vídeo chamada para os estudantes que estão com dificuldades de acompanhar os conteúdos da turma. Os recursos variam conforme a dificuldade percebida quando conversam com a família pelo aplicativo de mensagens, quando os pais ligam ou vão até a escola relatar as dificuldades, ou ainda, quando o professor entra em contato com a família depois de perceber que o estudante não está participativo ou não envia foto, áudio ou vídeo solicitado nas atividades encaminhadas.

Não há uma unidade na rede municipal na forma de elaboração e envio das atividades. Na instituição relatada, um documento intitulado “Desenvolvimento das Atividades”, arquivo em .PDF ou .PNG, é disponibilizado pelos professores orientando sobre o conteúdo a ser estudado e, pelos relatos de professores, percebemos que muitos estão com dificuldades em planejar uma aula para ser trabalhada a distância, de forma remota. Não houve formação de professores para o uso das tecnologias digitais e tampouco para o planejamento adequado dos conteúdos, nessa situação. Mesmo assim, muitos tem buscado aprender por meio de tutoriais na internet ou procurando ajuda com outros professores mais experientes no uso pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula.

Nessas condições, ao planejar como trabalhar um conteúdo é necessário levar em conta se o estudante terá acesso, pois muitas vezes a família não dispõe de internet adequada, ou não tem aparelho para cada um de seus membros, sendo muito comum ter apenas um equipamento para ser compartilhado. É necessário também considerar que os estudantes menores necessitam do auxílio dos familiares e estes podem estar trabalhando durante o dia, tendo que ajudar nas atividades no período da noite, quando estão cansados e precisam organizar a rotina do dia seguinte. Há também famílias que têm dificuldade de organizar o ambiente e horário



de estudos para seus filhos, por inúmeras outras razões.

No primeiro momento, os professores decidiram não enviar atividades impressas aos estudantes uma vez que poderia gerar aglomeração de pessoas na escola e, por consequência, disseminar o vírus, e ficou estabelecido que deveria ser utilizado o livro didático, e uma cópia impressa foi providenciada aos estudantes que não o haviam recebido. Depois de um certo tempo decorrido assim, e após alguns debates entre os professores, foi acordado que o professor que quisesse enviar materiais impressos poderia fazê-lo. A importância de entregar material impresso se dá porque nem sempre o livro didático contempla satisfatoriamente todo o conteúdo, e muitas vezes, ser necessário um complemento de atividades. Porém, com aumento do número de pessoas contaminadas na cidade, a partir de junho, uma Instrução normativa orientou que as atividades pedagógicas deveriam ser encaminhadas, preferencialmente, por meios digitais.

Durante esse período, uma das grandes aflições dos professores é que algumas famílias não enviaram fotos, vídeos, áudios, demonstrando a participação dos estudantes nas atividades. Sem *feedback*, fica difícil saber a situação do aluno. A SEMED iniciou um Programa de Acompanhamento Familiar, onde o professor indica à coordenação quais estudantes não estão dando devolutiva das atividades ou que estejam com atrasos de aprendizagem em função das aulas não presenciais e a escola entra em contato com as famílias para verificar o que está acontecendo e desenvolve um plano de atendimento. O que foi possível perceber após o início desse Programa é que muitas famílias, após diálogo, adaptações e orientações estão conseguindo superar algumas das dificuldades e, dessa forma, proporcionar o acesso aos conteúdos escolares aos estudantes.

Várias situações foram relatadas pelos professores, a exemplo de um do uso inicial de vídeos disponibilizados na internet à turma e, que após um período recebeu contato da mãe de um aluno autista dizendo que este se negava a fazer as atividades do vídeo, por mais que ela explicasse que as aulas seriam agora feitas dessa forma, em casa. A professora passou então a fazer e enviar à turma



videoaulas de sua autoria, utilizando-se preferencialmente do livro didático e, ao ver o vídeo feito pela professora, o estudante autista, que vinha se negando a realizar as atividades, segundo a mãe, prontamente pegou o material e começou a responder o que era perguntado no vídeo e a realizar as atividades. A mãe ficou surpresa com a atitude do filho e ele respondeu que essa sim era a sua professora. Esse relato mostra que, para essa criança, reconhecer a professora e seu estilo foi primordial à sua adaptação à realidade de estudo remoto, e que o acompanhamento e a afetividade com as crianças são ainda mais necessários nessa modalidade.

2.2 Experiências no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e Técnico

Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são etapas importantes para a consolidação dos processos formativos dos estudantes. Além disso, o ensino técnico subsequente, que atende a públicos variados, possui demandas que muitas vezes não podem ser realizadas por meio do ensino remoto, como as atividades práticas e laboratoriais. Embora neste contexto, os relatos abaixo são oriundos de realidades distintas. O Contexto 1 retrata a experiência docente vivenciada em duas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de <omitido para avaliação às cegas>, com uma turma de 9º ano, duas turmas do 2º ano do ensino médio e três turmas de curso técnico subsequente. O Contexto 2 diz respeito à vivência docente em uma escola da rede privada de ensino médio e técnico de <omitido para avaliação às cegas>, com turmas multisseriadas.

2.2.1 Contexto 1 de Ensino Fundamental II, Médio e Técnico

O governo estadual do Paraná determinou o fechamento das escolas e a antecipação do período de recesso julho, por quinze dias, a partir do dia 19 de março de 2020. Após, as escolas estaduais adotaram as aulas não presenciais propostas pela Secretaria de Educação do Estado Paraná e do Esporte (SEED) e regulamentada pela Resolução SEED nº 1.016, de 03/04/2020. As aulas gravadas e



produzidas por uma empresa e por professores contratados são transmitidas por meio da televisão, de aplicativo (Aula Paraná) e de canal no Youtube. Além disso, a SEED adotou a plataforma *Google Classroom* para centralizar as atividades pedagógicas e a interação entre docentes e discentes, e a entrega de conteúdos impressos aos alunos sem acesso aos meios digitais, a cada quinze dias.

Dessa forma, as aulas não presenciais têm sido transmitidas nos horários estabelecidos pela SEED, divididas por séries e por disciplina e, posteriormente, enviadas aos alunos para acesso assíncrono no *Google Classroom* e, são reprisadas nos feriados e nos fins de semana. A interação síncrona entre professor e estudante *no Google Classroom* ocorre nos horários e nos dias escolares estabelecidos antes da pandemia. Entretanto, as aulas do 2º ano do Ensino Médio são transmitidas pela televisão, Youtube e pelo aplicativo em horário oposto ao do presencial, e a interação com o professor se dá de forma assíncrona.

Inicialmente houve desafios que dizem respeito à compreensão da dinâmica de como se dariam as aulas não presenciais e à formação pedagógica adequada ao novo contexto. A dinâmica foi ficando clara durante a execução do modelo criado pela SEED, o que gerou apreensão e tensão sobre qual seria o papel do professor no novo cenário. Além disso, as primeiras formações pedagógicas não abarcavam os anseios dos educadores, pois não se via a aplicabilidade na prática, já os professores foram inseridos no *Google Classroom* após duas semanas da retomada das aulas e boa parte deles nunca o tinha utilizado.

A normatização das atividades remotas sofreu várias adequações. Os primeiros trinta dias foram de tentativas de compreensão do modelo emergencial de ensino e das plataformas. Cabe ressaltar aqui que os conteúdos das aulas transmitidas foram determinados pela SEED, ao longo das adequações do novo modelo de ensino, e o professor pode optar por aproveitá-lo ou não em sua disciplina. Quando o professor decide por não aproveitar os conteúdos, ele deve produzir os conteúdos, de acordo com o seu planejamento pedagógico, e postá-lo



no *Google Classroom* com as instruções para que os alunos possam acessá-lo e para que seja validado legalmente pela equipe pedagógica, pelo NRE e pela SEED.

Quanto à formação pedagógica para o uso do *Google Classroom*, a SEED optou por fazê-las por meio de *lives* no seu canal do Youtube, no decorrer do período letivo, ou seja, não houve processo formativo antes da retomada das aulas *online*. Conforme relatos docentes, esse foi um dos principais desafios enfrentados, pois o funcionamento desta plataforma era desconhecido para a grande parte deles. Ademais, a fluência digital entre os professores apresenta diferentes graus, e a maioria estava acostumada apenas ao uso de redes sociais e ao uso instrumental de editores de texto. Essa lacuna na formação foi sendo dirimida aos poucos por meio de trocas de informações nos grupos de *WhatsApp* dos colégios e de tutoriais criados por professores experientes para auxiliar os colegas com mais dificuldades em uso instrumental e pedagógico de tecnologias digitais diversas. Posteriormente, a SEED dividiu as formações pedagógicas para o uso do *Google Classroom* em graus básico, médio e avançado e o professor pode acessar o grau que achava condizente ao seu.

Ademais dos desafios iniciais, outros continuam surgindo no percurso. As debilidades relacionadas à competência digital são mais perceptíveis nos alunos do ensino técnico, pois são turmas heterogêneas. Há alunos com idades entre 18 e 65 anos que não estão habituados ao ensino *online*, a usar seus celulares como ferramenta pedagógica, sem dotação tecnológica e até sem afinidade com computadores ou celulares. As dificuldades relativas às variáveis socioeconômicas afetam mais os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, pois muitos são oriundos de áreas econômicas vulneráveis. Além disso, boa parte dos pais são trabalhadores informais que foram impedidos de trabalhar devido à pandemia e dependem apenas do auxílio financeiro governamental. Muitos alunos dos cursos técnicos também relataram que perderam o emprego ou a fonte de renda principal, levando-os a desistirem do curso para trabalhos temporários para garantir alguma renda.



Os alunos dos cursos técnicos tiveram mais dificuldades de se adaptarem ao *Google Classroom*, obrigando a utilização do *WhatsApp* para intermediar o processo pedagógico. Ainda que as orientações didáticas fossem publicadas no mural dos alunos, eles recorriam ao *WhatsApp* para se comunicar com o professor. Ademais, pelo fato de trabalharem, também apresentam mais empecilhos para participarem das aulas síncronas que ocorrem por meio do *Google Meet* e para realizarem as atividades, pois estando em casa, muitos possuem sobrecargas com outros afazeres, como o cuidado com os filhos e da casa. Ainda no que diz respeito aos cursos técnicos, a impossibilidade de realização de aulas laboratoriais e práticas frustrou as expectativas dos estudantes quanto ao que esperavam do curso. Devido a isso, alguns alunos decidiram não fazer as atividades remotas propostas, alegando que optaram pelo ensino presencial e não pelo “ensino a distância”.

Para amenizar os empecilhos advindo das aulas não presenciais, algumas adaptações pedagógicas foram implementadas para engajar os alunos e ampliar a interação. Nos ensinos fundamental e médio foram utilizadas atividades de engajamento e interação por meio do Edpuzzle e trilhas de aprendizagem. No ensino técnico foram necessárias outras adaptações como o uso de trilhas de aprendizagem e de aulas síncronas por meio do *Google Meet* e *quizzes* com *feedback* automático, já que eles não são assistidos por aulas fornecidas pelas SEED por meio do *Youtube* ou da televisão. Percebeu-se que esses alunos têm mais necessidade de serem orientados e de um simulacro do ensino presencial no ensino não presencial, pois demandam atividades que possam serem feitas no caderno e a transmissão dos conteúdos como no ensino presencial, na maioria das vezes.

As atividades impressas endereçadas aos estudantes que não possuem acesso aos meios digitais também se mostraram um desafio ao professor, pois são entregues aos alunos quinzenalmente e são limitadas a uma impressão de folha A4, frente e verso. A devolução também é quinzenal, porém, o que se nota é que as



atividades voltam incompletas ou em branco e que poucos alunos dos que não têm acesso aos meios digitais aderiram a elas.

No que diz respeito aos discentes e suas percepções socioemocionais relativas às aulas remotas, notou-se, sobretudo, a sobrecarga no número de atividades postadas no *Google Classroom* pela SEED, focadas principalmente no conteúdo, o que acarretou relatos de fadiga física e mental. Houve relatos de estudantes que receberam, de madrugada, mais de 30 aulas em um só dia. Embora não fossem obrigados a fazê-las quando são postadas, eles se sentiram pressionados e super cobrados. Os alunos também confidenciam sentir falta de socialização com os colegas, ansiedade e estados depressivos.

2.2.2 Contexto 2 de Ensino Médio e Técnico

A instituição privada em questão atende alunos de diferentes contextos, desde alunos bolsistas e de projetos até alunos de classe-média alta. A metodologia adotada é baseada nas metodologias ativas, no qual os alunos trabalham em equipe e, por meio de oficinas de aprendizagem, onde os alunos são desafiados a resolverem problemas baseados em situações reais. Além disso, as oficinas são interseriadas, ou seja, não há uma divisão de séries, todos são alunos do Ensino Médio, e trabalham juntos. Essa instituição preferiu antecipar o recesso escolar previsto para julho para o mês de março, sendo que as aulas presenciais se encerraram no dia 19 de março e foram retomadas de forma remota no dia 13 de abril. Adaptar seu contexto de aprendizagem para o modelo remoto foi desafiador, visto que a instituição tinha que atender diferentes necessidades devido à infraestrutura de cada aluno e ainda incentivar/promover o trabalho colaborativo em equipe de forma remota.

A instituição tem a própria plataforma para oferta de algumas disciplinas que tem parte da carga horária na modalidade EaD para ensino médio e realização de atividades *online* como apoio ao ensino presencial. Todavia, mesmo já familiarizados



com essa dinâmica de estudo com o uso de plataformas e de tecnologias digitais, tanto alunos quanto professores passaram por diversas dificuldades nesse processo de adaptação às aulas remotas.

Desde 2019 a plataforma *online Teams* e todo o pacote da *Microsoft* já estavam sendo inseridos nos processos de ensino e aprendizado. Os professores estavam passando por um processo de formação sobre o uso dessas tecnologias no ensino, porém, a plataforma *Teams* ainda não havia sido utilizada com os alunos. Devido à pandemia, na semana pedagógica houve uma formação rápida *online* sobre o uso da plataforma *Teams* para uso nas aulas remotas. Alguns professores tiveram bastante dificuldade inicial para conhecer a plataforma, criar atividades e organizar suas aulas dentro neste novo contexto. Inicialmente as aulas aconteceram em um período de 40 minutos por disciplina, para adaptação dos alunos e professores. Além disso, verificou-se disponibilidade dos recursos tecnológicos, bem como o acesso à internet e problemas de acesso à plataforma dos alunos.

Mesmo se tratando de uma instituição particular, muitos alunos têm pacotes de internet limitada, não tem recursos tecnológicos ou as dividem com os pais/irmãos, gerando limitação de acesso. Após duas semanas de adaptação, o período de aula manteve-se o mesmo do presencial. O processo de adaptação foi além dos recursos tecnológicos a serem utilizados, precisou-se pensar também nas adaptações metodológicas, dado que a instituição adota metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizado.

Está sendo um grande desafio aos docentes trazerem as metodologias ativas, juntamente com as tecnologias digitais às aulas remotas, pois é preciso pensar em contextos múltiplos, oportunizando formas significativas e colaborativas de aprendizagem, uma vez que nesse tipo de metodologia o foco é o aluno e a aprendizagem, e, portanto, é a partir dos problemas e situações reais que os alunos constroem sua autonomia e senso crítico. Sendo assim, planejar aulas que não sejam apenas expositivas, para que eles possam atuar de maneira ativa na produção do seu conhecimento não está sendo uma tarefa trivial, e para manter os



alunos engajados e participativos nas aulas buscou-se de algumas ferramentas de interação *online*. Para as apresentações das aulas utiliza-se desde ferramentas como *Prezi* e *PowerPoint* como plataformas interativas com *feedback* em tempo real como *Mentimeter* e *Pear Deck*, e juntamente com essas ferramentas de apresentações e no intuito de dinamizar as aulas, algumas vezes adotou-se do QR *code* para acessar os conteúdos adicionais em formato de textos, imagens, vídeos, *podcasts* ou *websites*.

Para realização de atividades utiliza-se do *Geekie*, plataforma que possui exercícios prontos visando preparar os alunos para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Do pacote da *Microsoft*, utiliza-se do *Forms* para criar exercícios mais personalizados e o *OneNote* como caderno digital, no qual é possível desenvolver atividades individuais ou colaborativas de leitura e escrita, e para as apresentações de trabalhos já foi utilizado também o *Sway*. Além destas, outras ferramentas foram utilizadas como o *Kahoot*, como forma de rever os conteúdos e gamificar as aulas, o *Google Maps*, como forma de promover a realidade aumentada simulando situações reais.

A instituição também incentivou os professores a promoverem atividades que atendessem às necessidades sócio afetivas e que se desconectassem um pouco de apenas os conteúdos. Para tanto, tem-se utilizado do *Padlet* para os alunos expressarem sentimentos do dia, mensagens positivas, compartilharem interesses de músicas, séries, filmes etc., fotos de momentos que sentem saudades e a descrição do que veem de sua janela. Esses compartilhamentos têm sido feitos em forma de mural, onde todos podem curtir e comentar, criando um espaço de interação social e afetividade entre a turma e o professor.

Durante o uso dessas ferramentas ocorreram diversos imprevistos e dificuldades por parte dos alunos e dos professores, sendo que a mais frequente é a de que algum aluno não consegue acessar a plataforma, o *link* ou o vídeo, por a internet ser limitada ou sobrecarregada, ou ainda, pela utilização do celular, onde pode ocorrer problemas de não responsividade das tecnologias adotadas, que se



comportam de forma diferente a depender do dispositivo ou do sistema operacional. Nestes casos, invariavelmente, o professor gasta algum tempo da aula tentando ajudá-los para que possam participar, que caso contrário, ficam frustrados. Mas há também a angústia em deixar os demais esperando e que fiquem desmotivados. A despeito dessas dificuldades, vencidas ou minimizadas, na medida do possível, essas ferramentas também se demonstraram bastante efetivas aos processos de ensino e aprendizagem, estando os alunos engajados e interagindo durante as aulas.

Outro aspecto que deve ser levado em conta é o impacto que o ensino remoto tem provocado na vida desses alunos. Por se tratar do ensino médio, esses jovens estão em uma fase em que a interação/contato social é bastante importante. Por isso, percebeu-se algumas mudanças no comportamento. Alguns até se demonstraram mais participativos, e por estarem atrás de uma câmera pareciam mais confiantes para falar ou escrever do que presencialmente. Contudo, outros estiveram mais ausentes, até mesmo na hora de realizar as atividades, muitos não têm feito as tarefas, participado pouco das aulas e parecem, muitas vezes, perdidos ou sobrecarregados e, o professor passa a sentir-se limitado (ou sem saber como) ajudar esse grupo de alunos. Diante dessas situações, os professores foram orientados a relatar as ausências, as participações das aulas remotas ou outro comportamento diferente, para que a equipe pedagógica possa fazer acompanhamento, dar a devida assistência ou tomar alguma providência juntamente com os pais.

2.3 Experiências no Ensino Superior

O Ministério da Educação (MEC) instituiu pelas Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345 de 19 de Março, nº 395, de 15 de Abril de 2020 e nº 544 de 16 de junho de 2020, que as aulas no ensino superior fossem ofertadas na modalidade remota, favorecendo o distanciamento social e contribuindo para



redução dos riscos a exposição de todo universo universitário ao Covid-19, respeitando as orientações dos órgãos competentes. Tal qual as demais etapas de ensino, a educação superior apresenta especificidades e necessidades que ainda variam de acordo com a área de conhecimento e se curso de graduação ou pós-graduação, que podem incluir ou não atividades práticas, e que ficam igualmente comprometidas, ao menos até certo ponto, no ensino remoto. A seguir, são descritas as observações em três contextos de Ensino Superior no município de <omitido>.

2.3.1 Contexto 1 de Ensino Superior

A instituição conta com um Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio, baseado no ambiente *Moodle*, porém, criado com o *Blackboard Open LMS*. Além das possibilidades que o *Moodle* oferece em termos de inserção de recursos e atividades, o ambiente conta com recursos adicionais para a criação de atividades interativas e com um sistema para transmissão e gravação de aulas ao vivo, por meio do qual o professor define dia e horário da aula e os alunos têm acesso à transmissão por meio do ambiente. Anteriormente à situação da pandemia, o uso do ambiente era opcional para os docentes que desejavam utilizá-lo como complemento às aulas presenciais, no sentido de disponibilizar materiais e/ou desenvolver algum tipo de atividade diferenciada aos alunos por meio dos recursos da plataforma. Alguns professores já faziam uso do ambiente e, conseqüentemente, seus alunos já tinham conhecimento básico da plataforma, porém, pela pandemia, foi imposta a repentina necessidade de que todos fizessem uso do ambiente.

Tão logo o decreto de suspensão das aulas presenciais entrou em vigor, a instituição providenciou para todos os docentes e discentes uma capacitação para o uso do ambiente, que ocorreu na última semana de aula presencial, em sistema de rodízio de grupos. Também foram criados grupos no *WhatsApp*, para alunos e professores, administrados pela equipe de suporte técnico da instituição, que serviram como canais para esclarecimento de dúvidas em relação ao uso da



plataforma. Na semana seguinte, tiveram início as aulas remotas, sem interrupção do calendário letivo por nenhum dia. Conforme as dúvidas de professores e estudantes surgem, são ainda compartilhadas no *WhatsApp* e esclarecidas pelos técnicos por meio de tutorias em formato .PDF e/ou vídeos.

As aulas remotas acontecem no mesmo dia e horário em que ocorriam as aulas presenciais e com o mesmo professor. Os alunos acessam o ambiente e acompanham ao vivo podendo interagir com o professor e com os colegas da turma por meio de chat, áudio, vídeo, anotações no quadro do professor. É possível que o docente compartilhe *slides* ou outro tipo de arquivo, telas de outros sites ou aplicativos conforme a necessidade da aula.

Durante as primeiras semanas, a plataforma apresentou alguns problemas de instabilidade, pelo grande número de acessos simultâneos, e alguns alunos não conseguiam acessar a transmissão ao vivo e necessitaram assistir depois às aulas gravadas que ficam disponibilizadas no próprio ambiente. Também foram detectados problemas na plataforma, em especial, no momento de compartilhamento de vídeos. Tais situações foram corrigidas pela equipe de suporte técnico, e atualmente a plataforma têm se mostrado estável e com possibilidades variadas para a transmissão de aulas com bom nível de interatividade.

Em relação ao acesso pelos estudantes, percebe-se problemas, ainda que discentes de um curso superior e de uma instituição privada. Alguns alunos sequer possuem computador ou celular para acessar as aulas e realizar os trabalhos. Visando amenizar a situação, a instituição emprestou um *notebook* para cada aluno nessa condição, para desenvolverem as atividades e acompanhar as aulas enquanto permanecerem no sistema remoto. Alguns docentes também necessitaram emprestar *notebook* da instituição para a transmissão das aulas, pois seus equipamentos mais antigos que não se adequam às configurações necessárias ao uso da plataforma utilizada pela instituição, e outros docentes, com único equipamento em casa, de uso compartilhado pela família, também solicitaram



empréstimo, pois seus filhos também passaram a necessitar para acompanhar aulas remotas.

A conexão com a internet para muitos alunos ocorre apenas por meio de pacote de dados 3G, que tem se mostrado inadequada para o estudo remoto, uma vez que o estudante consegue acessar às aulas somente até que o limite do pacote contratado se esgote. Alguns discentes, em razão desse fato, acabam perdendo mais da metade das aulas ministradas em um mês, obrigando-se a visualizarem a gravação da aula em momento posterior, muitas vezes no local de trabalho, onde conseguem acesso à internet. Por tratar-se da maioria dos casos de estudantes trabalhadores, assistir a aula gravada em momento que não o planejado para o estudo torna-se uma situação difícil e estressante. Os alunos relataram falta de tempo para acessar o ambiente em outro momento, dificuldades com os seus empregadores, que muitas vezes não autorizam o uso da rede das empresas para fins que não sejam relacionados às funções de trabalho. Alguns alunos relataram que aos finais de semana, deslocam-se até a residência de parentes ou colegas, tomando os devidos cuidados de prevenção e distanciamento, para assistir às gravações, porém, com os conteúdos acumulados, têm dificuldade para manter os estudos em dia.

Em decorrência desses aspectos e de outras situações particulares específicas, como o enfrentamento da pandemia nas famílias, crise financeira, desemprego e imprevisibilidade da situação, os estudantes de modo geral têm demonstrado e relatado problemas de ansiedade, estresse e depressão, sendo muitos atendidos pelo departamento de Psicologia da instituição. Tais situações emocionais afetam ainda mais o processo de aprendizagem. Muitos acadêmicos demonstram-se esgotados emocional e fisicamente, e vários são os que comentam não adaptar-se ao sistema remoto de ensino, e alguns até mesmo migraram para o modelo EaD, por considerarem mais efetivo, ao menos nesse momento, dado que esse modelo de ensino, pensado e planejado para acontecer a distância, oportuniza aos estudantes melhores condições de adaptar-se ao menos em termos de horários.



Em relação às estratégias adotadas, foi necessário realizar mudanças no plano de ensino, adaptando ou substituindo conteúdos de caráter mais prático por outros tópicos que demandam menor necessidade de acompanhamento direto do docente. Além dos conteúdos, a forma de condução da aula e as metodologias adotadas também foram alteradas. Passou-se a utilizar, muito mais intensamente, atividades em grupos como construção de wikis colaborativas, murais virtuais, *quizzes* interativos, uma vez que no ensino remoto se pressupõe atividades mais dinâmicas do que a aula expositiva, e de fato, alguns dos alunos participantes dessas atividades mostraram-se bastante envolvidos com a aula. Todavia, os acadêmicos que não podem participar da aula ao vivo, pelas razões supracitadas, ficam com o aprendizado em defasagem, dado que essas atividades não podem ser retomadas, ou vistas pelo aluno quando acessam as gravações das aulas.

Além disso, observou-se que nem todos os estudantes se adaptam à propostas que empregam metodologias mais ativas, alguns por estarem mais acostumados ao ensino tradicional no qual são apenas receptores do conteúdo, e outros por terem dificuldades em utilizar os artefatos tecnológicos empregados nessas metodologias. Fica também à mostra nessa situação a necessidade de utilizar metodologias mais ativas no ensino de modo geral, mesmo no presencial, visto que o cenário revelou que os estudantes em sua maioria não estão habitualmente expostos a propostas de ensino nessa direção, sendo ainda dominante as metodologias tradicionais em detrimento ao protagonismo discente. Outra necessidade evidenciada, é a de capacitar também os discentes para o uso das TDIC em suas atividades de estudo, para sua aprendizagem, e não apenas para uso em situações cotidianas.

O primeiro semestre foi finalizado com esses encaminhamentos, e em agosto deu-se início ao segundo semestre ainda no mesmo formato, e os docentes já foram orientados a elaborar seus planos de ensino pensando no modelo remoto, os grupos de suporte por meio de *WhatsApp* continuam ativos e servindo como canal de comunicação entre docentes e equipe de suporte que auxilia também os



acadêmicos quando têm dúvidas técnicas, e os equipamentos emprestados para docentes e discentes continuam à disposição deles.

Quando indagados sobre os impactos que têm sentido do ensino remoto, os acadêmicos relatam, de modo geral, mais cansaço, dificuldade de concentração nas aulas em função do espaço inadequado para estudo em casa, dificuldades na compreensão dos conteúdos, problemas com a internet, sobrecarga de trabalhos, desconhecimento de como utilizar as tecnologias para atividades de estudo, e também relatam sentir muita falta do contato direto com o professor e com os colegas, mencionando sentirem falta do contato social.

2.3.2 Contexto 2 de Ensino Superior

Diante as normativas do MEC, o trabalho remoto exigiu o contato dos docentes e discentes com tecnologias digitais além da internet, *smartphones*, computadores, notebooks e tablets, e com um viés de ensino e aprendizagem, implicando em uma mudança de habilidades cognitivas, intelectuais e experimentais. A mudança de paradigma atribuiu-se da ausência das aulas presenciais para as aulas *online* em tempo real nos mesmos horários previamente estabelecidos. As atividades remotas vêm sendo realizadas utilizando recursos do *Google Apps*. O *Google Classroom* passou a ser utilizado como sistema de gerenciamento de conteúdo para as disciplinas, por permitir a criação de salas, distribuição e avaliação de trabalhos. Nele, são postadas as atividades, adicionados arquivos de diferentes formatos, incluindo as aulas gravadas do *Google Meet*. Para as avaliações, têm sido utilizados testes utilizando o *Google Forms*, que permite respostas e resumos automáticos facilitando o *feedback* dos alunos e com outros docentes. Para comunicação aproximada aos discentes, grupos de *WhatsApp* foram criados para cada turma e disciplina, para esclarecer dúvidas das atividades planejadas e executadas.



Durante o percurso, pode-se notar algumas mudanças metodológicas necessárias como a adaptação ao novo modelo de trabalho, período de capacitação de duas semanas frente às tecnologias digitais, preparação de material a ser utilizado e orientação ao aluno sobre o uso das mesmas como ferramenta de ensino e aprendizagem, e com a ausência dos laboratórios e do quadro negro, houve a necessidade de adição de outros recursos, como a disponibilização de gravação prévia com conteúdo pelo professor, vídeos avaliados pelos docentes disponíveis em outras plataformas como o YouTube e sites específicos do curso.

Percebeu-se a fácil aceitação e aprendizado frente às tecnologias digitais (vistos pelo docente como nativos digitais), o fácil acesso à internet e às ferramentas digitais e comunicação livre, rápida e instantânea com o docente frente ao uso das tecnologias. Foram raros os problemas relatados sobre a conexão de internet, operacionalização das tecnologias e acesso à internet (todos tinham acesso a computador e/ou celular), e não houve notificação oficial aos docentes da necessidade institucional de dar suporte de infraestrutura aos alunos para que conseguissem acompanhar as aulas remotas

Para o segundo semestre, a IES realizou uma semana de formação pedagógica voltada ao ensino remoto, discutindo temáticas que envolviam os aspectos biopsicossociais, cenários da educação atual, tecnologias digitais a serem utilizadas, incluindo o treinamento para o uso das ferramentas da *Google*, bem como para a *Blackboard Collaborate*, além de práticas de planejamento, mediação e avaliação em metodologias ativas adaptadas a essa realidade. Também foram planejadas as reposições dos conteúdos práticos de disciplinas do primeiro semestre, respeitando as regras das autoridades competentes de combate à pandemia e, tem sido garantido suporte em relação aos aspectos didáticos pedagógicos, tecnológicos e técnicos para a transmissão das aulas remotas.

2.3.3 Contexto 3 de Ensino Superior



A Instituição ora relatada é uma universidade pública, que parou suas atividades presenciais em 16/03. Apenas em meados de agosto é que as aulas da graduação retornaram, em formato remoto, podendo cada curso ofertar apenas até 20% de sua carga horária total nessa modalidade, de forma que o ano letivo se reduziu a essas disciplinas. A Resolução nº XX/2020 <omitida> traz diretrizes aos docentes que aderiram a essa modalidade. As aulas síncronas vêm sendo gravadas e disponibilizadas na plataforma *Teams*, que também deverá ser utilizada para atividades assíncronas planejadas. O Moodle para armazenar material de apoio e receber atividades avaliativas dos alunos. Grupos de *WhatsApp* também foram criados por alguns docentes para interação com seus estudantes.

Embora os cursos de graduação permaneceram sem atividades no primeiro semestre, a partir das orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela Portaria nº 36, de 19/03/2020 (Brasil, 2020), a instituição, por meio da Resolução nº YY/2020² deixou facultativo aos Programas de Pós-graduação (PPG) o retorno às aulas no formato remoto e online. Alguns PPG retornaram imediatamente, na íntegra, outros com algumas disciplinas, pois ficou a critério de cada docente decidir se ofertaria ou não suas disciplinas no formato *online*. Embora flexível, essa situação causou, em alguns casos, descompasso entre disciplinas por linhas de pesquisa, uma vez que muitos professores não se sentiram preparados em ofertar disciplinas não presenciais.

Com relação aos discentes, muitos aderiram ao formato *online* mais por conta do prazo de integralização do curso que pelo desejo e condições reais para tal. Percebe-se que muitos alunos não ligam suas webcâmeras, seja por vergonha de aparecer (ainda mais se aula gravada), seja por não mostrarem suas casas, seja por estarem com fone de ouvido em ambiente compartilhado, ou para a melhoria da conexão, nem sempre é boa. Independente dos motivos, há rupturas na interação, dinamismo e participação na aula, ficando o docente, às vezes sem saber a receptividade da turma. Ainda, há o caso de alunos interrompidos por filhos,

² Resolução <omitida para fins de avaliação às cegas>.



principalmente as mulheres, que ficam incomodadas e pedem desculpas, sem necessidade, uma vez que a universidade é que invadiu seu lar e, vê-se um grande esforço para estar ali tentando acompanhar as aulas, em um ambiente não propício para tal. Quanto aos docentes, tem-se percebido posturas muito diferenciadas frente ao isolamento social e ao novo *modus operandi*. É senso comum a sensação de estar trabalhando mais e, muitos relatam muita estafa após aulas online e por muito tempo em frente ao computador ou ao celular como o dispositivo onde a maior (se não toda) interação social tem ocorrido.

3 APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES

Esta seção destina-se à aproximação de características similares vivenciadas, bem como de especificidades do ensino remoto nos diferentes contextos observados. Observou-se que independente da etapa de ensino ou da esfera à qual pertencem as instituições, sejam públicas ou privadas o repentino ensino remoto trouxe impactos, sendo alguns deles convergentes e outros específicos. Respondendo às nossas perguntas diretrizes, percebemos que todos os contextos estão fazendo uso delas, ainda que para finalidades distintas. A Figura 1 resume essas finalidades tanto para os docentes quanto aos discentes e os principais artefatos digitais empregados, destacando o uso em comum, por ordem decrescente de frequência em que foram citados, e os específicos de cada instituição.



Figura 1: TDIC e seus usos no ensino remoto nos diferentes contextos educacionais analisados

		Educação Infantil e Fundamental I		Ensino Fundamental II e Médio Técnico		Ensino Superior		
		Contexto 1	Contexto 2	Contexto 1	Contexto 2	Contexto 1	Contexto 2	Contexto 3
Estão as TDIC sendo utilizadas?		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Professor usa para:		- preparar materiais impressos; - sanar dúvidas de responsáveis; - participar de formações <i>online</i> .	- preparar materiais impressos e digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas de estudantes e responsáveis.	- preparar materiais impressos e digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas dos estudantes.	- preparar materiais impressos e digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas dos estudantes.	- preparar materiais impressos e digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas dos estudantes.	- preparar materiais impressos e digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas dos estudantes.	- preparar materiais digitais para atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas dos estudantes.
Estudante usa para:		por orientação da Secretaria de Educação, não estão sendo utilizadas com os estudantes.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.	- realizar atividades síncronas e assíncronas; - sanar dúvidas com os professores.
Artefatos comuns utilizados	para comunicação:							
	para realização de encontros síncronos e transmissão de aulas <i>online</i> :						   	  
	para realização de atividades síncronas e assíncronas:							
	para pesquisa e/ou transmissões de aulas:							
	para preparo de materiais para aulas síncronas e assíncronas:		 		   	  	 	
	para produção e edição de vídeos:		 			 		
	para atividades interativas, cooperativas e colaborativas:				    	    		
Demais artefatos utilizados:								

Fonte: Elaborado pelos autores.

A comunicação entre professores, estudantes e responsáveis tem se dado basicamente via *WhatsApp*. Diferentes ferramentas tem sido usado para as aulas síncronas. Ferramentas de produção e edição de áudio e vídeo foram mencionadas, indicando que ao menos alguns professores têm feito esforços para produzir os



conteúdos personalizados às necessidades dos estudantes, apesar de isso representar horas de trabalho além da sua carga horária remunerada, conforme também relatado. Várias são também as ferramentas para atividades cooperativas, colaborativas adotadas pelos docentes, em especial, por aqueles que utilizaram abordagens de metodologias ativas em suas aulas, buscando promover o engajamento e o protagonismo de seus alunos.

Percebe-se no Cenário 2 do Ensino Fundamental II, Médio e Técnico e também no Cenário 1 do Ensino Superior, um número maior de tecnologias na preparação de materiais e de conteúdos, bem como para promover atividades cooperativas e de aprendizagem colaborativa, que se dá pelo uso nessas instituições de metodologias ativas em suas aulas, que requerem o engajamento, o trabalho em equipe e o protagonismo dos estudantes.

Pudemos perceber que tanto docentes quanto discentes têm enfrentado obstáculos nesse modelo de educação remota, seja pela não familiaridade com as TDIC para uso intensivo em processos de ensino e aprendizagem, seja pelo fato de que os ambientes escolares invadiram as residências e a rotina de seus familiares, não preparadas para isso, adaptação que não é trivial. Compreendemos também que há um esforço das instituições de ensino e, principalmente dos docentes, muitas vezes por iniciativa própria, de ofertar o melhor ensino possível por meio das tecnologias, ainda que como um processo de tentativa e erro, enquanto vai se apropriando de conhecimentos técnicos para melhorar suas práticas.

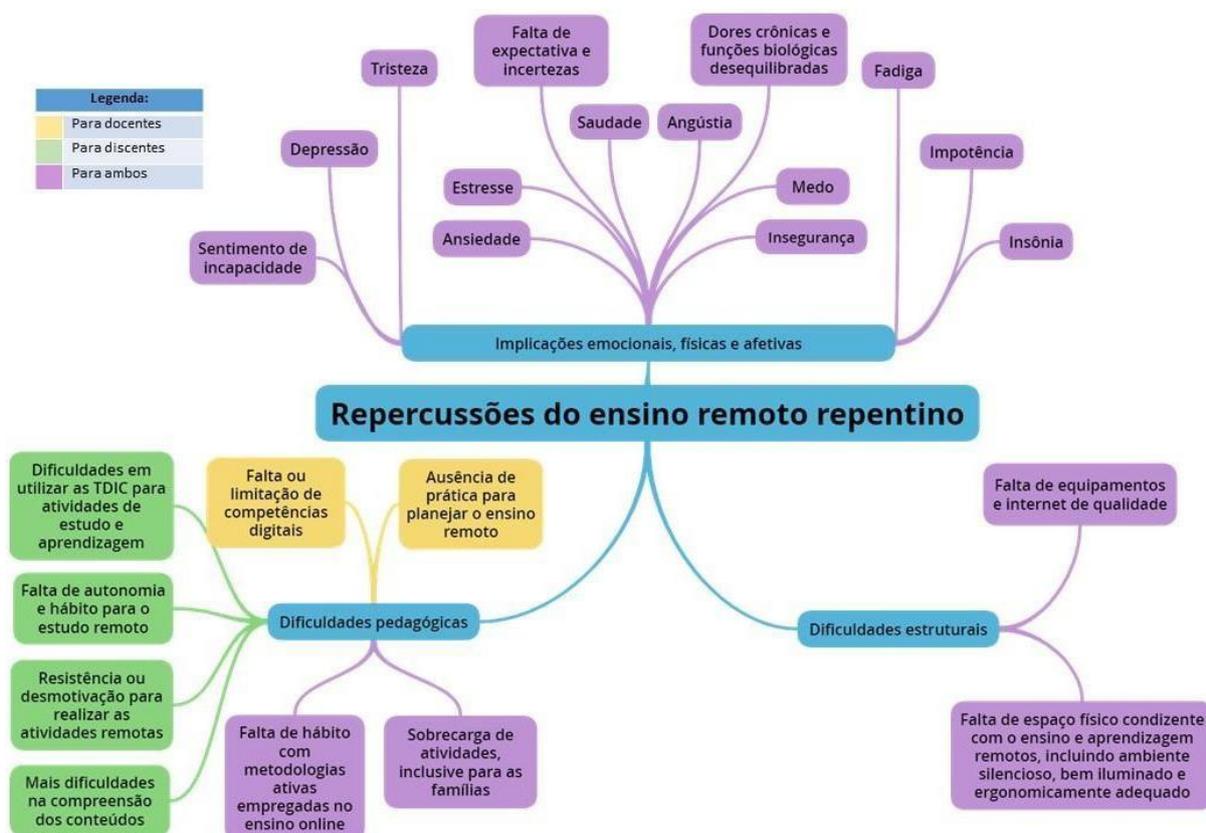
A Figura 2 tem por objetivo resumir a resposta de nossas últimas perguntas de inquietação, apresentando as principais dificuldades e consequências emocionais que o repentino ensino remoto trouxe para os diferentes contextos com base nos relatos apresentados.

Os efeitos emocionais e afetivos têm sido fortemente relatados tanto por docentes quanto por discentes em todos os contextos e níveis de ensino e estão atrelados às demais dificuldades estruturais e pedagógicas, além dos efeitos sociais, econômicos e também afetivos que a pandemia tem provocado em todas as



instâncias da vida, e não apenas na formação educacional. Muitos são impactados também por diversas formas de luto: perda de familiares e amigos, perda de empregos, perda do contato familiar, perda do contato social, perda da sensação de segurança e controle, uma vez que a imprevisibilidade da situação mostrou a impotência e a fragilidade do ser humano. A partir da Figura. 2, nota-se também que a conjunção de todos esses aspectos atrelada às incertezas quanto ao pós-pandemia são fatores que afetam e afetarão a Educação na volta da presencialidade, e que deverão ser previamente pensados, sob um bom planejamento estratégico.

Figura 2 - Impactos pelo repentino ensino remoto adotado nos contextos educacionais analisados



Fonte: Elaborada pelos autores.



No que tange às percepções sobre aspectos sociais e afetivos do distanciamento foram observados e tiveram relevância no processo de ensino e aprendizagem, com destaque a priori pelo docente e pelos discentes: Maior desgaste psicossomático, advindo do isolamento, de períodos prolongados em frente ao computador/celular, da ausência da socialização com os alunos, ambiente de trabalho e colegas, a pouca participação dos discentes nas aulas quando comparado ao modelo tradicional; Maior propensão de disfunções cinesiofuncionais, decorrentes de parâmetros ergonômicos físicos inadequados (equipamentos, mesas, cadeiras, postura adequada) no novo ambiente de trabalho (domicílio/escritório), como desconfortos e dores musculares, cefaleia, fadiga ocular e mental; Intervalos de repouso inadequados durante e no intervalo entre as aulas, não permitindo momentos de exercícios preventivos e ginástica laboral para prevenção de distúrbios osteomioarticulares decorrentes do trabalho, ou a realização de refeições e a socialização entre outros docentes que ocorriam previamente, como medida de redução dos riscos psicossociais; Há alunos que perderam o emprego, bem como aqueles que assistem às aulas durante a jornada de trabalho, pois necessitam trabalhar para complementar a renda familiar, dada a crise econômica que atingiu as famílias; Reforçar o bom comportamento nos ambientes virtuais, com respeito a liberdade de expressão e de cátedra, advertindo comportamentos antiéticos e preconceituosos; A sobrecarga de trabalhos escritos aos discentes, devido a impossibilidade de realização de aulas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia nos trouxe uma nova maneira de ensino e com ela novos desafios, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, e por ora, compete aos docentes, ainda que sem formação apropriada para tal e com sobrecarga de atividades, buscar a melhor práxis dentro dessa infinidade de aspectos que norteiam o ensino remoto em tempos de pandemia. A partir disso, está posta preocupação de



pensar na equidade de aprendizagem e na possibilidade de aumentar ainda mais a desigualdade de oportunidades entre os alunos que acessam os meios digitais, as atividades impressas aos que não têm acesso às aulas não presenciais. O que se tem visto, portanto, nesse momento, é a busca de soluções por parte dos professores, famílias e estudantes para algo que ninguém tinha uma resposta conhecida. Enquanto a “normalidade” está distante, a Educação se faz na relação entre a condição dada e a sua superação, num esforço coletivo de fazer dar certo.

O retorno às aulas presenciais gera ansiedade e temores sobre como conciliar tudo isso no pós-pandemia, pois em sala de aula haverá alunos que avançaram nos conteúdos e alunos que estarão no mesmo patamar do último dia de aula antes da pandemia. Dessa maneira, o anseio pela volta do ensino presencial é uma variável perceptível em todos os níveis de ensino relatados. A adaptação ao modelo de ensino não presencial emergencial, que ainda está sofrendo ajustes e adequações em curso, se apresenta ainda como um desafio aos docentes e discentes. Portanto, diante a essa nova situação de ensino tão importante quanto o que pensar em diferentes estratégias, metodologias e tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem é pensar nos aspectos afetivos e emocionais que tudo isso tem causado tanto nos alunos, como também nos professores.

No que tange às ações adotadas por governos e dirigentes, o que se pode concluir é que estão ocorrendo tentativas, baseadas em acertos e frustrações, de prosseguir com o calendário escolar para não perder o ano letivo, pois nenhuma rede de ensino estava preparada ou tinha políticas educacionais adequadas ao cenário pandêmico e aos desafios que ele impôs. Embora haja diretrizes desenhadas nos âmbitos das instituições relatadas para aulas remotas, as suas ações se limitam às normativas do Estado e dos municípios em que estão inseridas, o que torna ainda mais complexos os desdobramentos na vida escolar e pessoal de professores e estudantes, cabendo ao professor, efetivamente, todo o encaminhado dado, que também tem sido empírico.



A partir dos aspectos destacados pelas vivências relatadas, e considerando as incertezas quanto ao pós-pandemia são fatores que afetam e afetarão a Educação na volta da presencialidade, vemos muitos desafios à escola, governantes e sociedade, como os de dirimir as consequências do ensino remoto e da pandemia na aprendizagem, de implantar modelos escolares efetivos de biossegurança, de mitigar os impactos socioemocionais nos professores e nos alunos, de ressignificar a prática e a formação docente para cenários imprevisíveis e de dotar tecnologicamente as escolas, professores e estudantes para um modelo de ensino que, poderá tender a ser híbrido devido à necessidade de distanciamento social até que se tenha um cenário seguro para a volta de todos às escolas.

REFERÊNCIAS

- Brasil, Presidência da República. Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 . 2017. Acesso em: 05 ago. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. Portaria N° 343, de 17 de Março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. 2020. Acesso em: 03 ago. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. Portaria N° 345, de 19 de Março de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. 2020b. Acesso em: 06 ago. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. Portaria N° 36, de 19 de Março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-36-de-19-de-marco-de-2020-249026197>. 2020c. Acesso em: 06 ago. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. Portaria N° 395, de 15 de Abril de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/04/2020&jornal=515&pagina=61>. 2020d. Acesso em: 27 jul. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. Portaria N° 544, de 16 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. 2020e. Acesso em: 07 ago. 2020.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI. **TIC EDUCAÇÃO 2017 - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. 2018. 438p. <https://bit.ly/2sq1xUH/>. Acesso em: 07 jan. 2019.



Ficanha E. E., Badke M. R., Silva E. V., Cogo S. B. **Aspectos biopsicossociais relacionados ao isolamento social durante a pandemia de covid-19: uma revisão integrativa.** 2020. <https://www.researchgate.net/publication/342177986>. Acesso em: 25 jul. de 2020.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U. 2012.

Reich J., Buttimer C. J., Fang A., Hillaire G., Hirsch K., et al. (2020). **Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: a first look** <https://edarxiv.org/437e2/> Acesso em: 30 jul. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação Online para Além da Ead: Um Fenômeno da Cibercultura. In: **X Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia**, 2009, Braga. Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658 - 5671.

Recebido em: 14-11-2020
Aceito em: 24-12-2020

