

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES E POSSIBILIDADES

ERICA DANTAS DA SILVA

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pós-Graduada no curso de Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ericadantasdasilva70@gmail.com.

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, profesora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *campus* Cajazeiras. adriana.korrea@gmail.com.

EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA

Mestra em Sistemas Agroindustriais no Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar - CCTA da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo, eglehma@gmail.com.

RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COELHO

Doutora em medicina e saúde pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, raimunda.neves6@gmail.com.

RESUMO

Em função da pandemia da COVID-19, as práticas educacionais realizadas no âmbito presencial precisaram ser ressignificadas para ocorrer no modelo remoto emergencial. Diante disso, vários desafios e possibilidades apresentam-se aos educadores e às instituições educacionais para inserir as tecnologias digitais nas práticas de ensino. Nesse contexto, o trabalho em tela objetiva discutir as limitações e as possibilidades provenientes do ensino remoto emergencial considerando a experiência de ensino *on-line* vivenciada em função da pandemia da COVID-19. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser de natureza bibliográfica; exploratória, quanto aos objetivos é qualitativa no que se refere à abordagem do objeto e a análise dos dados. Como resultados evidenciamos a necessidade do docente identificar o contexto de ensino, as características dos estudantes e os recursos que eles dispõem para participar das atividades; a relevância de professores e estudantes se apropriarem da tecnologia digital como ferramenta que oportuniza o processo de ensino -aprendizagem; e da adoção, pelo docente, de um processo avaliativo pautado em recursos diversificados que permitam-no reorganizar as atividades propostas para favorecer o aprendizado. Destacamos ainda a necessidade do trabalho educativo ser compartilhado por pais e educadores, com vista a favorecer que os estudantes participem e aprendam a partir de atividades realizadas nesse formato de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Tecnologia Digital, Formação Continuada, Prática Docente, Avaliação.

INTRODUÇÃO

A *internet* surgiu no início da década de 1960, no período da Guerra Fria, como uma estratégia de defesa dos americanos para interceptar informações que pudessem auxiliar a proteger o país contra possíveis atentados estrangeiros. Desse modo, essa tecnologia foi desenvolvida para servir de apoio para a comunicação acadêmica e militar (VILICIC; THOMAS, 2016).

Contudo, segundo os autores supracitados, décadas depois, o acesso à esse recurso se popularizou e passou a se tornar uma ferramenta usada por milhares de pessoas, para a interação de forma síncrona ou assíncrona e voltada para diversas finalidades. Nesse sentido, percebemos que, no dia a dia, o avanço tecnológico aumenta em uma velocidade vertiginosa. Assim, com o acesso de diferentes camadas sociais aos dispositivos digitais, gradativamente, houve uma ampliação no uso dessas tecnologias, o que levou à modificação das práticas de interação e uso dessas ferramentas para diferentes fins.

Na atualidade, percebemos que, todos os dias, novos aplicativos, plataformas digitais, *softwares* e programas passam a integrar o cotidiano das pessoas criando novas demandas relacionadas à interação, à socialização e ao ensino. Diante disso, podemos afirmar que estas ferramentas integram a vida dos indivíduos em vários âmbitos, tais como: o social, o cultural, o pessoal, entre outros.

Nesse contexto, a *internet* e os dispositivos que permitem acesso a ela passaram a ser utilizados em variados setores da sociedade, dentre eles o setor educacional, no qual, progressivamente começou a ser integrada nas práticas pedagógicas da sala de aula. Isso ocorreu em meados dos anos 2000 e, para isso, necessitou do uso dos mais variados recursos tecnológicos, como o celular, computador, *tablet*, etc (VILICIC; THOMAS, 2016). Dessa forma, o uso das tecnologias digitais de acesso a *internet* favoreceu a elaboração de novas estratégias metodológicas de ensino para serem utilizadas de diferentes modos, com objetivos diversos, no contexto escolar.

Décadas depois, em março de 2020, fomos surpreendidos, no Brasil, com os efeitos da pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que é causador da COVID-19. Essa doença, identificada na cidade de Wuhan, na China, no final do ano de 2019, foi caracterizada por ser infecciosa, atacar as

vias respiratórias e apresentar alto índice de transmissibilidade e mortalidade (BELASCO; FONSECA, 2020).

Como a sua transmissão dá-se pelo contato direto entre as pessoas, uma das formas de reduzir a disseminação desse vírus é a adoção de algumas medidas sanitárias como o uso de máscaras, higienização das mãos, regularmente, com água e sabão e uso do álcool em gel (BRASIL, 2020a). Em função disso, a utilização das ferramentas digitais tornou-se imprescindível, haja vista que, para o combate à disseminação desse vírus, foi adotado ainda o distanciamento social e o desenvolvimento de atividades remotas, especialmente no campo educacional.

Em março desse mesmo ano o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado pelo Ministério da Educação (MEC) como estratégia para resguardar a saúde da população (BRASIL, 2020b) e, devido a suspensão das aulas presenciais - que foram substituídas por aulas e atividades (síncronas e assíncronas em mídias digitais) - os estudantes e os professores sentiram fortes impactos da adoção desse novo formato de aulas no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista que, repentinamente, vivenciaram a modificação do espaço (do presencial para o digital), dos recursos (que passaram a ser predominantemente digitais) e da forma de interação que precisou a ser mediada pelas telas dos dispositivos digitais.

A escola, por sua vez, buscou alternativas para realizar as atividades de ensino e, por isso, as aulas começaram a acontecer de forma *on-line*. Dessa maneira, foi preciso que educadores e educandos se apropriassem dos espaços digitais e das ferramentas que seriam utilizadas para mediar esse processo. Por isso, juntamente com o acesso ao conteúdo, foi necessário que os docentes se apropriassem e/ou ressignificassem o uso de plataformas digitais, aplicativos ou *softwares*: a exemplo do Google Suit, Google Meet, Whatsapp, Instagram, Zoom, entre outros.

Não obstante, este formato de ensino tem acarretado muitos debates sobre as possibilidades e os desafios vivenciados pelos professores e por toda a comunidade escolar na busca por desenvolver novas maneiras de interagir e aprender.

Face ao exposto, este trabalho tem como objetivo discutir as limitações e as possibilidades provenientes do ERE considerando a experiência de ensino *on-line* vivenciada em função da pandemia da COVID-19.

Metodologicamente, seguindo a classificação de Prodanov e Freitas (2013) este estudo no tocante aos procedimentos caracteriza-se por ser

bibliográfica; exploratória, quanto aos objetivos e qualitativa no que se refere à abordagem do objeto e a análise dos dados.

Esse capítulo está organizado em cinco momentos posteriores à introdução e que antecedem as considerações finais. Na seção a seguir, discorreremos alguns aspectos concernentes ao caminho percorrido e as escolhas metodológicas utilizadas o desenvolvimento desse trabalho. Na terceira seção tecemos algumas discussões sobre o ERE, com vista a elucidar os principais objetivos e características desse formato educacional. Na quarta seção, tratamos das possibilidades para a ação pedagógica do professor a partir do desenvolvimento de estratégias para o ensino *on-line*. Pontuamos ainda alguns desafios enfrentados pelas instituições escolares e os impactos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, na quinta seção refletimos acerca do processo avaliativo no contexto do ensino remoto.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica no que se refere aos procedimentos de coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Minayo (2001, p. 14) pontua que a pesquisa qualitativa é caracterizada “[...] por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, pois, ao tomar por base o que já foi publicado em relação ao tema, esta proposta pode delinear uma nova abordagem sobre o assunto.” Logo, o foco desta abordagem é compreender o desenvolvimento de um processo em detrimento da quantificação de dados.

No mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2005, p. 48) pontuam que a pesquisa qualitativa se preocupa em: “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”. À vista disso, para abordarmos os desafios e as possibilidades do ensino remoto, utilizamo-nos de informações referentes ao assunto que foram analisadas por autores que abordaram essa temática. Por essa razão, pontuamos a natureza exploratória do objetivo do estudo e o seu caráter qualitativo no que se refere a abordagem do objeto e a análise dos dados.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, uma vez que fez uso de livros e

artigos científicos, para desenvolver as discussões (PRODANOV; FREITAS, 2013). Após a seleção das fontes de pesquisa, realizamos leituras e fichamentos dos materiais supracitados, com vista a relacionar as discussões que fossem pertinentes ao desenvolvimento do presente trabalho.

Desse modo, evidenciamos que as fontes bibliográficas foram essenciais para a realização de uma discussão acerca dos desafios e possibilidades do ensino remoto tendo em vista que forneceu dados para subsidiar a compreensão do processo de implementação do ERE, os seus impactos no âmbito educacional e as possibilidades oriundas desses.

O Ensino Remoto Emergencial: desafios

O ERE consiste em uma modalidade recomendada pelo MEC que foi adotada pelas escolas brasileiras diante da orientação de manutenção do distanciamento social devido a pandemia da COVID-19. Em virtude da divulgação da Portaria do MEC nº 343 (BRASIL, 2020b) e das legislações subsequentes que trataram dessa temática, as instituições de ensino públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino superior, tiveram que suspender as aulas presenciais e adotar o ERE.

Enquanto educadoras, compreendemos que o ERE tem sido uma abordagem adequada à situação vivenciada, tanto por permitir o cumprimento do distanciamento social dos sujeitos que integram as instituições de ensino, como também por favorecer que o processo de ensino-aprendizagem transcorra diante do fechamento do espaço físico da escola.

A título de esclarecimento é necessário diferenciar a Educação à Distância (EaD) e o ERE tendo em vista que: a primeira refere-se a uma forma de ensino que já conta com dispositivos legais e regulamentação para o seu funcionamento, seja ofertado de modo virtual (na sua integralidade) ou semipresencial; a segunda, porém, é uma medida emergencial voltada para as instituições de ensino assegurarem a oferta do serviço educacional em contextos extraordinários, a exemplo da pandemia da COVID-19. Sobre essa temática, Garcia *et al.* (2020, p. 5) pontuam que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem

como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Mediante este contexto, as instituições de ensino se viram desafiadas a adotar o ERE, de modo repentino e inesperado, sem que houvesse tempo hábil para a preparação do corpo docente para utilizar os recursos, procedimentos e métodos que fomentassem o aprendizado dos estudantes nesse novo formato (SILVA, CORRÊA; SOUSA, 2020).

Reiteramos, ainda, que para o êxito da mudança na prática de ensino, é essencial que a comunidade escolar, em especial os educadores estejam cientes das diferenças entre o ensino presencial e o ensino *on-line*. É necessário compreender que a metodologia precisa ser adaptada, bem como os modos de interação com os educandos. Nessa perspectiva, para favorecer do ensino *on-line*, podem ser oferecidos cursos de capacitação ao professor, acerca do uso das ferramentas tecnológicas em favor da aprendizagem, como também elencar maneiras de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, por meio de sugestões de atividades e instrumentos avaliativos.

Assim, os professores que já faziam uso das tecnologias em sala de aula e tinham domínio das habilidades e competências digitais para utilizar esses recursos de forma pedagógica sentiram, em menor grau, os efeitos da imposição do ERE quando comparados àqueles que não tinham este conhecimento sobre os recursos digitais e a sua aplicabilidade no contexto de ensino (GARCIA *et al.*, 2020). Todavia, entendemos que este cenário instigou todos os professores (conhecedores ou não das tecnologias digitais aplicadas a contextos de aprendizagem) a ressignificarem suas práticas, produzirem os recursos, reinventarem procedimentos de ensino, bem como a fazerem uso de ferramentas até então pouco utilizadas no seu trabalho enquanto docente.

Ainda de acordo com Garcia *et al.* (2020), isso ocorreu porque, tal contexto gerou a necessidade de aprofundamento teórico e prático, pelos docentes, sobre a utilização das diferentes ferramentas tecnológicas, no âmbito da sala de aula virtual, com o intuito de atender às demandas de ensino e interação que se apresentavam no momento do ERE.

Com a rapidez de implementação dessas práticas, vários desafios passam, cotidianamente, as atividades dos docentes entre eles, citamos: questões socioemocionais, as questões de acesso e manuseio da tecnologia digital; a reorganização do trabalho docente para a modalidade remota, em que a sua casa e trabalho passam a funcionar no mesmo espaço; a intensa carga horária de trabalho, entre outras. Essas situações podem gerar

desânimo em alguns docentes e medo em outras questões de **natureza socioemocional** (GARCIA *et al.*, 2020).

Um desafio a realização dessa prática se refere à resistência que pode ser identificada em alguns professores que, no processo pedagógico, optam ainda por realizar a transposição das práticas tradicionais do ensino presencial para o ERE. São professores que baseiam as aulas com enfoque na exposição oral em detrimento da troca e mediação de conhecimentos entre o discente e o docente. Isso pode acontecer por diversos fatores que vão desde o despreparo do professor no tocante **ao acesso e ao manuseio da tecnologia de ensino** à falta de conhecimento sobre as abordagens a serem utilizadas no ERE: seja pela ausência de procura do próprio profissional sobre conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento das atividades inerentes à docência, como também pelo desinteresse das instituições de ensino em oferecer formação continuada aos docentes (FARIAS; SILVA, 2021).

Todavia, a profissão docente pressupõe a análise do contexto de ensino e a seleção de ferramentas e estratégias que sejam adequadas à promoção da aprendizagem, portanto, requer que o professor esteja em constante busca por associar a prática social e as atividades de ensino, requerendo, desse modo, estudo constante. Nesse sentido, se considerarmos o cenário que se apresenta atualmente é atípico, inferimos que se torna necessário modificar o modo de conduzir e mediar as aulas usando as tecnologias digitais, uma vez que as formas de interagir e também se modificaram significativamente.

Esse conhecimento sobre as tecnologias digitais em contextos de ensino precisa ser inserido na formação e ação docente desde as discussões que perpassam a formação inicial e continuada dos professores, como também na ação reflexiva do professor sobre a sua práxis. Sobre isso, Palloff e Pratt (2015) afirmaram que mesmo antes da pandemia da COVID-19 o quantitativo de educandos matriculados no ensino à distância ampliou-se, rapidamente e, como consequência, houve o aumento da demanda por profissionais que soubessem manusear as ferramentas tecnológicas e utilizá-las em contextos de ensino.

Não obstante, poucas são as instituições de ensino que dispõem de educadores com experiência na utilização das tecnologias digitais, bem como na oferta de cursos de formação que possam capacitá-los para se adequarem à essa nova realidade do ensino. Desse modo, os pesquisadores mencionados argumentam que:

Uma das principais questões continua a ser a capacitação adequada de docentes para a construção e disponibilização

de cursos de alta qualidade. Atualmente, poucos *campi* oferecem o tipo de capacitação que os docentes necessitam para obter sucesso *on-line*. Quando simplesmente se oferece aos docentes um sistema de gerenciamento de cursos e se diz a eles que um curso precisa ser desenvolvido e apresentado, é provável que o curso resultante tenha interação mínima e dê pouca atenção ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, que promove aprendizagem colaborativa e ajuda a alcançar os resultados da aprendizagem. É provável que o docente inexperiente na aprendizagem *on-line* tente replicar aquilo que há anos tem feito na sala de aula presencial. [...] (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 24, grifo dos autores).

A partir disso, podemos identificar que a qualidade das aulas abrange a capacidade de o docente lecionar, com dinamicidade e inovação, e que essas competências estão relacionadas com a apropriação de cunho teórico e com a reflexão sobre a inserção de conhecimentos novos à sua prática que, por sua vez, envolve o processo de formação continuada do professor.

Dessa maneira, a obrigatoriedade de uso das tecnologias, em um contexto em que os professores não receberam as devidas orientações e preparo, pode fomentar a resistência à realização das aulas virtuais, tendo em vista que elas requerem a adoção de metodologias e conhecimento apropriado dos meios tecnológicos necessários à realização das aulas. Contudo, entendemos que essa mudança é possível desde que o professor seja incentivado e apoiado a construir conhecimentos que favoreçam a sua prática, como também receba orientações e acompanhamento para efetivar a prática docente nas instituições das quais fazem parte (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Além das questões de cunho formativo dos educadores, outra questão que precisa ser discutida é o desvelamento da profunda desigualdade existente entre as classes sociais no Brasil. Essa disparidade nos leva a destacar que existem ainda, muitas famílias desassistidas no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos necessários para atender às necessidades exigidas pelo ERE. Face ao exposto, este contexto de ERE, aprofunda, de forma contundente, as desigualdades existentes entre aqueles que possuem as condições de acesso e participação das atividades pedagógicas e aqueles que são privados desses momentos educativos em função da sua situação econômica (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Nesse viés, entendemos que este cenário é complexo, pois é perpassado pela carência de formação dos profissionais da educação para o uso

das tecnologias, como também pela situação econômica e social de muitos alunos que são privados ou mesmo que possuem acesso limitado à tecnologia digital. Esses últimos, podem enfrentar dificuldades de natureza diversa, tais como aparelhos eletrônicos com pouca capacidade de armazenamento, *internet* com conexão instável ou restrita quanto ao uso de dados e até mesmo depender da utilização da rede *wifi* de outras pessoas. Nesse cenário, além de conhecer os recursos digitais voltados para a promoção de atividades de ensino, os docentes precisam planejar atividades que considerem essas especificidades dos estudantes a fim de favorecer a participação e a construção do conhecimento através dos recursos disponíveis para a interação e a realização das tarefas propostas.

Ao tratar da implementação de alguns serviços *on-line* concernentes à educação pelas instituições escolares, Palloff e Pratt (2015) apontam que as transformações da educação em função do uso das tecnologias são reconhecidas por vários professores, mas, simultaneamente, essa situação provoca um certo incômodo, associado ao questionamento acerca da qualidade da aprendizagem.

Contudo, em função das vivências e aprendizados no ERE, acreditamos que essa experiência promoverá o uso de abordagens flexíveis e mais próximas das necessidades pessoais e sociais dos estudantes, à medida que poderá agregar novas experiências e aprendizagens tanto na práxis pedagógica quanto nas propostas das escolas sobre as práticas educativas.

Além dos aspectos relativos ao acesso e manuseio da tecnologia digital, no que se trata da **reorganização do trabalho docente**, evidenciamos a intensa sobrecarga de trabalho dos professores no que concerne à produção de videoaulas, ao planejamento e à realização de videochamadas para o acompanhamento dos educandos, troca de mensagens, entre outros, que também se constituem em desafios perpassados pelos professores, no atual contexto educacional (GARCIA *et al.*, 2020).

Isso decorre de uma crença social de que, nesse formato de ensino, o docente dispõe de tempo ilimitado para o atendimento dos discentes pelo fato trabalhar em casa. Sobre isso, Ribeiro (2018) destacou que a falta de gestão do tempo de trabalho pode conduzir o educador a uma intensa sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, ao adoecimento em função do excesso de atividades.

Ainda no que concerne à carga horária de trabalho do docente, pode haver uma ideia de que ele está disponível a todo momento, com muito tempo livre, já que trabalha em casa. Todavia, este é um pensamento equivocado,

uma vez que as aulas virtuais sobrecarregam boa parte dos docentes, considerando o tempo necessário para a aprendizagem sobre vários aspectos, tais como: o manuseio de determinadas ferramentas digitais, o processo de adaptação dos recursos, o planejamento da aula, a produção, a edição e a publicação de videoaulas, o tempo gasto em chamadas de vídeo/áudio para orientação dos alunos e os momentos de correção de atividades, seja de maneira síncrona ou assíncrona (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Como esta pesquisa trata do ERE no contexto da educação básica, levamos em consideração que os professores, em sua maioria, estavam despreparados, já que é uma situação emergencial que aconteceu de forma repentina e inesperada. Muitas demandas surgiram e, por isso, foram construídas percepções sobre o ensino que perpassam as práticas do professor e apontam para outros elementos desafiadores identificados nesse período. Além disso, surgiram também muitas dificuldades concernentes à forma com que os conteúdos são trabalhados e se as atividades propostas irão ser entendidas pelos alunos, o que iremos tratar a seguir.

Transformações e possibilidades de ação docente diante do cenário digital

Conforme destacamos anteriormente, embora o acesso à tecnologia digital tenha evoluído, significativamente, nos últimos anos, muitas pessoas não dispõem desses recursos em razão da profunda desigualdade social existente no Brasil (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). À vista disso, evidenciamos ainda, o desafio que o professor enfrenta ao fazer uso de determinadas ferramentas tecnológicas as quais os educandos dispõem e, em consonância a isso, a necessidade de realizar as adaptações que se fizerem necessárias para aqueles que não têm acesso à tecnologia digital ou acessam de maneira limitada.

Face ao exposto, elucidamos que as modificações devem ocorrer na **abordagem da escola**, na **prática do professor**, na **postura do aluno** e na **colaboração da comunidade escolar para a realização das atividades de ensino-aprendizagem**.

Nesse ínterim, a **escola** precisa oferecer formação continuada aos docentes, diante das lacunas apresentadas por eles, porque isso pode se configurar como uma alternativa para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Este cenário de aprendizagem, readaptação e reorganização do trabalho didático pedagógico poderá ainda conduzir à escola a refletir sobre suas ações e

processos, de modo que esta instituição possa perceber a necessidade iminente de adequá-los às necessidades e demandas que se apresentam a ela diariamente (FARIAS; SILVA, 2021).

Desse modo, de acordo com os autores supracitados, as experiências vivenciadas no ERE, podem auxiliar a escola a considerar os impactos dos usos de recursos, estratégias, procedimentos e métodos, a fim de mediar os processos pedagógicos. Enfatizamos, ainda, que as instituições de ensino que utilizavam as tecnologias nas suas ações pedagógicas de forma esporádica, em virtude do ERE, precisaram inserir esses recursos, na educação, ainda que de forma gradual.

Com base nisso, surge ainda outra inquietação que é no tocante ao tempo de exposição às telas, de crianças e adolescentes, o qual precisa ser planejado cuidadosamente e acompanhado por seus responsáveis e educadores, para evitar o contato excessivo com aparelhos tecnológicos e, dessa forma, gerar malefícios à saúde dos educandos, tais como questões relacionadas à concentração, à visão, à socialização, entre outros. Nessa perspectiva, acreditamos que a conjuntura educacional gerada pela pandemia da COVID-19 poderá favorecer reflexões dos profissionais da educação para que possam percorrer novas trilhas e caminhos educacionais.

Embora as dificuldades sejam significativas, entendemos que o ERE também provocou inúmeras situações na **prática do professor**, seja por meio dos intensos debates sobre as formas de realização de atividades nos âmbitos da escola e nas publicações que abordam temáticas referentes à educação ou mesmo na exploração e uso de recursos didáticos digitais, na aprendizagem e nas reflexões concernentes ao fazer pedagógico mediado por tecnologias digitais. Esses aprendizados podem ser considerados positivos, pois podem contribuir com a realização de atividades no modelo do ERE, como no ensino híbrido, uma abordagem em que se intercala os momentos presenciais com os virtuais (MORAN, 2015).

Na perspectiva do ERE, os docentes podem realizar adaptações para a promoção de atividades - síncronas e/ou assíncronas, individuais ou em grupo, apresentadas e/ou postadas em plataformas ou redes sociais - que fomentem o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do educando, visto que o processo de ensino-aprendizagem pode ser realizado com estímulo à busca por diferentes fontes de informação como pressupõe o ensino híbrido. Conforme afirma Moran (2015, p. 20, grifo do autor):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários

espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. [...]

Face ao exposto, percebemos que o ensino híbrido abre um conjunto de possibilidades para promover a aprendizagem significativa em meio a um processo que combina espaços e tempos que permeiam as interfaces do presencial e do *on-line*. A aprendizagem significativa, para Moreira (1997) compreende a incorporação de uma informação nova ao conhecimento que o estudante possui e isso deve ocorrer de maneira não arbitrária e substantiva. Em outras palavras, o conhecimento novo precisa ser incorporado a outros conhecimentos relevantes que o indivíduo dispõe e devem ser interligados ao que se aprende (relação não arbitrária).

Além disso, a construção desse conhecimento precisa permitir que esse saber seja expresso e recriado por diferentes tipos de signos e/ou linguagens diferentes daquele que foi utilizado para que o indivíduo se apropriasse de determinado saber. Desse modo, as práticas como a memorização e a repetição não são associadas à aprendizagem significativa, porque para nesta aprendizagem, o aprendiz interliga conhecimentos e é capaz de expressá-los de diferentes formas, em variados contextos.

Assim, a utilização de ferramentas e estratégias diferenciadas, associadas a metodologias que pressupõem a participação ativa do estudante e voltadas para promover a aprendizagem significativa podem favorecer o processo pedagógico de modo que ele se torne inovador para todos os sujeitos envolvidos nesta ação. Isso significa dizer que, apesar das dificuldades dos professores no seu fazer pedagógico, em decorrência da pandemia, é possível, sim, desenvolver estratégias metodológicas decorrentes desse olhar emergente acerca da prática docente.

Em razão destes aspectos, o professor poderá delinear estratégias metodológicas para tornar a aula dinâmica e inovadora, como também para ampliar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, deve considerar não apenas os instrumentos a serem usados no planejamento e na execução das aulas, mas também as características e as necessidades do público com o qual está sendo trabalhado.

No que concerne o ensino que transcorre remotamente, o qual é o foco deste estudo, Palloff e Pratt (2015) abordam outra sugestão para trazer

melhorias a qualidade desse ensino *on-line*: a adaptação processual e contínua aos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o docente pode inserir, gradualmente, nas suas aulas os recursos e procedimentos novos para mediar o ensino.

Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário que haja a predisposição e o interesse dos profissionais da educação em buscar aprender a usar as ferramentas imprescindíveis ao processo de ensino. Como apontam Pallof e Pratt (2015, p. 38):

O preparo dos docentes é determinado pela disposição de aprender, de abrir mão do controle sobre o *design* da aula e o estilo de ensino e de mudar o seu papel tradicional. Também é determinado pela capacidade de colaborar com os colegas e de construir um sistema de apoio, pela paciência com a tecnologia e pela capacidade de aprender com os outros.

Dessa forma, um dos fatores que contribuem para que isso transcorra de maneira positiva é o domínio e o conhecimento da ferramenta tecnológica usada na sala de aula virtual, tendo em vista que ela pode trazer contributos para que a aprendizagem do educando ocorra de modo efetivo. Sobre isso, Garcia *et al.* (2020, p. 8, grifos dos autores) pontuam que:

Do ponto de vista pedagógico, o ensino remoto insere o professor e o aluno na dimensão da quinta revolução, na qual a relação do homem com os recursos tecnológicos e a inteligência artificial requerem novos protocolos éticos envolvendo responsabilidade e eficiência. A fim de atender os requisitos da responsabilidade e da eficiência, o domínio de competências digitais [habilidades e atitudes] representa aspecto de relevância.

Evidenciamos ainda que além da capacitação do professor para o uso das ferramentas virtuais também é importante orientar os estudantes quanto à tecnologia adotada, bem como a **postura do aluno** durante as aulas remotas. Dessa forma, é relevante acordar a maneira de se vestir e portar-se durante as atividades educativas, sobre o cumprimento de prazos pré-estabelecidos para realização e entrega de atividades, bem como acerca da forma de usar as plataformas digitais, entre outros aspectos tendo em vista que os discentes precisarão desenvolver as habilidades e/ou competências necessárias para participar das atividades de ensino nesse formato.

Além disso, no ERE, o contexto social do estudante é outro: o ambiente em que ele está inserido difere do ambiente da sala de aula e, muitas vezes,

a estrutura, o espaço e o ambiente são inapropriados para desenvolver os seus estudos. Por isso, outras habilidades de organização e tempo de estudo precisam ser desenvolvidas de maneira autônoma ou mediadas pela ação dos docentes por meio das atividades de ensino.

Ressaltamos que a melhoria da qualidade do ensino *on-line* exige não só o empenho da escola e do professor, como também o envolvimento, participação e interação entre os alunos e o **suporte da família** para que haja a reorganização dos tempos e espaços de estudo. Esse apoio pode favorecer que os conteúdos sejam aprendidos de forma significativa e isso pode ser oportunizado por meio da interação professor-aluno e entre os próprios estudantes (GARCIA *et al.*, 2020).

Outro ponto a ser destacado para o sucesso da abordagem *on-line* é o respeito mútuo entre **educadores e educandos** envolvidos no processo, uma vez que o cenário de sala de aula virtual se torna mais complexo que o ambiente presencial. Na sala virtual os participantes precisam estar atentos ao uso do microfone, uso da câmera, *chat* além de outros elementos que também são observados no ensino presencial, como por exemplo, o comportamento ético, de respeito, empatia, etc.

O descumprimento destes elementos pode levar a um sentimento de insucesso e de parcialidade no processo de aprendizagem tanto por parte do professor, em razão aos desafios que lhe são impostos no tocante à condução das aulas, quanto no educando, que pode se sentir inibido em participar das aulas, em expor o seu posicionamento, em pontuar suas reflexões, etc. Logo, o ERE exige planejamento e organização das atividades de ensino e do acesso às atividades planejadas para a construção do conhecimento (FARIAS; SILVA, 2021).

Por isso, é imprescindível que o docente possua conhecimento sobre os artefatos tecnológicos de modo a usá-los da melhor forma possível, de maneira a favorecer e incentivar a participação e a interação dos discentes de maneira significativa.

Após compreender alguns desafios e possibilidades que emergem da implementação do ensino remoto, buscamos discutir, na seção a seguir, os elementos que devem ser considerados na avaliação desse processo.

Ensino Remoto Emergencial: como avaliar?

Além dos aspectos já mencionados, há outro fator que provoca inquietações entre os profissionais da educação, desafiando-os a buscar novas

formas de preencher as lacunas do conhecimento sobre um momento do ensino que é a avaliação.

O processo avaliativo traz grandes desafios quando voltado para analisar o ensino *on-line* no qual os estudantes serão avaliados remotamente. Nesse sentido, algumas questões que podem permear o imaginário dos professores mediante as incertezas oriundas das maneiras de ensinar de forma remota são: como avaliar meu aluno? Como saber se os alunos não estão colando ou usando respostas prontas e deixando a criatividade e o raciocínio aquém?

No tocante a estas questões, é preciso considerar um aspecto que já foi discutido anteriormente: o contexto que estamos vivenciando é atípico, o que pressupõe que a forma como as aulas remotas, as atividades e os processos avaliativos estão sendo conduzidos sejam também adaptados ao cenário em questão e, por essa razão, precisam considerar as diferentes realidades e as dificuldades que podem emergir a partir disso (FARIAS; SILVA, 2021). Por isso, ensinar e avaliar a aprendizagem precisaram ser ressignificados, portanto, realizados a partir de estratégias e instrumentos diferentes

À vista disso, a seleção de estratégias e instrumentos de avaliação que enfatizem somente os resultados e desconsiderem os vários fatores imbricados no processo de aprendizagem precisam ser reconsiderados, para evitar as situações de exclusão no momento de avaliar os educandos. Desse modo, torna-se imprescindível que a avaliação ocorra, mas de uma forma que considere o contexto vivenciado pelos estudantes, bem como a seleção de instrumentos e estratégias diversas que permitam entender o processo de construção do conhecimento pelo aluno e as lacunas que precisarão ser trabalhadas novamente, de maneira diferenciada, para promover a aprendizagem (HOFFMANN, 2020).

Acerca disso, Hoffmann (2020) elucida que o desafio será aprender “em ação”, com escolas e profissionais de educação que estimulem o estudante à criação e à socialização do conhecimento. Outra prática que deve advir dessa reformulação é tornar os alunos e os familiares participantes do processo de planejamento de atividades. Isso porque, entendemos, que a análise dessas reações, comentários e dúvidas, a partir de uma escuta sensível, auxiliará as escolas a dar continuidade ao processo que é difícil e novo para todos.

Desse modo, o trabalho colaborativo que envolva a escola e a família, constitui-se como um fator imprescindível para o êxito do desenvolvimento de ações avaliativas que favoreçam ao professor o entendimento acerca das

diferentes realidades dos alunos e o permita fazer adequações nas suas práticas avaliativas conforme o contexto dos estudantes.

Com isso, Hoffmann (2020, p. 01, grifo da autora) elenca alguns aspectos que devem ser pensados no transcorrer do processo avaliativo, a saber:

- Priorizar propostas educativas que despertem em crianças e jovens demonstrações de INICIATIVA, CRIATIVIDADE, COMPROMISSO, RESPONSABILIDADE SOCIAL, no lugar de valorizar a aprendizagem de conteúdos. [...]
- Propor TEMPOS FLEXÍVEIS de realização de tarefas pelos estudantes, garantindo-lhes acesso virtual a gestores e professores ao longo do dia. [...]
- Instigar cada aluno a ser PROTAGONISTA de sua aprendizagem, levando-o a delinear seu próprio projeto de estudo, mesmo as crianças pequenas.
- Organizar maneiras de REGISTRAR, ANOTAR, COMENTAR o que está acontecendo, divulgando entre professores, alunos e familiares esses registros.
- Propor aos alunos oportunidade de se AUTOAVALIAR por meio de diários de bordo, produção de vídeos, organização de seus próprios portfólios, realização de exercícios com autocorreção, leituras ou materiais complementares pela internet. [...]

Nessa perspectiva, as aulas e as atividades desenvolvidas na sala de aula virtual podem transcorrer de modo interativo e dinâmico, como destaca a autora supracitada, de modo que os discentes possam assumir uma postura autônoma no seu próprio processo de aprendizagem. No que concerne aos instrumentos avaliativos; estes também podem ser direcionados a partir de uma perspectiva participativa, dinâmica, flexível, autônoma e lúdica, tendo em vista que a avaliação é um momento do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011).

A partir disso, abordamos algumas propostas que podem ser trabalhadas na sala de aula *on-line* como instrumentos de avaliação. Ressaltamos ser substancial que o docente busque conhecer a plataforma e/ou recurso digital que ele irá fazer uso para a realização das atividades avaliativas dos educandos, de modo a considerar também e, principalmente, as questões concernentes a realidade social de cada educando.

Um exemplo que podemos mencionar é o uso dos formulários virtuais que podem funcionar como um instrumento no processo avaliativo no contexto do ERE. A elaboração destes formulários poderá ocorrer no *Google*

Forms, que se caracteriza por ser uma ferramenta digital *on-line* e gratuita, oferecida da empresa *Google*, no pacote *GSuite*, e tem como finalidade a realização de planejamentos, coleta de dados, dentre outras funcionalidades. A partir desta ferramenta torna-se possível elaborar questionários fechados ou abertos, inserir imagens, vídeos, *links*, etc. (LIMA, 2015).

Por meio dessa ferramenta digital, o docente poderá elaborar diversos questionários para cada disciplina curricular, inserindo itens como títulos, descrições, imagens, além de perguntas de múltipla escolha ou discursivas e/ou argumentativas. É possível incluir, ainda, datas e horários, o total de pontos acertados ou atribuídos a cada discente, *feedback* dado pelo professor, dentre outras funcionalidades que estão disponíveis nesta ferramenta (LIMA, 2015).

Outras propostas que podem ser elencadas são a utilização de mapas mentais e/ou conceituais para a sistematização dos conteúdos; realização de projetos em grupo, seminários, produção de *podcasts*, produção de vídeos, realização de entrevistas, etc; que se caracterizam por ser atividades em que se exige o trabalho em grupo e, conseqüentemente, a divisão de tarefas. Logo, a construção da atividade dependerá do empenho e participação de cada discente, mas o resultado final demonstrará tanto o aprendizado individual quanto aquele que foi construído pelo grupo (MENEZES, 2021).

Essas foram algumas propostas possíveis de serem utilizadas, mas existe uma variedade de atividades que o docente poderá se apropriar e pôr em prática conforme as demandas que forem se apresentarem no transcorrer da sua prática docente no formato do ERE. Contudo, ressaltamos que as escolhas dos docentes devem prezar pelo respeito aos alunos, pela ética e empatia, pautada no diálogo e em acordos entre os professores e os estudantes. Nesse processo, as atividades e estratégias devem expressar, claramente, quais são os objetivos educacionais e a metodologia a ser adotada para cada momento pedagógico, de modo que a prática docente possa trazer contributos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto abriu um leque de possibilidades de ensino e de reorganização do papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por ser pautada em recursos digitais que podem promover autonomia, responsabilidade e empenho no desenvolvimento das atividades, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a formação e a reflexão sobre

os usos dessas tecnologias precisam ser constantes na seleção e uso desses recursos.

Não obstante, enfatizamos que são muitos os desafios perpassados pelas instituições de ensino, pelos professores, pelos estudantes e suas famílias no que concerne ao acesso limitado à *internet* e ao conhecimento sobre o uso das ferramentas tecnológicas. Entre esses desafios podemos citar a exclusão digital vivenciada por alguns alunos.

Mediante isso, este estudo procurou evidenciar o quão importante é o docente atentar-se para as especificidades dos contextos sociais dos alunos a fim de compreender quais são as possibilidades de acesso, uso e as habilidades que precisam ser desenvolvidas para a participação nas atividades de ensino mediadas por recursos tecnológicos. Diante disso, é preciso que o docente procure adaptar as suas práticas, metodologias e formas de avaliar, de modo a atender as necessidades e demandas de cada educando.

Ressaltamos, ainda a importância de o professor atentar-se também para aqueles educandos que não possuem acesso à *internet* e/ou a recursos tecnológicos. Para favorecer o aprendizado deles, é fundamental que o docente busque outras atividades que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem mediante a situação atual.

Portanto, torna-se essencial que haja um planejamento para a utilização das ferramentas digitais de modo a desenvolver estratégias metodológicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula, especialmente, nas salas de aulas virtuais, como é o caso do ensino remoto, com vista a construir experiências positivas concernentes à aprendizagem, considerando o compromisso com a ética profissional, o respeito mútuo e a própria educação.

Evidenciamos, ainda, a relevância de um processo avaliativo planejado com atenção, zelo e definido de acordo com as possibilidades dos estudantes, de modo que seja possível ao professor reconhecer os avanços e as dificuldades de cada educando. Para isso, faz-se necessário que o processo avaliativo não seja realizado de forma automática ou como uma maneira de, somente, obter resultados quantitativos (notas), em outras palavras, sem preocupar-se com a qualidade e avanço da aprendizagem. Esse processo precisa ter como objetivo acompanhar o percurso formativo do aluno no decorrer de toda a sua trajetória e subsidiar a tomada de decisão do docente para a utilização de práticas de ensino que venham a preencher as lacunas evidenciadas na construção do conhecimento pelo estudante.

Além disso, é relevante entender a importância de se ter um olhar direcionado ao docente no que concerne à formação e ao aperfeiçoamento deste

profissional em relação ao manuseio e ao domínio dos recursos digitais, de modo que ele possa fazer adaptações na sua metodologia de ensino e nas suas formas de avaliar a aprendizagem condizentes com o atual cenário de pandemia.

Isso pode ser viável a partir do apoio e das orientações das próprias instituições de ensino como também dos órgãos públicos da educação. Para isso, precisam ser ofertados cursos que possam preparar o professor no tocante ao uso pedagógico das ferramentas digitais, que são imprescindíveis no ERE, em que tais recursos se fazem basilares para a continuidade do processo educacional.

Dessa forma, a aprendizagem poderá transcorrer de modo significativo, a partir da troca de conhecimentos, experiências, saberes em detrimento de uma abordagem pautada na transmissão de conhecimentos, isto é, um processo pedagógico em que o educando é um sujeito ativo e que constrói o seu percurso de aprendizagem com autonomia.

Diante do exposto, acreditamos que este estudo pode trazer contributos para refletirmos acerca de algumas das problemáticas perpassadas pelos docentes no contexto do ensino remoto, abrindo possibilidades a outras pesquisas que possam ser efetuadas, posteriormente, sobre esta temática favorecendo a ampliação de sua compreensão e a descoberta de novas informações.

REFERÊNCIAS

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz, G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 13 out. 2021.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 73, n. 2, p. 1 - 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 11 set. 2021.

FARIAS, R. C. de; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, n. 32, p. 1 - 19, 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

HOFFMANN, J. **Alunos em casa**: avaliação virtual? Petrópolis, Porto Alegre - Rio Grande do Sul: Mediação, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/htXMio>. Acesso em: 19 out. 2020.

LIMA, I. **Tutorial para criação de formulários no Google**. Ceará: Comissão de Educação de Usuários do Sistema de Bibliotecas da UFC, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/09/tutorial-formularios-google.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENEZES, J. B. F. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>. Acesso em: 30 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 20-31.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente *In*: MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (org.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones, 1997. p. 12- 45.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line (recurso eletrônico)**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Regis Tractenberg. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

SILVA, E. K. S.; CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. B. Utilização do Instagram como metodologia de ensino em tempos de pandemia. *In*: ROLIM, A. A.; CAMARGO-JUNIOR, I. D.; SOUSA, J. T. (org.). **Prática docente: Rupturas, diálogos e inovações**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

VILICIC, F.; THOMAS, J. A. O tempo da internet das coisas: a rede que interligou nossos computadores e celulares entra em uma nova fase, ainda mais ambiciosa, na qual pretende conectar tudo o que existe na Terra. 31 dez. 2014. *In*: **VEJA. Dez anos em dez temas: um olhar sobre a última década nas grandes reportagens e entrevistas da revista**. São Paulo: abril, 2016.