

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
MESTRADO EM ENSINO

GEÓRGIA SANTANA DA SILVA MANSUR

**O ENSINO REMOTO NA EXPERIÊNCIA FAMILIAR DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE APIACÁ/ES**

Santo Antônio de Pádua
2022

GEÓRGIA SANTANA DA SILVA MANSUR

**O ENSINO REMOTO NA EXPERIÊNCIA FAMILIAR DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE APIACÁ/ES**

Projeto de Dissertação apresentado ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Prof.^a Dra. Geórgia Regina Rodrigues Gomes.

Santo Antônio de Pádua
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M286e Mansur, Geórgia Santana da Silva
O ENSINO REMOTO NA EXPERIÊNCIA FAMILIAR DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE APIACÁ/ES /
Geórgia Santana da Silva Mansur ; Geórgia Regina Rodrigues
Gomes, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2022.
133 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGen.2022.m.09263261717>

1. Ensino Remoto. 2. Pandemia. 3. Educação. 4. Produção
intelectual. I. Gomes, Geórgia Regina Rodrigues, orientador.
II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste
Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

GEÓRGIA SANTANA DA SILVA MANSUR

**O ENSINO REMOTO NA EXPERIÊNCIA FAMILIAR DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE APIACÁ/ES**

Projeto de Dissertação apresentado ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino, sob orientação da Professora Doutora Geórgia Regina Rodrigues Gomes.

Aprovado em: 22/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Geórgia Regina Rodrigues Gomes (Orientadora) - UFF

Prof.^a Dr.^a. Mitsi Pinheiro de Lacerda

Prof.^a Dr.^a. Cristiana Callai de Souza

Prof.^a Dr.^a. Aline Pires Vieira de Vasconcelos

Santo Antônio de Pádua
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, à minha família, meu porto seguro, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até essa etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por permitir realizar um sonho, que é cursar o mestrado e conseguir chegar até sua última etapa, que é a conclusão da pesquisa, mesmo diante de tantos desafios, até aqui o Senhor me sustentou, sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e apoiaram na busca pelo conhecimento, são meus mestres na vida, no amor e na fé, devo tudo que sou a eles, que abaixo de Deus se esmeraram para criar e educar meus irmãos e eu.

Ao meu esposo, Daniel, pelo companheirismo, por me incentivar a ser melhor a cada dia, por todo suporte recebido ao longo desses 23 anos de união, sempre me apoiando na minha caminhada acadêmica, até quando nem eu mesma tinha forças.

Aos meus filhos amados, Davi e Iago, que são a minha razão de viver, são os meus maiores presentes, sempre peço que o Senhor cuide deles e os abençoe, protegendo-os e livrando-os de todo o mal. Obrigada meus filhos pela paciência e desculpa pelas ausências, sempre tão carinhosos e compreensivos. Mamãe ama vocês!

Aos meus irmãos, Geovana e Jorge Ivan, por serem sempre presentes, pela amizade, companheirismo, e neste processo, em especial, a minha irmã, Geovana, que sempre me apoiou, incentivou e por todas suas instruções.

Ao meu primo, Anderson Santana, por toda paciência e parceria, intermediando no processo de pesquisa, realizado na Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, onde exerce a função de professor do ensino fundamental II.

Aos meus colegas membros do Grupo de Pesquisa sobre Informática aplicada ao Ensino e a Educação (GPINFEE), em especial ao Matheus e João Paulo, que sempre estiveram presentes e contribuindo com suas experiências e ensinamentos, sempre atenciosos e gentis, com boa vontade para ajudar. Não poderia esquecer também do Douglas, que iniciou comigo esse novo desafio em nossas vidas, um parceiro, posso dizer que dividimos nossas dificuldades. Vocês são incríveis!

Aos meus colegas do Curso de Pós-graduação em Ensino, pelo companheirismo, pela partilha de conhecimento, troca de ideias, pelos incentivos mútuos, e gostaria de deixar um agradecimento especial a nossa querida amiga Tania, que nos deixou tão cedo, mas nos marcou profundamente com sua alegria e intensidade de viver, com uma energia contagiante e sempre acompanhada de boas risadas, que traziam leveza aos momentos tensos para nós estudantes de mestrado, seu sorriso sempre estará em nossas lembranças. Descanse em paz minha amiga.

A todos (as) os (as) professores (as) do Programa de Pós-graduação em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior/Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF) pela elevada qualidade de ensino compartilhada.

As professoras Mitsi Pinheiro de Lacerda, Cristiana Callai de Souza e Aline Pires Vieira de Vasconcelos, que gentilmente aceitaram participar desta banca, e cuja dedicação e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído.

A minha Orientadora Prof. Dr^a. Geórgia Regina Rodrigues Gomes que me deu esta oportunidade de realizar meu sonho, me recebendo como aluna de mestrado em seu Grupo de Pesquisa (GPINFEE), abrindo as portas para esta nova experiência em minha vida, obrigada pela confiança em meu trabalho, pelo respeito e compreensão em todo esse processo, realizado em um momento tão difícil para todos (as).

“O conhecimento precisa ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele”.

Philippe Perrenoud

RESUMO

Em vista do atual cenário vivenciado mundialmente, a saber, a pandemia provocada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que acomete a doença conceituada como COVID-19, uma nova ordem foi estabelecida para a humanidade, necessitando de mudanças no cotidiano de todos, rotinas foram alteradas, e na educação isso ocorreu de maneira rápida e brusca; escolas sendo fechadas, na busca de minimizar a propagação do vírus, gerando incertezas, inquietações e angústias, e assim a dinâmica do processo educacional foi sendo reestruturada, diante da indefinição do período de duração do isolamento social. Foi necessária a reestruturação de práticas pedagógicas para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. A inserção de tecnologias digitais para realização de ensino remoto foi uma alternativa utilizada por muitas instituições de ensino como uma possibilidade para dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem de milhões de estudantes, permitindo assim a continuidade do ano letivo. Nestes tempos de pandemia, em que a educação foi transferida em seu espaço físico para os lares dos discentes e docentes, mais do que nunca, convoca-se a participação/envolvimento de pais/responsáveis no processo educacional das crianças/adolescentes. E nesse panorama insurgem novos vocábulos, novas significâncias, que também serão desenvolvidos ao longo deste trabalho, objetivando elucidar o contexto que se apresenta, e oportunizando desta forma um envolvimento mais ativo e consciente destas transformações. Deste modo este trabalho busca mapear o ensino remoto no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do ensino fundamental II, da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, desenvolvido durante a pandemia, na percepção de seus responsáveis, observando sua efetividade ou não, bem como suas possíveis dificuldades e resistências quanto à implementação deste. Como resultados foi possível levantar dados demográficos obtidos da população estudada; realizar uma análise sobre o engajamento familiar na rotina dos estudantes e do relacionamento da família para com a escola, comparativamente, antes do período da pandemia e durante a pandemia; apresentar as estratégias educacionais mais utilizadas para a promoção do ensino e as percepções e experiências das famílias acerca da utilização do modelo de ensino remoto e observado a relevante participação feminina no contexto educacional dos estudantes. Ao final, são apresentadas conclusões, contribuições, sugestões e perspectivas para trabalhos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Remoto. Pandemia.

ABSTRACT

In view of the current scenario experienced worldwide, namely, the pandemic caused by the new coronavirus, called SARS-CoV-2, which affects the disease conceptualized as COVID-19, a new order has been established for humanity, requiring changes in the daily lives of people. All, routines were changed, and in education this happened quickly and abruptly; schools being closed, in the quest to minimize the spread of the virus, generating uncertainties, concerns and anguish, and thus the dynamics of the educational process was being restructured, given the uncertainty of the duration of social isolation. It was necessary to restructure pedagogical practices to continue the teaching and learning process. The insertion of digital technologies to carry out remote teaching was an alternative used by many educational institutions as a possibility to continue the teaching and learning process of millions of students, thus allowing the continuity of the school year. In these times of pandemic, in which education has been transferred from its physical space to the homes of students and teachers, more than ever, the participation/involvement of parents/guardians in the educational process of children/adolescents is called for. And in this panorama, new words emerge, new meanings, which will also be developed throughout this work, aiming to elucidate the context that is presented, and thus providing an opportunity for a more active and conscious involvement of these transformations. In this way, this work seeks to map remote teaching in the teaching and learning process of elementary school II students, from Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, developed during the pandemic, in the perception of those responsible, observing its effectiveness or not, as well as its consequences. Possible difficulties and resistances regarding its implementation. As a result, it was possible to collect demographic data obtained from the population studied; carry out an analysis on family engagement in students' routine and the family's relationship with school, comparatively, before the pandemic period and during the pandemic; to present the educational strategies most used to promote teaching and the perceptions and experiences of families regarding the use of the remote teaching model and observing the relevant female participation in the educational context of students. At the end, conclusions, contributions, suggestions and perspectives for future work are presented.

KEY-WORDS: Education. Remote Teaching. Pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ferramentas tecnológicas para atividades síncronas.....	54
Quadro 2 -	Ferramentas tecnológicas para atividades assíncronas.....	55
Quadro 3 -	Correlações com outros trabalhos e contribuições da Pesquisa.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Gênero dos entrevistados.....	75
Gráfico 2 -	Faixa etária dos entrevistados.....	76
Gráfico 3 -	Autodeclaração de cor, raça e etnia dos entrevistados.....	76
Gráfico 4 -	Grau de escolaridade dos entrevistados.....	77
Gráfico 5 -	Ocupação dos entrevistados.....	78
Gráfico 6 -	Renda familiar (soma dos rendimentos de todas as pessoas que compõem o núcleo familiar que reside junto).....	78
Gráfico 7 -	Alteração na renda familiar no período da pandemia.....	79
Gráfico 8 -	Local de residência.....	80
Gráfico 9 -	Quantidade de filhos.....	80
Gráfico 10 -	Vínculos do responsável com o estudante.....	81
Gráfico 11 -	Escolaridade dos estudantes.....	82
Gráfico 12 -	Tempo dedicado semanalmente pelos pais/responsáveis no auxílio às tarefas escolares dos filhos/tutelados antes do isolamento.....	82
Gráfico 13 -	Tempo dedicado semanalmente pelos pais/responsáveis no auxílio às tarefas escolares dos filhos/tutelados na pandemia.....	83
Gráfico 14 -	Frequência de contato dos entrevistados com a escola antes da pandemia para tratar de questões educacionais.....	84
Gráfico 15 -	Frequência do contato dos entrevistados com a escola durante a pandemia para tratar de assuntos educacionais.....	85
Gráfico 16 -	Ferramentas utilizadas no ensino remoto dos filhos/tutelados dos entrevistados.....	87
Gráfico 17 -	Dificuldades apresentadas pelos filhos/tutelados durante o ensino remoto.....	87
Gráfico 18 -	Dificuldades apresentadas pela família para a adaptação ao ensino remoto.....	88

Gráfico 19 -	Considerações espontâneas dos entrevistados sobre a utilização do ensino remoto com o uso de plataformas on-line.....	89
Gráfico 20 -	Considerações dos entrevistados sobre o retorno às aulas presenciais..	90
Gráfico 21 -	Observações dos entrevistados acerca da experiência vivenciada com a educação de seus filhos/tutelados com o ensino remoto.....	91
Gráfico 22 -	Percepções dos entrevistados acerca da contribuição do isolamento social para a valorização escolar e dos profissionais da educação.....	92
Gráfico 23 -	Percepções dos entrevistados acerca da importância da manutenção das atividades escolares remotamente.....	93
Gráfico 24 -	Percepções dos entrevistados sobre a importância do conteúdo escolar e do tratamento da crise sanitária.....	93
Gráfico 25 -	Opinião dos entrevistados sobre a relevância de se manter/inserir o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP** – Aprendizagem baseada em projetos (em inglês, **PBL** – *Project Based Learning*)
Termo de **APNP** – Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CD-ROM – Compact Disc Read-Only Memory (Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura)
CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE – Conselho Nacional de Educação
COVID-19 – Coronavírus Disease 2019
EaD – Ensino a Distância
ERE – Ensino Remoto Emergencial
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOOC – Massive Open Online Course (Curso Online Aberto e Massivo)
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto)
OEMESC – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina
REA – Recursos Educacionais Abertos
SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Severa
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE – Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA.....	22
1.2	OBJETIVOS.....	24
1.2.1	Objetivo Geral.....	24
1.2.2	Objetivos Específicos.....	24
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS – COVID-19.....	30
2.2	CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO, ENSINO HÍBRIDO E <i>HOMESCHOOLING</i>	38
2.3	O ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PERMEADO PELAS TECNOLOGIAS.....	48
2.4	O PAPEL DA FAMÍLIA FRENTE AO ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM DOMICÍLIO.....	59
3	TRABALHOS RELACIONADOS	67
4	METODOLOGIA	72
5	RESULTADOS	75
5.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DA PESQUISA.....	75
5.2	DO ENGAJAMENTO FAMILIAR NA ROTINA EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES E DO RELACIONAMENTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	81
5.3	DAS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS NO ENSINO REMOTO.....	86
5.4	OUTRAS OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA.....	91
6	DISCUSSÃO	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7.1	CONCLUSÕES.....	107
7.2	CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES.....	109
7.3	PERSPECTIVAS PARA TRABALHOS FUTUROS.....	112
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – Questionário aplicado	125
	APÊNDICE B – Anuência para a pesquisa	132
	APÊNDICE C – Carta de Anuência Institucional	133

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID – 19 representou um significativo desafio ao estilo de vida de todas as populações humanas. Não foi diferente no Brasil. E em virtude de tal inusitada situação, foram adotadas diversas medidas de saúde e sanitárias voltadas ao enfrentamento da doença, dentre elas, o isolamento social. De repente, de um dia para o outro, a rotina das pessoas foi drasticamente alterada. Foram meses de significativas restrições na circulação de pessoas, o que acarretou o fechamento temporário de diversos setores de serviços, incluindo-se o fechamento das escolas. Com isso, o cotidiano escolar de milhões de estudantes e professores fora atingido diretamente em razão da consequente suspensão das aulas presenciais (NASCIMENTO, MANSUR & GOMES, 2020).

Demandou-se, dessa forma, a busca por iniciativas que diminuíssem as consequências da pandemia na educação, suscitando reflexões e debates na construção de estratégias de ensino que pudessem promover o prosseguimento do ano letivo. Afinal, ainda que fechadas as escolas, o ensino de milhões de crianças e adolescentes em todo o país não poderia parar, ante o risco de um gigantesco impacto, não só no presente, mas também com reflexos futuros na construção do saber e formação das pessoas (NASCIMENTO, MANSUR & GOMES, 2020).

Nessa perspectiva, destacou-se a adesão das tecnologias digitais por diversas instituições de ensino, corroborada pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que autorizou às escolas a implementação de atividades letivas utilizando recursos educacionais digitais e tecnologias de informação e de comunicação. Surgiu, assim, a denominação Ensino Remoto Emergencial (ERE), adaptando o sistema regular de ensino presencial para ensino remoto. Essa modalidade de ensino foi considerada imprescindível para a continuidade do ensino de milhões de jovens em todo o Brasil, contudo, não quer dizer que essa implementação não tenha carecido de dificuldades e complexidades.

O ensino remoto trouxe algumas significativas problemáticas à tona, sobretudo nas escolas públicas, dentre as principais podem ser destacadas: a) as diferentes realidades dos alunos, decorrentes das desigualdades econômicas e sociais e suas consequentes dificuldades de acesso às tecnologias de informação e conectividade à rede de internet de forma a propiciar uma adequada experiência na utilização dessa nova realidade do ensino regular; b) a dificuldade dos pais e responsáveis em lidar com essa situação, assumindo um papel mais

ativo e presente no dia a dia da formação educacional de seus filhos/tutelados, bem como tendo que conciliar suas próprias rotinas de trabalho com as atividades educacionais, agora realizadas totalmente dentro do contexto doméstico; c) a possível ampliação das dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, bem como o possível maior desinteresse pela prática educacional; d) as díspares experiências na implementação do ERE pelas próprias escolas e professores, decorrentes das diferentes realidades regionais e das próprias estruturas escolares, para além das diferentes realidades socioeconômicas dos professores.

Primeiramente é importante destacar a imprevisibilidade do contexto de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia. A escola foi uma das primeiras instituições a fechar suas atividades, visto que representa um local de significativa aglomeração de pessoas. Inexistia na experiência educacional contemporânea literatura que abordasse uma situação como a tal. De igual modo, os professores, em sua grande maioria, não estavam preparados para modificar repentinamente suas metodologias e técnicas de ensino, adaptando-as para o meio virtual.

Não houve uma perspectiva, ou um planejamento prévio para a formação das ações necessárias ao ensino remoto emergencial. Não havia um conhecimento técnico-teórico especializado nesse sentido e as escolas tiveram, por sua própria conta e risco, que oferecer respostas quase que imediatas para uma demanda repentina. Essas respostas, porém, eram complexas, tanto do ponto de vista das unidades educacionais quanto dos receptores desse serviço (pais/responsáveis e alunos). (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Contudo, focalizando o objetivo da presente pesquisa, é necessário um atento olhar sobre o impacto e a experiência dessa nova realidade de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da família dos estudantes, em especial daquelas famílias com estudantes em escolas públicas. Como as famílias lidaram e têm lidado com esse contexto educacional? Os pais e responsáveis dos alunos se viram obrigados a conciliar suas atividades domésticas e laborais ao ensino remoto dos filhos/tutelados, o que para muitos tem se mostrado algo desafiador. Os pais/responsáveis passaram a desempenhar um papel de auxiliares dos professores, quando não de próprios professores. Várias escolas públicas não tiveram condições de ofertar videoaulas ou outros sistemas informatizados/virtuais de ensino, oferecendo apenas material didático escrito, cabendo aos pais/responsáveis ministrar o conhecimento com base no material teórico ofertado (GROSSI; MINODA; FONSECA,

2020). Segundo estes autores, o período da pandemia forçou uma espécie de *homeschooling* temporário às famílias brasileiras.

De certo que a relação família-escola, conforme destacado por autores variados, é de fundamental importância para a formação dos jovens, não só para a formação sob um ponto de vista técnico curricular, mas também para sua constituição como cidadão e ser pensante inserido na sociedade. A pandemia teve o condão de transformar a casa em escola e os pais/responsáveis em agentes ativos desse processo educacional-didático. Os pais/responsáveis não conheciam, até então, suas capacidades e limitações para o exercício de tais funções. Em pesquisa realizada por Ataíde, Silva e Silva (2020), variados foram os relatos de pais sobre a ocorrência de sobrecarga de trabalho, esgotamento emocional e físico, ausência de conhecimentos técnicos, falta de equipamentos tecnológicos e capacidade financeira para lidar com a nova realidade educacional.

Um dos fatores talvez mais complexos do ensino remoto foi em relação às desigualdades socioeconômicas que se exacerbaram durante o período pandêmico e revelaram seus efeitos nefastos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apresentados por Neves (2021), cerca de 5,5 milhões de alunos da rede pública no Brasil, durante o ano de 2020, não tiveram condições de acesso e frequência às aulas. E cerca de 1,38 milhões de alunos da rede pública abandonaram os estudos durante a pandemia. Isso revela um retrato das mazelas das desigualdades sociais da realidade brasileira. Como inserir ensino remoto na casa de pessoas que sequer têm condições de garantir a alimentação da família? Como inserir o ensino remoto para pais/responsáveis que são analfabetos? Como introduzir essa modalidade de ensino em famílias em que os pais/responsáveis tinham que trabalhar fora durante a pandemia? Essas são apenas algumas das complexas e infinitas perguntas relativas à realidade abordada (NEVES, 2021).

Para estudar a questão da experiência do ensino remoto durante o período de pandemia, é muito importante introduzir e conhecer algumas diferenças conceituais sobre termos correlacionados com o tema. Assim, apesar de aparentemente similares e comumente utilizados, de forma errônea, como fossem sinônimos, os conceitos de ensino a distância (EaD), ensino remoto emergencial (ERE) e *homeschooling*, são distintos e com práticas bem diferentes. Desta forma, para melhor entendê-los e proporcionar ao leitor uma maior clareza e

possibilitar suas corretas utilizações ao mencioná-los, discorreremos a seguir sobre cada uma delas.

O ensino remoto emergencial, segundo Constantinou (*et al.*, 2020, p. 3) “caracteriza-se pela adaptação das aulas presenciais, utilizando tecnologias de informação e comunicação (TICs) para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos”. Podendo também acontecer uma comunicação de forma assíncrona, que de acordo com Medeiros esta se dá: “Quando a comunicação acontece sem que haja coincidência temporal, em que emissor e destinatário não estão se comunicando simultaneamente em tempo real, temos a comunicação assíncrona” (2015, p. 49).

Para Behar (2020), o ERE: “é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro [...]”. Deste modo o ensino remoto emergencial foi introduzido de maneira inesperada, como forma de preencher as lacunas deixadas pelo isolamento social.

Em suma, o ERE é a substituição das atividades do ensino regular presencial para o ensino regular virtual. A escola é transferida, virtualmente, para a casa do estudante. O ERE foi adotado em grande parte pelas instituições de ensino no atual contexto, temporariamente, como uma possibilidade de ofertar o acesso à educação no período de isolamento social. Como o próprio nome sugere, em virtude da excepcionalidade dos tempos pandêmicos, sua implementação se deu de forma emergencial, não havendo tempo hábil para um planejamento prévio, de forma organizada, com planos e metas a serem alcançadas, especialmente sobre o ponto de vista das diferentes realidades econômicas e sociais dos estudantes. Ou seja, não fora possível todo um preparo que seria indispensável a um projeto dessa magnitude, especialmente pelo fato de se estar abordando um processo de ensino e aprendizagem para a manutenção do ano letivo de estudantes do país inteiro (BEHAR, 2020).

O EaD, por sua vez, é uma outra modalidade de ensino, diversa do ERE, que é definida por Testa e Freitas (2002) como sendo um processo de ensino e aprendizagem no qual sua característica fundamental ocorre da separação física e espacial entre discentes e docentes e pelo uso de alguma tecnologia, de forma a propiciar alguma interação entre eles. Nessa modalidade, os cursos e as aulas já são estruturados e ofertados especificamente para esse tipo de modelo de ensino e aprendizagem, inclusive com material de apoio também adaptado.

Esse tipo de ensino já teve seu planejamento e organização estabelecidos desde sua criação, ou seja, houve um processo de preparação/organização para sua implantação, sendo discutida e estudada por autores antes da pandemia, dispondo de metodologias e abordagens pedagógicas pré-conhecidas. O EaD já era uma realidade amplamente difundida antes da pandemia, e os discentes que dela se socorrem, já têm ciência prévia de suas necessidades tecnológicas, de forma que os próprios estudantes já se preparam para estudar dessa forma.

O *homeschooling* representa um método de educação e formação de crianças e adolescentes na educação básica sem a frequência escolar. O ensino é totalmente ministrado em casa, pelos pais/responsáveis ou terceiros, sem a intervenção e participação do estudante na escola regular, não se confundindo com EaD ou ERE. Geralmente, nessa modalidade de ensino os pais têm total liberdade na escolha dos conteúdos didáticos dos estudantes. Para tanto, seria necessária a criação de uma estrutura regulatória de tal ensino, de forma a articular, supervisionar e avaliar o ensino e a aprendizagem dos alunos a ele submetidos (CASTRO, 2021).

Atualmente existem projetos de Lei tramitando no Congresso Nacional brasileiro que buscam autorizar e regulamentar o *homeschooling* no País, cujo debate ganhou mais relevância e visibilidade durante o período da pandemia. Contudo, organizações voltadas ao ensino e pesquisa apontam preocupações com esse modelo de ensino e aprendizagem, eis que ele poderia causar um aprofundamento ainda maior nas desigualdades sociais e educacionais, favorecendo quadros de violência contra as crianças e servir de projeto de doutrinação ideológica, dentre outros prejuízos à educação (CONNECTAS, 2021).

Em vista disto, o ERE surgiu como uma, dentre outras, alternativa para contribuir com as mudanças que foram se impondo à rede de ensino e aos profissionais da educação, durante o período da pandemia. O uso das tecnologias digitais passou a ser utilizado para reproduzir a sala de aula tradicional, sendo o computador, ou o tablet, ou o celular, recursos apenas de comunicação entre os estudantes e os docentes, com aulas expositivas mediadas pelas tecnologias, mas fazendo-se o uso das metodologias tradicionais de ensino (GOMES, 2020).

Destarte, não conseguindo “extrair destes novos recursos tecnológicos todo o potencial que possuem para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos” (FERREIRA; SOUZA 2010, p.167). Vale destacar que o termo “Ensino Remoto Emergencial” fora empregado apenas nos seis primeiros meses da pandemia, após, parou-se de empregar o termo emergencial, mantendo-se apenas o nome ensino remoto.

Decerto que os recursos tecnológicos podem contribuir e até mesmo potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, sua utilização como apoio pedagógico requer equipamentos apropriados, treinamento e suporte técnico para a realização dessa transição de aulas presenciais para aulas remotas, além de conhecimento básico de utilização de tais equipamentos, para um adequado acesso a esses tipos de tecnologia de ensino. O ambiente educacional digital é, por sua vez, totalmente diferente da sala de aula presencial. Logo, mesmo diante de tantas mudanças no cotidiano educacional, a inserção das tecnologias digitais, por si só, neste ambiente, não garante as melhorias e avanços no processo de ensino e aprendizagem. Nascimento (2019, p. 32) destaca que:

Por mais que tais tecnologias estejam cada vez mais presentes nas instituições de educação, nem sempre sua utilização reflete-se em melhores resultados ou ganhos nos processos de aprendizagem, pois, em muitos casos, nota-se que o enfoque dado à utilização das tecnologias nas escolas é o de substituição dos métodos tradicionais de transmissão dos conteúdos.

Nesta perspectiva, segundo Souza (2020), o ensino remoto transfere à práxis realizada anteriormente pelos professores para o ambiente digital. O modelo de sala de aula presencial sendo reproduzida por intermédio das tecnologias digitais, em dadas circunstâncias emergindo uma concepção de educação instrucionista, definido por Valente (2001) como a informatização do ensino tradicional - conteudista, transferindo ao computador a tarefa de ensinar, de entregar a informação. Ainda na concepção da mesma autora acima referida:

Neste tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizada, visto que as TIC, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de webconferência ou videoaulas (SOUZA, 2020, p.113).

Destarte, o ensino remoto trouxe muitas consternações, aflições e anseios, pois, como exposto anteriormente, não houve um planejamento para sua execução, logo este foi “impelido” aos docentes e discentes. Observou-se a exaustão e estresse de crianças e adolescentes que ficaram expostos por várias horas na frente de telas de computadores, tablets e/ou celulares, seja realizando suas atividades escolares, seja assistindo às aulas remotas (SOUZA, 2020).

Situação análoga também ocorreu entre os professores, compelidos de forma inesperada a adaptarem suas aulas presenciais para o formato remoto, reforçando antigos e

novos processos precários da prática docente. Também fora possível constatar a intensificação da jornada de trabalho, desvalorização do professor, controle institucional demasiado, sobrecarga de trabalho e responsabilização do professor pelo fracasso do estudante (GOMES e BRITO, 2006; ARAÚJO e MARTINS, 2009; FERREIRA, 2019).

Destaca-se, ainda, a necessidade de organização e utilização de uma prática pedagógica associada ao uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que não é algo simples, ainda mais quando se analisa a alteração da realidade de ensino e aprendizado ocorrida, literalmente, de um dia para o outro. Segundo Sathler (2020):

[...] A capacitação prévia do corpo docente é fundamental para atuar competentemente nesse novo mundo. O planejamento das atividades, a concepção de novas formas de avaliação, a produção e disponibilização organizada de objetos de aprendizagem se somam à mediação que privilegie a participação mais colaborativa e menos centrada nas aulas expositivas (SATHLER, 2020, p. 1).

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de grande parte da população na contemporaneidade, e ela pode e deve ser usada a favor da educação. No entanto, o movimento de inserção dessas tecnologias na escola foi impulsionado em decorrência da pandemia, visto que, até então, no cotidiano das escolas públicas brasileiras o acesso às tecnologias de comunicação e informação era de raríssima exceção. Muitas escolas sequer tinham um computador ou acesso à internet.

Muitos desafios foram surgindo no processo de inserção das TICs no ambiente educacional, entre eles: infraestrutura das residências de discentes e docentes; conectividade e o próprio uso das tecnologias; a adaptação do ambiente familiar unido ao ambiente educacional; o estresse do isolamento e de estar vivenciando uma pandemia; o preparo dos profissionais da educação para planejar e executar o ensino remoto; etc. DESSEN & POLONIA (2007) destacam que o ambiente familiar e escolar, são espaços de desenvolvimento e aprendizagem humana, podendo funcionar como propulsores ou inibidores deste processo. Importante destacar que o Brasil é um país com profundas desigualdades sociais, regionais e demográficas, efeitos de um longo e histórico processo de segregações e incapacidades das gestões públicas e políticas (DESSSEN & POLONIA, 2007).

O apoio da família no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é um tema que já vem sendo suscitado por pesquisadores, com ênfase na importância dessa inter-relação família-escola para o desenvolvimento cognitivo, social e para o êxito escolar das crianças e

adolescentes. A família e a escola são complementares. Neste sentido DESSEN & POLONIA (2007, p. 24) dizem que: “Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa”.

O período de pandemia representou um significativo desafio ao processo educacional como um todo, o que serviu para enfatizar que o processo de ensino e aprendizagem é um reflexo do contexto social como um todo e que está em contínua evolução. Durante este período a educação foi transferida do seu espaço físico para os lares dos discentes e docentes, de forma virtualizada. Assim, já agora, mais do que nunca, convoca-se a participação/envolvimento de pais/responsáveis no processo educacional de seus filhos.

Nesse contexto, este trabalho propõe uma análise mais aprofundada sobre o impacto e a experiência familiar de estudantes com a modalidade do ensino remoto. Assim, a temática desenvolvida ao longo deste trabalho propõe elucidar o contexto que se apresenta, e oportunizar um envolvimento mais ativo e consciente destas transformações. Para tanto, embasado por amplo referencial teórico sobre o tema, fora realizado um estudo de campo, por meio da realização de entrevistas por amostragem, com pais e responsáveis de uma escola pública municipal.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em virtude da pandemia, várias medidas em matéria de ensino foram sendo empregadas, de acordo com a realidade local, tudo com o propósito de diminuir os impactos provocados pela interrupção das aulas presenciais. As instituições de ensino foram autorizadas a desempenhar “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020, p. 1). Como toda situação calamitosa, há de se esperar que medidas paliativas fossem empregadas e que, ao menos de forma inicial, sem um planejamento, preparação e organização adequadas.

A educação de forma remota tomou espaço de relevância no contexto educacional brasileiro, repentinamente. A tecnologia digital passou a ocupar um dúbio papel: ela se tornou protagonista e coadjuvante do processo educacional. Protagonista, por ser o principal elemento de acesso dos estudantes ao ensino e, coadjuvante, por representar um papel auxiliar, na forma de assistente no encontro dos saberes e do conhecimento, transpondo, dentro das possibilidades, aquele ensino de sala de aula presencial para a mídia.

O ensino remoto também aprofundou as desigualdades socioeconômicas. A educação, que deveria servir para criar oportunidades, acabou por se transformar em um fator de aprofundamento dessas desigualdades.

Com a adoção do ensino remoto pelas instituições educacionais, professores e equipes pedagógicas precisaram adaptar-se para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes de forma online. De igual maneira, as famílias também tiveram que se organizar. Crianças e adolescentes passaram a demandar de forma mais intensa, o auxílio de seus pais/responsáveis em seus estudos, seja em relação ao conteúdo, ou ao uso das tecnologias e até mesmo na organização do ensino e aprendizagem como um todo.

Portanto emerge a premência de entender e estruturar um melhor relacionamento entre escola e pais/responsáveis. Para Picanço (2012, p. 15): “a necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola”. Essa união de escola e família é de suma relevância, uma união em prol da formação de crianças e adolescentes, e, por conseguinte, formando cidadãos conscientes e participativos na transformação da sociedade.

Assim, o estudo desenvolvido justifica-se em razão de sua atualidade, urgência e complexidade, consoante introduzido. Além do mais, serve também para a inserção histórica do período vivenciado, funcionando como documento para as próximas gerações. Analisar os desafios inseridos no contexto educacional decorrentes do período de pandemia, por conta da maior necessidade de isolamento social, mostra-se de significativa relevância não só para a compreensão do cenário como um todo, mas, principalmente, para a produção de conhecimento acadêmico e construção de conhecimento técnico-científico especializado. Tudo de forma a possibilitar novas proposições, alternativas e soluções para os cotidianos desafios do ensino remoto.

De maneira semelhante, a pesquisa também tem o condão de melhor auxiliar tanto às famílias e às comunidades educacionais sobre como lidar com o ensino e aprendizagem após o período de isolamento social, assim como quais medidas serão (e se serão) necessárias para mitigar os déficits de aprendizagem decorrentes do período de pandemia. Vale ressaltar que a experiência do aprendizado remoto não foi a mesma para todos os alunos e suas respectivas famílias. Não foi algo horizontalizado. As diferentes realidades socioeconômicas do contexto social brasileiro representaram (e representam) significativos desafios e disparidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sobretudo dos estudantes das escolas públicas e de comunidades carentes.

1.2. OBJETIVOS

A seguir, são apresentadas subseções com o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios e as possibilidades do ensino remoto, desenvolvido durante a pandemia do COVID 19, a partir da percepção dos responsáveis por estudantes do ensino fundamental II da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apontar as principais diferenças entre o ensino a distância e o ensino remoto, no que se refere às práticas pedagógicas, buscando dialogar com a realidade apresentada, a saber, a pandemia mundial – COVID 19;

- Discorrer sobre as diferentes técnicas e tecnologias utilizadas no ensino a distância e no ensino remoto emergencial;
- Coletar dados e informações sobre a “percepção” dos responsáveis pelos estudantes do ensino fundamental II da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves sobre a implementação do Ensino Remoto no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes;
- Analisar o impacto e a experiência familiar dos estudantes com a modalidade do ensino remoto, observando os possíveis entraves a serem considerados, quanto à implementação desta, sob a ótica dos responsáveis pelos estudantes.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No que tange à estruturação do presente trabalho, o mesmo fora desenvolvido e organizado da seguinte maneira:

Primeiramente é apresentado um referencial teórico, encarregado por fundamentar a pesquisa, situando-a dentre importantes produções correlacionadas com o tema proposto, bem como apresentando ao leitor o arcabouço referencial teórico utilizado como revisão bibliográfica. O referencial teórico é subdividido em quatro macros áreas temático, sendo estes: 1) Práticas educacionais em tempos de pandemia do novo coronavírus – COVID-19; 2) Conceitos e Definições de Ensino a Distância, Ensino Remoto, Ensino Híbrido e *Homeschooling*; 3) O Ensinar e Aprender em Tempos de Pandemia: reflexões sobre o ensino permeado pelas tecnologias; e por último, 4) O Papel da Família Frente ao Ensino Remoto: possibilidade e desafios de uma proposta educativa em domicílio.

Por conseguinte, são apresentados “Trabalhos Relacionados”, onde se pretende delinear um conjunto de obras relacionadas ao tema da pesquisa, proporcionando, assim, contribuir e validar a proposta do estudo. Seguidamente, são esboçados os materiais e

métodos utilizados no desenvolvimento do presente estudo, cujo teor expressado busca pautar o itinerário desempenhado para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. São apresentados nesta seção: o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para coleta de dados, o cenário apresentado para a pesquisa, a população de estudo, a amostra do trabalho e, por fim, a análise dos dados coletados.

Logo após, são abordados os resultados colhidos no presente estudo, oportunidade em que são categorizadas e explicadas as análises e dados obtidos com a pesquisa. Nesta seção são apresentados gráficos que visam conferir uma melhor ilustração ao leitor quanto aos referidos resultados. Seguidamente a seção discussões, que trabalha com reflexões levantadas de acordo com os principais resultados alcançados nos dados coletados na pesquisa, alinhando um diálogo com as obras literárias que também abordam experiências familiares com o ensino remoto.

E, por fim, o texto traz suas considerações finais, oportunidade em que se exprimem os argumentos da autora a respeito da pesquisa sucedida, suas admoestações e colaborações analisadas, com base no estudo de caso e, inclusive, apresentando proposições e perspectivas para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dialogando com o conhecimento teórico produzido por Freire (1987), é de se observar que a educação escolar e o processo de ensino e aprendizagem, como um todo, sobretudo o da rede pública, é algo complexo. Para além das necessidades de ordem técnica e de recursos (materiais ou humanos), envolve, também, um enfrentamento às diferentes realidades e capacidades dos estudantes, bem como de suas famílias, o que impacta diretamente a vivência do ensino.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser o mais amplo e acessível possível, sob o risco de se perpetrarem desigualdades, opressões e divisões sociais tão caras ao desenvolvimento humano, político e social. Lado outro, diante das defasagens educacionais que, diga-se de passagem, acentuaram-se durante a pandemia, a educação díspar acaba por ter um efeito diverso do pretendido, servindo como instrumento de promoção e expansão da opressão, em uma lógica capitalista de funcionamento e reprodução de um saber tabelado, modelo o qual Paulo Freire conceitua de “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1987, p. 37).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 38).

A educação deve promover a dialogicidade entre os saberes, pessoas e experiências. Deve ser libertária e não um mero *check list* a ser reproduzido, de forma acabada e entabulada. O processo de ensino e aprendizagem tem que ser capaz de formar indivíduos pensantes, questionadores e, também, produtores de conhecimento. Entretanto, como produzir um processo de conhecimento dialógico e não dicotômico se os meios de sociabilização, dentre eles, a escola, restam por reproduzir alienações? Como promover essa educação inclusiva se o ensino é disjuntivo e excludente? Como transformar por meio da educação se as escolas, os programas e processos de ensino são subprodutivos e subutilizados? Não há como

falar em educação inclusiva, transformadora, libertadora se não há um processo e um espaço educacional que comporte e compreenda as diferentes realidades regionais e socioeconômicas da nação e das pessoas (FREIRE, 1987).

O processo de formação está intrinsecamente ligado à leitura. E não apenas à leitura das palavras, mas a uma leitura de mundo, de vivências: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1982, p. 5). Essa percepção de leitura de mundo abordada por Paulo Freire, toca no processo de aprendizagem como um todo: a aprendizagem dialógica e libertária. Essas reflexões, sobre o papel da educação, apresentadas por Freire refletem muito bem a atual conjuntura do ensino durante o período da pandemia.

Decerto que as estruturas educacionais públicas brasileiras, historicamente, têm sofrido com problemas diversos, como a falta de recursos, de pessoal, da própria estrutura física e de material, de elaboração de um currículo apropriado etc. Contudo, o que já era difícil, durante a pandemia se tornou ainda mais complicado (LUNARDI, *et al.*, 2021).

Como levar a escola a ministrar conteúdos dialógicos de forma remota a milhões de brasileiros e brasileiras que vivem à margem da margem de todas as condições sociais? Aplicar o ensino remoto a um estudante que reside em um bairro nobre de uma grande capital, por exemplo, não parece tão desafiador quanto entregar o ensino remoto a um aluno que resida no sertão pernambucano, por exemplo. Como serão experimentadas essas diferentes vivências do ensino remoto e quais serão seus efeitos no processo de aprendizado desses estudantes? Como proporcionar um sistema de ensino público inclusivo, dialógico e eficiente diante de tantos desafios impostos pela pandemia? São perguntas que não possuem respostas fáceis.

Segundo Dessen e Polonia (2007), o ambiente de ensino e aprendizagem da criança e do adolescente é significativamente construído em dois contextos principais: a escola e a família. Estes dois ambientes de sociabilização representam dois sistemas fundamentais para o desenvolvimento humano, não só sob o ponto de vista educacional técnico, mas, também, para a formação dos indivíduos enquanto pessoas inseridas em um dado contexto social. Por isso é sempre importante que no processo de aprendizado haja uma constante e saudável interação entre o ambiente familiar e o ambiente educacional. A escola atuando como agente impulsionador do processo cognitivo e de inserção social da pessoa humana; a família atuando como espaço socializador e rede de apoio afetivo ao ser em formação.

Nesse contexto:

[...] as transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares e, também, nas expectativas e papéis de seus membros. E a constituição e a estrutura familiar, por sua vez, afetam diretamente a elaboração do conhecimento e as formas de interação no cotidiano das famílias [...] No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida [...] A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003). O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (Oliveira, 2000). A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade (Davies & cols., 1997; Rego, 2003). Coerente com essa concepção, à escola compete propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem (Hedeggard, 2002; Rego, 2003). Ao desenvolver, por meio de atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, ela possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22-23).

Como bem destacado no trecho acima, a interação escola/família é de fundamental importância para a formação e desenvolvimento do indivíduo, assim como para o próprio desenvolvimento da humanidade. Portanto, a abrupta transformação das relações sociais e de aprendizagem trazida pelo período da pandemia tem potencial de interferir no equilíbrio dessa simbiose educacional, o que pode ter efeitos futuros desconhecidos no processo de formação humana. De repente, a casa do estudante virou sua escola; seus pais são agora seus professores diretos; seus colegas de turma são imagens em uma tela (DESSEN; POLONIA, 2007).

Segundo Machado (2020), as novas formas de se levar a escola até os estudantes têm se mostrado um tanto desafiadoras. Às escolas e professores fora necessária uma intensa e abrupta adaptação dos currículos e conteúdo; os estudantes, agora em casa, foram tolhidos do universo de convívio social escolar; e aos pais/responsáveis fora imbuída a responsabilidade de se transformarem em tutores e educadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, para além de desempenharem seus papéis dentro do seio familiar.

Nesse ínterim, o presente referencial teórico busca apresentar um diálogo sobre os diferentes pensares e experiências do processo de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia e seu conseqüente modelo de ensino remoto, em especial focalizando as dificuldades enfrentadas pelas famílias da rede pública de educação. Para tanto, serão abordadas práticas educacionais desenvolvidas durante o período pandêmico; trabalhadas as distinções conceituais, métodos e metodologias utilizados; apresentadas reflexões sobre as estratégias e práticas de ensino por meio dos recursos tecnológicos e, por fim, discorrer sobre o papel da família nesse contexto de ensino remoto, abordando as possibilidades e os desafios observados e vivenciados nesse ambiente de ensino doméstico.

2.1 PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS – COVID-19

A pandemia provocada pelo novo coronavírus, COVID-19, impactou todo o processo educacional em virtude da necessidade de fechamento das escolas, por conta das medidas sanitárias de isolamento social. As aulas presenciais foram suspensas e, conseqüentemente, sobreveio a necessidade de refletir sobre novos caminhos e alternativas que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nesse novo contexto estabelecido pela pandemia.

Algumas normativas foram implementadas pelo Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de proporcionar suporte à educação neste momento de pandemia, sendo as principais:

- a) Portaria MEC 376 / 2020 – Que dispôs sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020).
- b) Portaria MEC 544 / 2020 – Que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revogam as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020).

c) Parecer MEC / CNE / CP 05 / 2020 - Que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

d) Parecer MEC / CNE 9 / 2020 - Que tratou do reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, reorganizando o Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Escolas de ensino fundamental e médio foram buscando meios que contemplassem suas respectivas realidades, respeitando a necessidade de isolamento decorrente da pandemia e adaptaram seus planos pedagógicos para o ensino remoto. Foram preparados materiais impressos para distribuição e a adoção do uso das TICs e da internet, sejam elas para uso síncrono ou assíncrono, através de sites, plataformas ou de aplicativos. A internet desempenhou papel de ferramentas para a realização de videoaulas, ministração de conteúdos, realização de laboratórios, entre outras alternativas, tornando a tecnologia uma importantíssima aliada em tempos de pandemia.

Considerando a premência de reorganizar as atividades acadêmicas, em razão do isolamento social decorrente da pandemia provocada pela COVID-19, a atividade escolar fora regulamentada por meio de resoluções e/ou pareceres de Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Assim, foram criadas diretrizes para a realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), conforme descrito no Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação:

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n os 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020, p 01).

Nota-se, que o isolamento social demandou por respostas emergenciais que foram surgindo no cenário educacional, paulatinamente, acarretando transformações abruptas e quebra de padrões já estabelecidos. A definição de Atividades Pedagógicas Não Presenciais encontra-se estabelecida da seguinte forma no Parecer CNE/CP 05/2020:

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p.06).

E o mesmo Parecer elucidada, também, quanto aos meios de comunicação que podem promover as APNPs:

[...] As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020, p. 08 e 09).

Já agora, com a pandemia, os estudantes estão em suas casas. A rotina do convívio escolar fora trocada pelas incertezas e pela inserção do estudante no ambiente exclusivo do lar. Ele agora é estudante e filho, ao mesmo tempo, no mesmo contexto e envolto pelas mesmas pessoas. Mudaram-se as percepções. Essas vivências, contudo, não se deram de forma equânime. As práticas educacionais em tempos de pandemia, por mais regulamentadas e normatizadas que possam ter sido, deram-se de forma significativamente díspar a depender do contexto regional e socioeconômico em que a experiência da educação remota esteve inserida (MACHADO, 2020).

Segundo abordado por Machado (2020), os desafios foram diversos. As escolas e professores se viram compelidas a providenciarem material didático a todos os estudantes. Os professores relataram exaustivas rotinas de trabalho, para muito além de suas cotidianas cargas horárias em tempos de normalidade, eis que tiveram que produzir uma série de novas atividades e materiais de forma adaptada à nova realidade do ensino. As reclamações dos

pais/responsáveis são constantes, no sentido de que não conseguem acompanhar ou dar suporte às atividades educacionais dos filhos/tutelados. Muitos pais, além de atenderem os filhos, também têm que trabalhar em regime *home office*. Outros, sequer foram alfabetizados ou concluíram seus estudos. As realidades são completamente disfuncionais.

Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020), destacam que em virtude da pandemia, a partir de março de 2020, cerca de cento e oitenta mil escolas de ensino básico em todo o Brasil tiveram que suspender suas atividades presenciais. Mais de quarenta e oito milhões de estudantes foram diretamente impactados e, conseqüentemente, suas famílias também. Segundo os autores, por mais que as autoridades públicas em matéria de educação, bem como as escolas e professores tenham imediatamente se empenhado em buscar soluções, as desigualdades sociais e econômicas representaram o maior entrave à efetiva implementação de medidas eficientes para a promoção de uma educação de qualidade.

Existe, entretanto, uma urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes, bem como permitam que essa trajetória educativa seja avaliada de forma assertiva. Tais pontos, entretanto, dependem não somente da busca por novos formatos tecnológicos, mas de intensa e competente formação dos professores e outros profissionais da educação. Novos e melhorados modelos híbridos de ensino (presencial + remoto) deverão ser capazes de garantir o melhor dos dois mundos para educadores e estudantes e, uma vez implantados de forma competente, colaborarão diretamente na transição para modelos mais remotos em tempos de crise ou não (GRANDISOLI; JACOBI E MARCHINI, 2020, s.p.).

De acordo com estudo realizado pelo Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC, no Brasil, toda a sistemática relativa à aprendizagem em tempos de pandemia fora comprometida ante a ausência de empenho e da formulação de uma política nacional específica de enfrentamento da situação por parte do Governo Federal, de forma prática, para além de meras regulamentações teóricas genéricas, que não levaram em consideração as sistêmicas desigualdades regionais e socioeconômicas das escolas e dos estudantes. Com isso, Estados, Distrito Federal e Municípios tiveram que formular suas próprias estratégias na promoção de ensino durante o período pandêmico, o que contribuiu para a potencialização de uma experiência educacional ainda mais disfuncional (FLORIANÓPOLIS, 2020).

Como exemplos de boas práticas, o estudo acima mencionado apresenta o suporte televisivo desenvolvido pelo Estado de São Paulo, para a oferta de aulas não presenciais

através da televisão, por meio da TV Educação, para a rede pública estadual de ensino. Em Santa Catarina, o Estado implementou um processo emergencial de formação e treinamento de professores para que fossem habilitados a trabalhar com plataformas digitais e para a elaboração e disponibilização de atividades impressas, para que fossem recolhidas por pais/responsáveis dos estudantes, nas próprias escolas. Entretanto, mesmo com essas boas práticas, os desafios foram muitos e não se transpuseram às diferentes realidades dos estudantes.

A situação gerada pelo COVID-19 evidenciou questões já existentes no ensino presencial, agravou estas situações, e, ainda, antecipou outras, demonstrando a necessidade urgente de investimento massivo, em estrutura física e pessoal, para que possamos honrar o que determina nossa Constituição. Trouxe à tona, também, de forma bastante escancarada, a necessidade de formação docente para este “reinventar da escola”, uma vez posta, de forma que nos parece incontornável, a necessidade de finalmente invertermos a chave das práticas pedagógicas, promovendo um ensino ativo - cuja expressão, apesar de repisada, não encontra aplicabilidade efetiva na maior parte dos sistemas educativos - e tornando, a pedagogia, usuária ativa e indutora das tecnologias. Entendemos que assistir a estas mudanças não significa aderir à ideia da substituição das escolas por plataformas EAD. Mesmo porque, sem dúvida, outra lição deste momento de isolamento é a de que a mobilização de tecnologias para as aprendizagens escolares exige a presença ativa, constante e competente do professor. Ademais, mais do que nunca é inegável que a interação é ponto primordial das relações de ensino-aprendizagem e que a escola, muito mais do que um espaço onde depositam-se textos inertes aos estudantes, é espaço de atuação autônoma e coletiva, de vivências e interação, de relacionamento com o outro de forma física, presencial e humana, mas também uma instância onde as tecnologias podem e devem cumprir o importante papel de apoio dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque o processo de aprendizagem é coletivo, conta com a curiosidade mútua, com a liberdade e interação que as crianças precisam ter para aprender. A escola é muito mais do que aprender por si mesmo! Transcende a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento. É fato que as crianças que têm bom relacionamento na escola, na sala de aula, inevitavelmente, aprendem melhor. Os professores sabem disso, e agora, isto está sendo comprovado por esta crise pandêmica (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 4).

Machado (2020) destaca que uma das primeiras medidas a serem adotadas pelas escolas foi a elaboração e disponibilização de materiais impressos. Em um segundo momento, apresenta a internet como aliada do processo de ensino. Em seu estudo explica que crianças do 1º ao 2º ano tendem a aceitar videoaulas em formatos mais curtos e com animações, enquanto alunos do 8º e do 9º ano já têm maior capacidade de compreensão de aulas expositivas mais complexas, mais parecidas com as aulas presenciais das escolas. Destaca-se, também, que quanto mais nova a criança maior a sua dispersão e distração em conteúdos

virtuais e, de forma oposta, quanto mais idade tem o jovem mais ele consegue interagir no ambiente virtual.

Contudo, o maior desafio, talvez, da educação pública em período pandêmico não tenha sido a elaboração de materiais e conteúdo, mas sim as suas dispersões e fazer com que isso chegue até os estudantes, com qualidade, assim como promover o engajamento e interação desses estudantes. Kosachenco (2021) assevera que o maior desafio da educação pública na pandemia foi aprimorar o ensino remoto, pois, sem acesso à internet e equipamentos de qualidade, a experiência do ensino e aprendizagem remota vira um tormento, o que contribui para o desestímulo ao estudo e para a evasão escolar. Como exemplo, cita ações implementadas no Estado do Rio Grande do Sul que visaram à disponibilização de equipamentos eletrônicos e acesso patrocinado à internet para professores e estudantes em situação de maior carência, tudo objetivando o uso e acesso exclusivo às ferramentas educacionais disponibilizadas.

Se antes da pandemia a evasão escolar brasileira se dava por três grandes razões — defasagem série-idade, dificuldade de aprendizado e saída dos jovens para o mercado de trabalho —, com a circulação do coronavírus pelo país essa realidade se modificou. Agora, a fragilidade do sistema de ensino remoto e as perdas econômicas, que obrigam muitos alunos a irem atrás de um emprego para ajudar na renda familiar, se tornaram preponderantes, diz Ivan Gontijo, coordenador de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação. Nesse contexto, houve um efeito dominó: sem internet ou acesso às atividades escolares, os alunos se desestimularam e acabaram rompendo os vínculos com as escolas e deixando os estudos. [...] Evasão e abandono são problemas crônicos no Brasil. As estimativas para 2020 eram de que 1,5 milhão iriam se desprender das redes, mas vimos que isso superou os 5 milhões. O diagnóstico está colocado. Qual é o nosso desafio? Verificar se todas as crianças e adolescentes estão na escola. Procuramos ajudar na busca de soluções e uma delas é a busca ativa: ir ao encontro desses estudantes que deixaram as escolas nesse período — afirma Cezar Miola, conselheiro do Tribunal de Contas do RS e presidente do CTE do IRB (KOSACHENCO, 2021, s.p.).

De acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), com 3.011 secretarias municipais de educação (representando 54,5% do total de secretarias municipais no país) e 21 secretarias estaduais de educação (representando 77,8% das secretarias estaduais), quando da realização do Estudo, no mês de março de 2020, 83,7% das secretarias municipais pesquisadas já possuíam alguma normativa sobre fechamento das escolas por conta da pandemia e, de igual forma, vinte, das vinte e uma secretarias estaduais também já possuíam alguma regulamentação nesse sentido. Dentre as principais normativas regulamentadas pelas secretarias estavam: a suspensão das aulas presenciais, adiantamento de

férias ou recessos, implementação de atividades para cumprimento da carga horária letiva (SÃO PAULO, 2020).

Entretanto, mais da metade das secretarias municipais de educação informaram que ainda não tinham adotado nenhuma estratégia para a continuidade do ensino durante o período pandêmico, ainda que de forma remota. Dentre as que já haviam implementado alguma medida, as principais atividades de continuação das atividades escolares eram: a disponibilização de materiais digitais e impressos, orientações genéricas e disponibilização de videoaulas. Já as secretarias estaduais apresentaram ao menos alguma opção de continuidade de ensino aos estudantes, sendo as principais: disponibilização de plataformas de ensino *on-line*, disponibilização de videoaulas gravadas e o compartilhamento de materiais digitais (SÃO PAULO, 2020).

No tocante à avaliação do ensino, mais de 90% dos municípios e 17 Estados informaram que ainda não possuíam formas adequadas de avaliar as atividades, desempenho e frequência dos alunos. Dos municípios que menos implementaram meios de continuidade das atividades educativas a maior parte deles se encontravam na região Sudeste (29,3%), seguido pela região Sul (27,9%), depois pela região Nordeste (22,1%), Centro-oeste (13,5%) e Norte (7,2%), (SÃO PAULO, 2020). Diante dos dados obtidos, é possível observar uma maior defasagem e risco à qualidade do ensino básico a cargo das secretarias municipais de educação, visto que a maioria, não havia implementado sequer alguma forma de continuidade do ensino letivo.

Os resultados compilados da pesquisa nacional foram os seguintes:

Só será possível atacar este desafio reforçando a cooperação entre Secretarias Estaduais e Municipais - e mais de 80% das redes já contam com regime de colaboração. A maioria das Secretarias já publicou normativas, mas 16% das Secretarias Municipais ainda não têm normativa sobre suspensão das aulas e/ou gostaria de conhecer minutas. A maioria dos municípios (60%) não definiu nenhuma das estratégias digitais apontadas para viabilizar a aprendizagem dos seus estudantes neste período. Quase 40% das Municipais não utilizam recursos tecnológicos. As Estaduais utilizam muito (65%) Ambientes Virtuais de Aprendizagem e ferramentas Google. Secretarias Estaduais e Municipais colocam a suspensão de aulas e adiantamento de férias/recesso como as principais orientações de suas normativas deste período. As principais estratégias adotadas pelas Estaduais envolvem a disponibilização de plataformas *on-line* e o compartilhamento via redes sociais de videoaulas e outros conteúdos. Em 54% dos municípios as estratégias ainda são apenas uma ideia e 45% dos estados estão planejando sobre como implementar. Poucas Secretarias já têm um processo estruturado. A maioria das Secretarias ainda não tem instrumento/ferramenta de recolhimento das atividades dos estudantes neste

período de forma a permitir controle de presença e avaliação (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

De acordo com Sousa, Silva e Mariano (2021), um dos maiores desafios à difusão das novas práticas educacionais foi a pobreza e a exclusão digital. Muitos pais e representantes de estudantes não estão aptos para lidar com essas novas técnicas e tecnologias, em suas casas. Outros sequer possuem tais dispositivos ou acesso à internet. Os autores apresentam dados do IBGE em que apontam que em 2020, cerca de 25,3% da população brasileira não possuía acesso à internet. Um quarto do Brasil. Muitos só têm acesso por meio de dados móveis, o que não garante a possibilidade e qualidade no acompanhamento das atividades *on-line*. Outro ponto de destaque, conforme apresentado pelos autores em suas pesquisas, revela que cerca de 83% dos docentes se diziam não preparados para o ensino remoto e 88% deles disseram que nunca tinham ministrado uma aula virtual antes do período pandêmico.

Para Kirchner (2020), o aprimoramento das técnicas e modelos de ensino remoto precisam, necessariamente, passar pela troca de informação entre os diferentes atores envolvidos (escolas, secretarias de educação, governos, alunos, professores, famílias, etc.). Em sua experiência, foram criados grupos de trabalho para o planejamento de atividades e avaliação de resultados. É importante, também, buscar formas de aprimoramento do vínculo da instituição escolar com as famílias, de forma a incentivar uma troca, pois a escola e o professor devem servir de catalisadores do processo de conhecimento, especialmente nesse delicado momento em que o ensino tem acontecido de forma remota.

As estratégias de planejamento e gestão da educação devem ser continuamente repensadas e reformuladas. Assim, a estrutura educacional da rede pública tem que estar aberta às peculiaridades e dificuldades de seus estudantes, buscando atendê-los da forma mais individualizada possível, dentro de suas necessidades e realidades. Segundo a autora, “quanto maior o vínculo estabelecido, melhores foram os comprometimentos das famílias nesse processo” (KIRCHNER, 2020, p. 50).

2.2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO, ENSINO HÍBRIDO E *HOMESCHOOLING*

Conforme introduzido, os conceitos em epígrafe, apesar de parecerem similares, possuem definições e métodos de funcionamento distintos e bem específicos. Em virtude da pandemia e com a proposição de um modelo de educação remota emergencial, inicialmente o ensino remoto foi (e ainda é) muito confundido com a ideia do Ensino à Distância (EaD). Decerto que existem similitudes entre estes métodos, eis que eles se socorrem da utilização de tecnologias diversas que abrangem atividades síncronas e assíncronas e o EaD, por exemplo, é uma nomenclatura mais comum e conhecida cotidianamente. Nesse cenário, surgem e/ou são reeditadas algumas terminologias e expressões, como: o Ensino Remoto Emergencial; as atividades pedagógicas não presenciais; os recursos educacionais abertos; o ensino híbrido; a educação on-line; as *lives*, webinários, etc. (GARCIA, *et al.*, 2020).

Garcia (*et al.*, 2020, p.3) destaca que:

[...] situação emergencial exige a aplicação de medidas que levem ao encontro de respostas eficazes e rápidas e atendam demandas urgentes. O planejamento estratégico nessas situações deve ser objetivo, claro e operacional, de modo a responder prontamente, apresentando caminhos e soluções viáveis.

Reforçando que ensino remoto e EaD não são sinônimos, e nesse sentido reitera, ainda:

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. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais (GARCIA, 2020, p. 3).

Evidencia-se, deste modo, que existem diferenças entre o ensino remoto e o EaD, principalmente no que toca ao planejamento do material didático. O EaD possui toda uma metodologia já estruturada e planejada para sua prática. O material didático é previamente

pensado e organizado por professores, com apoio de especialistas da área de tecnologia e coordenação pedagógica. Toda a experiência de ensino de dado curso EaD já é voltada para este método de aprendizado, havendo, inclusive, plataformas virtuais especificamente estruturadas para comportar esta experiência, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes. O discente já ingressa no curso ciente da utilização do método EaD e quais as ferramentas necessárias (GARCIA, *et al.*, 2020).

Já no ensino remoto o professor trabalha de maneira autossuficiente, utilizando suas próprias ferramentas digitais, sem um suporte técnico específico, necessariamente, para auxiliá-lo no preparo de seu conteúdo, bem como no uso das ferramentas necessárias para a ministração do seu material didático. O ensino remoto tem o objetivo de dar continuidade ao planejamento do ano letivo organizado previamente para o ensino presencial. O ensino remoto não é propriamente dito um processo de educação à distância, mas sim uma adaptação do ensino regular presencial por técnicas de ensino remoto, geralmente com uma perspectiva de duração temporária e/ou paliativa (GARCIA, *et al.*, 2020).

O processo de ensino e aprendizagem com o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação é antigo, já em muito utilizado nas metodologias de ensino EaD e, geralmente, destinados à um público mais adulto, para o desenvolvimento de cursos técnicos, de graduação, pós-graduação, extensões e de atualizações, ou mesmo destinado à educação de adultos no ensino fundamental e médio, estes a título de exemplificação. Os processos de ensino e aprendizagem usando a vivência social, a correspondência, a televisão, o rádio, e ultimamente os smartphones e “games” estão presentes no cotidiano já faz algum tempo (ARRUDA, 2020).

Entretanto, a incorporação desses mecanismos e sua utilização de forma remota para o ensino regular básico (ensino fundamental e médio), destinado a crianças e adolescentes, pode sim ser considerada uma novidade. Os desafios são muitos, conforme relatado à seção anterior e, para além das dificuldades estruturais e socioeconômicas, passa também por uma alteração de comportamento e de cultura e/ou da apreensão da utilização dessas novas ferramentas e suporte tecnológico. Daí a necessidade de apresentar conceitos e definições dessas formas inovadoras e diferenciadas de oferecer e executar o processo de educação (ARRUDA, 2020).

Mota (2007) ressalta que a educação à distância vem crescendo vertiginosamente no Brasil, atendendo a todos os níveis de ensino, trazendo uma reflexão acerca da ideia de que

com o acréscimo da demanda, pode se tornar uma modalidade de ensino consolidada e apropriada à modificação do processo educacional no país.

Moran (2012) define o EaD como o processo de ensino, mediado por computadores, onde professores e estudantes estão fisicamente separados, entretanto conectados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

[...] é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

[...] é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2012, p. 1-3).

Sob o ponto de vista conceitual legal, o Decreto 9.057/2017 ensina em seu Art. 1º que Educação a Distância é:

[...] 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 avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Portanto, EaD pode ser compreendido como sendo uma modalidade de ensino diferente da modalidade presencial, competindo às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais, distrital e federal, no âmbito das unidades federativas, regularizar e autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade à distância. O artigo 8º do Decreto 9.057/2017 regulamenta quais os cursos e níveis de educação podem ser abrangidos pelo EaD, veja-se:

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades: I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ; II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 ; III - educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial (BRASIL, 2017, p. 2).

A oferta de ensino fundamental na modalidade à distância estava regularmente prevista para situações emergenciais, consoante disposto no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de

1996 e no art. 9º do Decreto 9.057/2017. Para fins legais, a situação emergencial referenciada seria: pessoas que estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; àqueles que se encontrem no exterior, por qualquer motivo; pessoas que vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; situações em que indivíduos sejam transferidos compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou pessoas que estejam em situação de privação de liberdade. Em qualquer caso, preservadas as autonomias das instituições de ensino (BRASIL, 2017).

Ensino a Distância, não é sinônimo de Ensino Remoto, ainda que em ambos os casos haja a utilização de ferramentas em comum. O termo “remoto” consiste na ideia de distanciamento espacial/geográfico. O ensino é considerado remoto quando professores e estudantes estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais em situação emergencial, como para evitar a disseminação de vírus, a exemplo da contemporaneidade (GARCIA, *et al.*, 2020). Na definição destes autores, 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 (GARCIA *et al.*, 2020, p. 3).

Assim, ensinar remotamente consente no compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas “por meio de perfis (ambientes controlados por login e senha), criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, *Hangouts*, *Google Meet*, *Zoom* ou por redes sociais”, dentre outros (GARCIA *et al.*, 2020, p. 3). Na literatura educacional tradicional não há referência ao termo “ensino remoto emergencial”, tendo em vista ser este um contexto emergente com a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), sendo uma nova experiência da realidade da educação (GARCIA, *et al.*, 2020).

Diferentemente do EaD, que tem (e já tinha antes da pandemia), toda uma estrutura pedagógica e lógica de funcionamento especializada. O ensino remoto deve ser compreendido como uma solução estratégica e temporária para lidar com o enfrentamento à pandemia, sem suspender de forma integral todas as atividades do ensino regular (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Contudo, certo que se pode indagar: e após o período de isolamento social,

as técnicas utilizadas no ensino remoto serão, poderão ou deverão ser incorporadas nas metodologias e gestão pedagógica regulares? Fica a reflexão neste sentido.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online” (HODGES; *et al.*, 2020, p. 6).

No EaD existem professores habilitados especificamente para trabalhar com este tipo de metodologia e suas ferramentas. Já no ensino remoto, fora necessário uma abrupta instrumentalização e capacitação (sem adentrar, neste momento, nas discussões acerca da qualidade dessas capacitações) para todos os professores da rede pública de ensino de todos os entes federados. Caso assim não o fosse, não seria possível implementar a nova técnica de ensino e aprendizagem (COSTA, 2020).

As aulas no Ensino Remoto ocorrem de forma semelhante ao ritmo e princípios do ensino presencial. Devem ser ministradas videoaulas, aulas expositivas por sistema de *webconferência*, com atividades escalonadas durante a semana, tudo no espaço de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVA), seja de forma síncrona e/ou assíncrona. A transmissão das aulas, geralmente, ocorre em tempo real por meio de plataformas de *streaming* (de forma síncrona). Nesse formato, tanto o professor como os alunos realizam as atividades nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Podem, porém, ocorrer casos em que as aulas sejam gravadas e posteriormente ofertadas aos alunos, por meio dessas plataformas digitais (de forma assíncrona), podendo eles assistirem-nas em momento oportuno. O ensino remoto pode empregar, também, outros recursos didáticos tecnológicos, como conteúdos assíncronos, ou conjugar métodos síncronos e assíncronos para enriquecer as aulas e a experiência do aprendizado (PONTES, 2020; ARRUDA, 2020).

No ensino remoto não há um padrão específico, apesar de ser um modelo que, em sua essência, são utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a viabilização, intermediação, comunicação, interação e a construção de saberes (PONTES, 2020). Através

do ensino remoto, coloca-se no estudante e em sua família o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária, adequação do planejamento didático-pedagógico e dos processos avaliativos para tal realidade (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, é importante também compreender as concepções de ferramentas síncronas e assíncronas de ensino e aprendizagem no ambiente remoto. De acordo com Constantinou (*et al.*, 2020, p. 5-6), as ferramentas remotas de ensino podem ser síncronas ou assíncronas. As primeiras consistem em “encontros remotos nos mesmos horários de oferta das disciplinas. [...] simulando, assim, as próprias atividades presenciais.” Já as ferramentas assíncronas são aquelas que não decorrem da interação direta, ao vivo e instantânea entre aluno e professor no ambiente virtual, e ocorrem “com prazos estabelecidos por cada aluno, e não pelo professor”.

Deste modo, em suma, as ferramentas de comunicação síncronas aplicadas ao ensino remoto são aquelas em que os participantes estão conectados em tempo real. Os envolvidos no ambiente virtual estão todos conectados, concomitantemente, podendo haver colaboração e interação mútua, ou não, no desenrolar da atividade. Exemplos dessas ferramentas são as webconferências, webinários, *chats*, plataformas de aula virtual ao vivo, dentre outras (CONSTANTINO, *et al.*, 2020).

As assíncronas, de forma diversa, são aquelas em que não ocorre a interação em dia e horário definido. Exemplos dessas ferramentas são: fóruns de discussão, *e-mails*, aulas gravadas, material didático digital ou impresso, etc. Importante destacar que as ferramentas síncronas e assíncronas podem ser utilizadas tanto para o EaD quanto para o ensino remoto, assim, também não são uma novidade no universo da educação, pois ambas já eram amplamente utilizadas no EaD antes do período pandêmico (CONSTANTINO, *et al.*, 2020).

Na visão de Costa (2020) as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) não devem ser consideradas nativamente como modalidade de ensino. Em sua concepção elas consistiriam apenas em alternativas para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem regular, os quais eram realizados na modalidade presencial. Seria, portanto, uma adaptação temporária e não uma modalidade de ensino. Outro ponto: ensino remoto não é sinônimo de aula *online*. Há diferentes formas de incitar a aprendizagem à distância, para além da mera exposição de aulas virtuais, e, quando bem estruturadas, as atividades educacionais à distância podem desempenhar mais do que uma função meramente acadêmica.

Costa (2020) acrescenta, também, que em tempos de pandemia e de medidas sanitárias de restrição do contato social, o ensino presencial, físico, precisou ser transportado para outros meios. Partindo dessa premissa, o ensino remoto não deve se restringir às plataformas de aulas *on-line*, exclusivamente, com vídeos, apresentações e materiais de leitura e nem substituir o ensino presencial por definitivo.

Arruda (2020) destaca que é essencial diversificar as experiências de aprendizagem, inclusive, apoiando a criação de uma rotina positiva que ofereça aos educandos alguma estabilidade diante do panorama vivenciado. De igual forma é essencial que haja um profundo envolvimento das famílias nesse novo processo de ensino e aprendizagem, tanto durante o período de pandemia quanto na pós-pandemia, isto porque o retorno às atividades presenciais, assim como ocorrera no início das atividades remotas, também representa um novo momento de transformação no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Cabe apresentar, também, o conceito de Ensino Híbrido, ou *Blended Learning*, em inglês, como uma nova forma de ressignificar os processos de ensino e aprendizagem em uma ambiência escolar que está imersa na cultura digital. Para Costa (2020) o Ensino Híbrido pode ser definido como o uso das TDIC para a personalização das metodologias de ensino e aprendizagem, oferecendo aos educadores as formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Trata-se de uma integração das TDIC com as técnicas físicas e presenciais de ensino.

O Ensino Híbrido vem sendo considerado uma forte alternativa para as atividades educativas, possibilitando a combinação entre o ensino presencial e propostas de ensino virtual, adicionando tecnologias a processos educacionais, tecnologias estas que, em muito, já estariam inseridas em diversos aspectos da vida social. Nessa modalidade não necessariamente as aulas ocorrem em tempo real, e são usados vários recursos didáticos como, a criação de conteúdos assíncronos, que podem ser em formato de áudio, vídeo, texto, e outros mais (PONTES, 2020).

Esse método considera possível realizar atividades dos componentes curriculares de forma presencial e parte remota. Assim, o Ensino Híbrido combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, apontando à personalização do ensino. É um modelo possível para promover a combinação, de forma sustentada, do ensino *online* com o ensino presencial (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Importante destacar que a metodologia de ensino híbrido transcende as necessidades impostas durante a pandemia. Já eram relativamente utilizadas antes e tendem a ser mais utilizadas na pós-pandemia. Entretanto, as escolas públicas possuem grande dificuldade na implementação e utilização destes recursos. Primeiro por conta do investimento financeiro nos equipamentos necessários, na capacitação de pessoal e manutenção, que, geralmente, são elevados. Em segundo, por conta do contexto socioeconômico dos estudantes e suas famílias, que de alguma forma também precisam interagir na outra ponta deste formato de ensino e aprendizagem. Introduzir tecnologias de educação na rede pública de ensino é sempre um desafio (PONTES, 2020).

No modelo híbrido, a ideia é que professores e estudantes possam ensinar e aprender em tempos e locais variáveis. Sobretudo no Ensino Superior, essa realidade está acoplada a uma metodologia de ensino à distância (EAD), em que o ensino presencial se mistura com o ensino remoto. Há casos em que algumas disciplinas são ministradas na forma presencial e outras ministradas somente à distância (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Em Ficha Técnica elaborada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB – NT, nº. 18, SÃO PAULO, 2020), a concepção de ensino híbrido transcende o uso de tecnologias ou a alternância das modalidades de ensino. Segundo o aludido Estudo:

Diante do desafio de conciliar a reabertura das escolas com os protocolos sanitários de prevenção à Covid-19, diversas redes municipais e estaduais vão combinar atividades presenciais e remotas no ano letivo de 2021 para fazer um rodízio entre as crianças e jovens nas salas de aulas. Para muitas redes, essa abordagem também será fundamental para viabilizar o continuum curricular, o ano letivo “dois em um” proposto pelo Conselho Nacional de Educação para permitir a integralização da carga horária de 2020 (em casos em que não foi totalmente cumprida) neste ano. Essa mescla de ensino presencial e remoto vem sendo chamada de ensino híbrido, mas o conceito vai muito além da mera combinação ou alternância das duas modalidades [...] Na visão do CIEB, o ensino híbrido utiliza e integra as várias tecnologias digitais tanto nos momentos remotos como nos exclusivamente presenciais. Dessa forma, em um cenário de reabertura das escolas, seria possível trabalhar com essa abordagem mesmo que a turma de estudantes não tenha computadores e/ou internet em casa. “A utilização dos dispositivos e dos recursos educacionais digitais aconteceria no ambiente da escola – não necessariamente em laboratórios e tampouco na proporção de um equipamento por estudante – por meio da rotação por estações ou do laboratório rotacional, dois possíveis modelos de ensino híbrido”, esclarece Lilian Bacich, cofundadora da Tríade Educacional. Mesmo reconhecendo que o acesso a computadores e à conectividade é um desafio para muitas redes e comunidades escolares, a Nota Técnica # 18 reforça a importância de as escolas se responsabilizarem pela oferta de situações que desenvolvam a cultura digital por se tratar de uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “As crianças e jovens precisam aprender a utilizar as tecnologias digitais para pesquisar e compartilhar informações com ética e criticidade, produzir conhecimentos e desenvolver a autonomia. Nesse sentido, as

redes devem fazer o possível para permitir que os/as estudantes desenvolvam habilidades para lidar com o digital de forma mais interativa e consciente”, finaliza Alice Carraturi, da equipe de educação do CIEB (SÃO PAULO, 2020, s.p.).

No dia a dia do docente, a parte presencial já era habitualmente realizada, o que se tem como desafio é a inclusão das TICs para a viabilização da parte remota, bem como a habilidade de articular momentos presenciais e remotos, momentos síncronos e assíncronos. Pontes (2020), afirma que qualquer tipo de aula, qualquer tipo de interação, qualquer tipo de construção do conhecimento, pode ser empregado no desenvolvimento das ações e das interações de ensino e aprendizagem.

O que se faz imprescindível é o conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e a capacidade de adaptar as necessidades que os docentes e os discentes têm para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a maximizar a utilização e o potencial dessas novas ferramentas. Pode-se considerar que o termo Ensino Híbrido está arraigado a uma ideia de que não há uma forma singular de aprender, e que o ensino e a aprendizagem é um processo contínuo. Essa seria a ideia original do termo, de forma a possibilitar a abrangência e expansão de um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem (PONTES, 2020).

Por fim, é importante dissociar a concepção de ensino remoto do *Homeschooling*. De uma tradução literal do inglês, que seria “educação escolar em casa”, o termo representa um método de educação e formação de crianças e adolescentes, na educação básica, sem a frequência escolar. Por mais que a pandemia possa ter trazido à educação regular para o seio doméstico, no que hipoteticamente poderia até mesmo ser chamado de uma espécie de *homeschooling* temporário, os conceitos não se confundem (CASTRO, 2021).

Nessa modalidade, o ensino é totalmente ministrado em casa, pelos pais ou responsáveis ou terceiros, sem a intervenção e participação do estudante na escola regular, não se confundindo com EaD ou ensino remoto. O estudante não é matriculado em nenhuma rede regular de ensino, em nenhuma escola. Geralmente, os pais têm total liberdade na escolha dos conteúdos didáticos dos estudantes. Podem inclusive utilizar materiais, métodos e ferramentas síncronas ou assíncronas. Para tanto, seria necessária a criação de uma estrutura regulatória de tal ensino, de forma a articular, supervisionar e avaliar o ensino e a aprendizagem dos estudantes a ele submetidos (CASTRO, 2021).

No Brasil, ainda não há regulamentação da prática do *homeschooling* e a submissão de crianças e adolescentes a este método de ensino e aprendizagem pode até mesmo configurar abandono intelectual dos filhos/tutelados por parte de seus pais/tutores. É imprescindível e obrigatória a matrícula dos estudantes na rede regular de ensino. No país, a demanda pelo *homeschooling* geralmente tem um contorno politizado, representado por movimentos políticos e sociais insatisfeitos com o sistema educacional vigente. Entretanto, existe ampla discussão acerca da viabilidade e eficiência dessa metodologia de ensino, discussão esta que foi potencializada com as transformações ocorridas no seio educacional durante a pandemia (CASTRO, 2021).

A denominada *homeschooling* ou educação no lar, ou mesmo educação doméstica, é um movimento por meio do qual pais de família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa. Esse movimento já possui vários adeptos no Brasil e seus seguidores vêm pressionando os poderes públicos, em especial os Tribunais, no sentido de legitimar tal opção, inclusive por meio de uma legislação regulamentadora. [...] A escolaridade obrigatória para todos na idade apropriada é a resposta que o Estado Democrático tem para que, pela posse de conhecimentos “comuns” a todos, possibilite o desenvolvimento da cidadania, de tal sorte que “todos” se tornem membros plenos da sociedade (*status activae civitatis*). E para tal, tanto quanto superar a ignorância, é dever do Estado que “todos” pelo “comum” acedam à feliz definição do art. 205 de nossa Constituição: “o pleno desenvolvimento da pessoa” (CURY, 2019, s.p.).

Atualmente existem projetos de Lei tramitando no Congresso Nacional brasileiro que buscam autorizar e regulamentar o *homeschooling* no País, cujo debate ganhou mais relevância e visibilidade durante o período da pandemia. Contudo, organizações voltadas ao ensino e pesquisa apontam preocupações com esse modelo de ensino e aprendizagem, eis que ele poderia causar um aprofundamento ainda maior nas desigualdades sociais e educacionais, favorecendo quadros de violência contra as crianças e servir de projeto de doutrinação político-ideológica, dentre outros prejuízos diversos à educação (CONNECTAS, 2021).

2.3 O ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PERMEADO PELAS TECNOLOGIAS

A pandemia trouxe uma profunda reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, reforçando a percepção de que apenas reproduzir e catalogar conteúdo curricular não tem a capacidade de efetiva formação de pessoas. A escola precisa romper com as tradicionais estruturas e legitimar processos instituintes que se encontram em curso. Nos dizeres de Sucupira (2007, p.10), não é fácil conceituar aprendizagem, pois são diversas as teorias, concomitantes e antagônicas. Contudo, deve-se ter sempre em perspectiva que “a aprendizagem provoca sempre uma mudança no comportamento, entendido este na sua forma mais ampla, relativa a algo novo em comparação com tudo o que é originalmente parte integrante do sujeito”.

Assim se posiciona Pugens, Habowski e Conte (2018):

Por meio das tecnologias, desenvolve-se também a capacidade de reconhecimento, de usar a imaginação para projetar extensões do corpo, para capacitar diferentes formas de aprender e de ensinar numa pluralidade de modelos e de conhecimentos, como elementos constituintes de novas visões de mundo (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 497).

Nas palavras Moreira e Schlemmer (2020), o que há de novo nesses tempos de pandemia para o processo de ensino e mais perceptível na aprendizagem é a reflexão da simbiose entre ensino e tecnologias.

[...] a suspensão das atividades presenciais físicas [...] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que se tem apelidado de ensino remoto de emergência (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07).

Com os novos espaços de ensino e aprendizagem, a transmissão de conhecimento pode dar lugar a uma maior interatividade no contexto da educação, seja ela presencial ou virtual. Entretanto, a educação bancária ainda não foi superada pela educação problematizadora. É basilar que o docente *online* compreenda que o ensino através das tecnologias é repleto de novos significados e de novos signos, que vão desde a seleção de artigos promovendo a

hipertextualidade, à gravação de vídeos-aula. Trata-se de uma realidade de interação constante no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Nesse cenário de múltiplas transições, e rápidas, como o momento de pandemia do Covid-19, é que se percebe que as tecnologias digitais, cada vez mais, vêm ganhando espaço nos processos de ensino e aprendizagem como meios de promoção e estímulos para a construção do conhecimento. Assim, pode-se ratificar o pensamento Pugens; Habowski e Conte:

[...] Com isso, há uma percepção, por parte da maioria dos docentes, da importância do uso dessas tecnologias, não só no ambiente escolar, mas aproximando mundos que pareciam intransponíveis pela distância geográfica, por meio de aplicativos que diminuem o trabalho físico, dando acesso ao mundo através de um clique, inclusive facilitando transações comerciais (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018, p.499).

Ressalta-se que ensino e aprendizagem são ações intrínsecas e interconectadas em si. São processos “presenciais” ao determinarem o encontro, a troca, a cooperação e a reflexão sobre o conhecimento compartilhado com o outro. Deste modo, ensino e aprendizagem acontecem com os atores do ambiente educacional estando estes próximos física e/ou virtualmente. Por conseguinte, o termo “Presencialidade” pode constituir, para além do espaço físico, “estar juntos virtualmente”, pois o espaço físico está cedendo lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, nas quais educadores e educandos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si, de diferentes formas e em diferentes ambientes e temporalidades (COSTA, 2020).

Corroborado essa perspectiva, assevera Konrath, Tarouco, Behar (2009):

[...] A perspectiva da mediação pedagógica pressupõe que o professor assuma um novo papel no processo de ensino-aprendizagem no qual ele medeia as interações do aluno com o objeto de estudo/conhecimento. Além disso, o uso das tecnologias é pensado como forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz no sentido de que a aprendizagem realmente aconteça e seja significativa (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009, p.3).

Importante se faz frisar que as tecnologias digitais beneficiam a personalização, na coleta de dados e na identificação de quem são os estudantes, quais são suas dificuldades e facilidades, e como as experiências de ensino e aprendizagem podem melhor atender ao objetivo de desenvolver habilidades e competências. As tecnologias digitais não têm, tão somente, a função de levar uma aula expositiva a um grupo de alunos que não está presente na

escola. Ela pode servir de instrumento instigador pela busca e pela produção de novos saberes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Utilizar das novas ferramentas tecnológicas apenas para reproduzir o sistema de ensino regular presencial soa um tanto como reducionista. Tais ferramentas são repletas de possibilidades e funcionalidades que podem contribuir não só com a transmissão do conhecimento, mas com a construção de novas formas de ensino e aprendizagem integrativo, multidisciplinar e mais direcionado às necessidades e capacidades de cada estudante e de cada região. As novas tecnologias têm o condão de melhor personalizar a educação. Esse cenário ainda tem muito que ser explorado (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Reforçando o que pesquisadores têm identificado: se as tecnologias digitais forem utilizadas apenas para reproduzir um sistema de ensino centrado na explicação do professor, não será possível desenvolver pensamento crítico, argumentação, comunicação e colaboração. Caso assim o fosse, seria apenas reproduzir conteúdo e não produzir conhecimento. Entender os estudantes como *prosumers*, que consomem, mas também produzem no ambiente digital, é capital na elaboração do desenho da função das tecnologias digitais nesse momento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Neste processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia, cujas reflexões sobre o ensino permeado pelas tecnologias estão em alta, tem-se outra inferência quanto à utilização das tecnologias digitais: a possibilidade de se inverter a forma de ensinar. Os materiais importantes (vídeos, textos, apresentações) são postados em uma plataforma digital para que os estudantes os acessem da sua casa, podendo revê-los com atenção, levantando suas principais dúvidas, e respondendo a algum questionário ou quiz. O professor recebe as dúvidas, vê o resultado das avaliações e organiza as atividades específicas para os momentos presenciais. A informação básica fica disponível *online* e a avançada é construída em aula, presencialmente, em grupos, com a orientação do professor. O estudante passa a desempenhar um papel mais ativo nessa sistemática (MORAN, 2012).

Nas palavras de Moran (2012) em um processo de ensino e aprendizagem nesses tempos de crise, atravessado pela tecnologia, as redes digitais permitem organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, mais dinâmica e mais variada. Privilegia-se a pesquisa, a interação e a personalização dos estudos, em diversos espaços e tempos, presenciais e virtuais. Igualmente, na organização escolar torna-se imprescindível sua reinvenção, para que todos aprendam de modo mais humano, afetivo e ético, juntando os aspectos individuais e sociais,

os diversos ritmos, desigualdades, métodos e tecnologias, para ajudar na formação de cidadãos plenos em todas as dimensões.

Com a presença das tecnologias em sala de aula, o professor necessita fazer uma provocação e intermediação crítica com os estudantes, de modo que não sejam simples consumidores das tecnologias, porém que possam lançar-se a ações coletivas e aprendentes no campo pedagógico.

As questões recorrentes nas pesquisas em geral, demonstram uma tentativa transformadora da ação pedagógico-tecnológica, que aponta para tornar o educador um provocador dessa relação assentada na curiosidade e na reconstrução dialética em novos panoramas da práxis formativa, reflexivamente aproximando as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018).

Acrescentam os autores que:

O diálogo entre os diferentes campos de conhecimento impulsionado pelo acesso à cultura tecnológica pode gerar mecanismos de autoavaliação (a exemplo da Wikipédia) como elemento que permite não só um maior envolvimento dos professores e demais atores sociais, mas também uma maior legitimidade no processo criativo de ensinar e aprender com as tecnologias digitais (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018, p.504).

Habermas (1987, p. 100) ressalta que a formação permanente diante à autocrítica tecnológica permite, nos processos educativos, encontros com a pluralidade de visões de mundo e a diversidade cultural. Na verdade, “num processo cooperativo de interpretação ninguém possui o monopólio da interpretação correta”. Todavia, são as díspares experiências e histórias que dão origem a novas ações cooperativas embasadas na comunicação e na partilha de significados.

Corroborando com o exposto acima, Ferreira; Rosado; Carvalho (2017, p. 2) afirmam que é conciso reaver as potências sociais e formativas das tecnologias na educação diante dos perigos dos processos de tecnologização vigentes, eis que podem trazer efeitos indesejados para a vida social, afinal de contas, são “redes que nos capturam, que nos envolvem e nos transformam. [Redes que] nos aproximam, mas também nos deixam mais distantes uns dos outros, nos levam para dimensões sedutoras, coletivas, em tons ambíguos”.

Castells (2003, p. 67) define as tecnologias pelo fluxo e pela troca de informação, capital e comunicação cultural enquanto “conjunto convergente de tecnologias em

microeletrônica, computação e telecomunicações”. Por conseguinte, o desafio de ensinar e aprender orientado pelas preocupações de uma ação pedagógica dirigida pelas tecnologias digitais estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em sua maioria, desperdiçada pela simplificação da realidade e discordâncias cognitivas provocadas pela incessante inovação tecnológica.

Atualmente, já é possível utilizar em sala de aula artifícios como: lousas digitais; realidade virtual e aumentada; gamificação; computadores e tablets; músicas, vídeos e áudios; aplicativos; ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; ferramentas de busca na internet. São as ferramentas corretas que produzirão engajamento, estímulo e interação na medida certa para a transmissão de conteúdo (FERNANDES, 2018).

Ressalta Fernandes (2018) que um dos grandes alvos educacionais é a educação interdisciplinar, que promove o diálogo entre duas ou mais áreas de conhecimento, em vez de se prender a saberes fechados em si mesmos. A admissão da Interdisciplinaridade no mundo escolar ainda é um grande desafio, porque exige métodos inovadores, domínio dos conteúdos e parceria entre professores, gestão e tecnologias. Todavia, os resultados são altamente gratificantes possibilitando que os estudantes contemham uma visão mais completa do mundo e dos saberes. Para tanto, atrelar tecnologia e educação já é, em si mesmo, um ato interdisciplinar. No ensino, ele é facilitado por ferramentas que oferecem aos educandos a probabilidade de atrelar informações e criar as próprias coerências em relação aos conhecimentos.

Com foco na interdisciplinaridade e na integração do universo digital ao espaço físico educacional no processo de ensino e aprendizagem, em tempos de pandemia, com adoção de um Ensino Remoto, o ensino híbrido é mais um alvo para as instituições que querem unir tecnologia e educação. Esse conceito combina metodologias presenciais e EaD para otimizar o ensino e consentir uma aprendizagem mais fluida e com maior aproveitamento.

As ferramentas digitais como estratégia cada vez mais comum, fazem parte do cotidiano dos estudantes. É possível valorizar a aprendizagem individual com os materiais disponibilizados em plataformas e, de forma paralela, complementar os conhecimentos adquiridos com a interação na sala de aula. Nessa visão, estudos constataam que, em um momento de adaptação do processo de ensino e aprendizagem, o *Google Classroom*, o aplicativo ZOOM, *Skype*, *Microsoft Teams*, *Google Hangouts* se apresentam como recursos eficazes para mediação remota, mas que sua integração estratégica no processo formativo

demanda formação tecnológica dos professores e capacidade de acesso por parte dos estudantes (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020; TORI, 2017).

Acrescenta, ainda, que o *Docebo*, por sua vez, é um serviço que oferece um sistema de gerenciamento de aprendizado com enfoque no desenvolvimento profissional; o *Blackboard* fornece soluções, recursos e ferramentas para auxiliar na integração da qualidade *online* ao ensino e o *Quizlet*, um aplicativo de estudo para dispositivos móveis baseado na *Web*, que consente em aprender e ensinar mediante ferramentas e jogos. No MOOCs, os cursos *online* são abertos e massivos; o *Canvas* oferece cursos e aulas *online*, gratuitos, propostos ao desenvolvimento profissional de educadores; o *Alison* é um curso individualizado, organizado por especialistas, com experiência em aprendizado interativo e o *Coursera* dá acesso a mais de 2000 cursos e especializações desenvolvidos pelas universidades do mundo todo (TORI, 2017).

Muito se fala, na aplicação das metodologias ativas. Isso indica que o estudante deve ser estimulado a colocar a mão na massa para aprender, tendo mais autonomia e, conseqüentemente, maiores responsabilidades. Nesta, o estudante é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Deste modo, objetiva-se incentivar que a comunidade acadêmica busque desenvolver a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa (CASTRO, 2019).

As práticas de ensino e aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas de aprendizagem, além daquelas tradicionais utilizadas pelas instituições escolares e que apresentam excelentes resultados, já desenvolvidos em muitas instituições de ensino, são: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Aprendizagem Baseada em Problemas/Estudo de Casos; Aprendizagem entre pares ou times. A Aprendizagem baseada em projetos – em inglês, *Project Based Learning* (PBL) tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento através da solução colaborativa de desafios (MASSON, *et al.*, 2012).

Em um processo de ensino e aprendizagem baseado em problematizações, o método tem como alvo tornar o estudante capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal, mediante problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho. Ressalta-se que enquanto a aprendizagem embasada em projetos estabelece que os alunos coloquem a “mão na massa”, a aprendizagem fundamentada em problemas é focada na parte teórica da resolução de casos (LOPES; SILVA FILHO; ALVES, 2019).

A prática pedagógica de Estudo de Casos originária do método de Aprendizagem Baseada em Problemas oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto exploram seus conhecimentos em situações relativamente complexas. São relatos de situações do mundo real, oferecidas aos estudantes com o fito de ensiná-los, preparando-os para a resolução de problemas reais (LOPES; SILVA FILHO; ALVES, 2019).

A Aprendizagem entre pares ou times, que em inglês, *Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL), como o próprio nome revela, se versa sobre a formação de equipes dentro de uma determinada turma, de forma que o aprendizado aconteça em conjunto e exista compartilhamento de ideias (FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017).

Os Quadros 1 e 2, apresentam como exemplos de ferramentas tecnológicas adequadas para atividades síncronas, ou seja, aquelas que precisam da participação do estudante e do professor ao mesmo tempo e no mesmo ambiente, e para atividades assíncronas, as desconectadas de tempo e espaço. Também tem uma interação *online* (por se tratar de EAD), mas a relação entre o estudante e o professor é de acordo com o tempo de cada um. Já no quadro dois são apresentados exemplos de ferramentas assíncronas. Seja qual for a ferramenta, ambas foram e ainda são fortes aliadas do processo de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia.

QUADRO 1- Ferramentas tecnológicas para atividades síncronas

Ferramentas	Descrição
Webconferências	Discussão em grupo ou pessoa-a-pessoa garantindo a comunicação interativa.
Audioconferência	A interação ocorre através de um canal de áudio em que os participantes podem interagir a partir da escuta de palestras, aulas, entre outros.
Chat	A interação é textual, com a mediação do/a professor/a. Em turmas grandes, dividir em pequenos grupos para serem atendidos e em horários diferentes, possibilitará acompanhar as discussões e tirar as dúvidas dos/as estudantes.
Quiz online	Podem ser apresentadas pequenas questões/perguntas para serem respondidas em tempo real pelos/as estudantes, com a devolutiva das respostas no mesmo momento, favorecendo o dinamismo do encontro.

Fonte: UFPE (2020).

QUADRO 2 - Ferramentas tecnológicas para atividades assíncronas

Ferramentas	Descrição
Fóruns	Há a escolha de um tema para ser discutido no fórum com período de início e fim previamente marcado. Os/as estudantes participam, registrando seus argumentos e questões a partir da interação com as demais postagens. Para uma avaliação, podem ser observadas a participação, frequência e respostas postadas.
E-mail	Possibilita a transferência de arquivos e a realização de perguntas e respostas mais elaboradas. Pode ser também espaço para envio de atividades pelo/a estudante, e envio de intervenções do/a professor/a.
Lista de exercícios e questionário	Essas atividades poderão ser enviadas aos/às estudantes com orientações para a realização e data para conclusão da atividade.
Portfólio	Pode ser criada uma pasta virtual compartilhada para que os/as estudantes enviem suas produções (textos, imagens, vídeos) apresentando o registro das aprendizagens de um determinado período ou tema, ficando disponível para a avaliação do/a professor/a e visualização da turma.
Estudo de Caso	Pode ser utilizado para desenvolver um método de pesquisa ampla sobre um assunto específico, com base em modelos referenciais.
Blog	Possibilita a partir de uma mensagem principal a exploração de um conteúdo, com recursos textuais, áudio, vídeo, comentários dos leitores e espaço para dúvidas.

Fonte: UFPE (2020).

É possível destacar a existência de vários benefícios tanto para a comunidade acadêmica quanto para a instituição de ensino com a utilização das metodologias ativas integradas com novas tecnologias digitais. Sendo que os estudantes adquirem maior autonomia; desenvolvem confiança; passam a enxergar o aprendizado como algo tranquilo; tornam-se aptos a resolver problemas; tornam-se profissionais mais qualificados e valorizados; tornam-se protagonistas do seu aprendizado (FERREIRA; MOREIRA, 2017).

Entretanto, mais uma vez, para a implementação dessas novas metodologias e ferramentas, bem como para a maximização dos resultados em suas utilizações, pressupõe-se a existência de “um mundo perfeito”, em que as escolas disponibilizem tais estruturas, os professores sejam habilitados a trabalhar com elas e que os alunos e suas famílias tenham a capacidade de acesso e utilização dessas matérias, em condições de perfeita igualdade e realidade (SOUSA; SILVA; MARIANO, 2021).

Como vem sendo apresentado no decorrer do texto, sabe-se que este “mundo ideal” não é realidade nas escolas públicas brasileiras. Primeiramente há o impacto da própria mudança de rotina. É sabido que os processos de ensino e aprendizagem sofrem transformações e influências de novas tecnologias com o decorrer do tempo, quando analisado sob uma perspectiva histórica. Entretanto, as modificações forçadas pelo período de pandemia representaram, talvez, a necessidade de mudança da cultura e comportamento educacional no período de um ano, o que poderia ter levado décadas (SOUSA; SILVA; MARIANO, 2021).

Um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes advindos da pandemia é a gestão de uma sala de aula virtual e processos de avaliação, que de forma repentina durante esse processo migrou para o formato distância por meio de recursos tecnológicos, em virtude disso os docentes tiveram que procurar uma nova forma de manter os respectivos padrões de ensino mesmo que de uma forma totalmente nova (SOUSA; SILVA; MARIANO, 2021, p. 6).

De acordo com o estudo realizado pelo Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (FLORIANÓPOLIS, 2020, p. 4), o período da pandemia escancarou uma necessidade já pré-existente na rede pública de ensino: “a necessidade urgente de investimento massivo, em estrutura física e pessoal, para que possamos honrar o que determina nossa Constituição”.

Dias e Marques (2021, p. 7) realizaram pesquisa sobre as reflexões de professores que vivenciaram o ensino remoto durante o período da pandemia. Em seu estudo, destacam o cenário desafiador identificado por esses docentes quando analisado sob uma perspectiva de condições materiais e emocionais, “que abrangem desde dificuldades de acesso a equipamentos e internet banda larga até o momento de ansiedade, estresse e luto vivido desde o início da pandemia”. Dentre as principais percepções, destacam, ainda:

Na visão dos professores, os alunos também não sabem como lidar com o ensino remoto e sofrem a pressão dessa nova realidade, à qual eles devem se ajustar com rapidez, o que exige, inclusive, mais organização pessoal e disciplina nos estudos, já que lhes é dada uma autonomia a que não estão habituados. A rotina de estudos, segundo os docentes, se perde com facilidade nesse contexto de educação à distância forçada. A relação do aluno com a aprendizagem muitas vezes se perde um pouco, de forma que ele começa a ver a aula como atividades para casa (principalmente quando a aula síncrona é vista como “um bicho de sete cabeças”). Parece que um dos maiores desafios para o professor é, portanto, a construção de uma rotina que dê segurança aos alunos e que os faça se sentirem capazes de crescer. Outros pontos indicados por um dos professores são a falta de apoio familiar, a ausência de um ambiente para estudos, a falta de motivação e o desconhecimento quanto ao uso dos recursos tecnológicos (DIAS; MARQUES, 2021, p. 7).

Alves, Martins e Moura (2021), realizaram uma pesquisa com professores das cinco regiões do Brasil acerca dos desafios e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação básica remota, por eles vivenciados. Suas constatações foram no sentido de que poucos professores tinham capacidade de lidar com as novas tecnologias necessárias. Também constataram a recorrência nas reclamações quanto à falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes, o que acaba por distanciá-los do processo de ensino e aprendizagem.

Àqueles que ainda dispõem de equipamentos e acesso à internet, resta a questão de dependência, em especial aos estudantes mais novos: “os estudantes ainda são dependentes de outros mais experientes para avançar em seus próprios processos construtivos de conhecimento”, o que demanda maior envolvimento familiar (ALVES, MARTINS E MOURA, 2021, p. 70). Entretanto, também pontuaram aspectos positivos, tais como: o próprio aprender a lidar com novas tecnologias; a descoberta de novas formas e métodos de interação entre professores e estudantes; descoberta de novas maneiras de se planejar o plano pedagógico e à gestão do tempo e das atividades educacionais (ALVES, MARTINS E MOURA, 2021).

Miranda (*et al.*, 2020), destaca as dificuldades na inserção de estudantes da escola pública nesse ambiente virtual de educação. Historicamente a educação pública tende a ter uma defasagem estrutural, por questões políticas e de gestão públicas que não são objeto do presente estudo. Entretanto, os estudantes que se utilizam dessa rede de ensino, geralmente, são provenientes de famílias de baixa renda, de localidades remotas e/ou de famílias cujos membros não têm grandes níveis de instrução educacionais. As condições socioeconômicas dos estudantes influenciam diretamente na experiência destes com a educação.

Em pesquisa realizada pelas autoras supra, fora possível constatar que os estudantes reclamavam do acesso à internet, eis que muitos não tinham conectividade estável ou constante com a rede. O principal aparelho eletrônico utilizado pelos estudantes foi o celular, que apesar de trazer certo conteúdo, é limitado em suas capacidades quando comparado com um computador, desktop ou notebook. Em muitas famílias há, inclusive, apenas um aparelho de telefone celular. Em relação à avaliação do nível de aprendizagem, os estudantes se disseram insatisfeitos ou consideraram o processo, como um todo, regular, destacando dificuldades para a compreensão e assimilação de conteúdos (MIRANDA, *et al.*, 2020).

Nóbrega e Oliveira (2021) destacam como sendo os principais desafios da educação remota os seguintes: para os professores, pensar e repensar uma didática estimulante a ser ofertada aos estudantes; adaptarem-se às novas tecnologias e equipamentos; desenvolver um processo avaliativo eficiente; o desenvolvimento da interação virtual. Para os estudantes, ter acesso às tecnologias necessárias; compreender o conteúdo sem a presença física do professor; ter acesso e se adaptar às novas tecnologias; manter atenção e frequência nas atividades; compreender o professor.

De acordo com Palú (2020), a pandemia de COVID-19 escancara a grande crise da educação na lógica de mercado capitalista. Em um cenário de risco à saúde e risco de vida a toda a população mundial, as preocupações principais das autoridades e do mercado são com o impacto do caos na economia e na circulação de riquezas. Não é diferente quando analisado sob um viés dos sistemas de ensino. As redes privadas logo buscaram encontrar soluções diversas e disponibilizar alguma atividade aos estudantes, como forma de “não perder o cliente” ou não deixar faltar o produto/serviço ofertado.

As redes públicas, por sua vez, à míngua, amargaram em uma falta de coordenação e recursos que contribuíram diretamente para o atraso na continuidade do ano letivo e para o baixo aproveitamento e rendimento dos estudantes em atividades remotas. A educação reproduziu a lógica de mercado do “quem dá mais”. Quem pagou por um serviço privado decerto recebeu serviços educacionais mais bem estruturados. O que não é diferente do cotidiano normal, eis que a sociedade neoliberal é permeada de crises e desigualdades sociais que a sustenta (PALÚ, 2020).

A educação pública brasileira já vinha sofrendo ataques de outras frentes e outros tipos de “vírus”. Conforme Palú e Petry (2020), o avanço do neoliberalismo, da globalização e do neoconservadorismo nas últimas décadas apontam para retrocessos no campo da educação pública brasileira, em especial, na educação básica. Para Carvalho (2017, p. 527), “A nova materialidade histórica e social produziu alterações também no campo educacional, que passou a ser compreendido como o espaço central na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais a essa nova condição social” (PALÚ, 2020, p. 92).

A pandemia serviu para agravar a precariedade e o desmonte da educação pública brasileira, distanciando, ainda mais, as mazelas das diferenças educacionais impostas pelas classes sociais. Enquanto estudantes de classes sociais mais favorecidas dispuseram de aparato tecnológico-educacional dos mais modernos existentes, aos mais pobres restou estudar por apostilas impressas e entregues pelas escolas para que os próprios

pais/responsáveis atuassem como instrutores de seus filhos/tutelados. As experiências foram totalmente antagônicas. Grupos empresariais da educação, inclusive, puderam lucrar com a pandemia ao diminuir seus custos operacionais físicos e transportá-los para o meio virtual (PALÚ, 2020).

2.4 O PAPEL DA FAMÍLIA FRENTE AO ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM DOMICÍLIO

No momento de isolamento social vivenciado, decorrente da pandemia de Covid-19, ocorreram diversas transformações no cotidiano familiar. Dentre elas, a adesão de trabalhos remotos, conhecido pelo termo *home office* e a adesão do ensino regular remoto, tanto por adultos quanto por crianças e adolescentes. Desse novo cenário de vivências surgem consequências, tais como: as dificuldades em lidar com a tecnologia; excesso de tarefas e informações; a transformação do ambiente doméstico em um ambiente laboral e de estudo; adaptação da casa a essa nova realidade; a simbiose entre o local de descanso, lazer e família com o local de trabalho e estudo; escassez de recursos financeiros; dentre outros impactos, sobretudo psicológicos, somados a suas necessidades primárias, um conjunto de tarefas e situações que sobrecarregam e alteram a vida das pessoas como um todo.

As escolas e os pais/responsáveis pelos discentes não estavam preparados para tal situação. Antes da pandemia as práticas educacionais, massivamente, sempre estiveram voltadas para o ensino presencial. Geralmente, as crianças e adolescentes passavam parte do dia, parcial ou integral, na escola, enquanto os demais membros familiares trabalhavam e desenvolviam suas atividades cotidianas. No entanto, o ensino remoto demonstrou uma necessidade maior de a família estar auxiliando as crianças/adolescentes em seus estudos, sendo o comprometimento e a participação dos pais/responsáveis nesse processo um dos principais desafios, em especial de estudantes mais novos, os quais dependem de maior auxílio. Acerca da importância desta questão, Ferhaman, Keith e Reimers (1987) expõem que o envolvimento dos pais tem um efeito positivo no desempenho acadêmico das crianças.

No processo de ensino e aprendizagem, a integração Escola-Família é (e sempre foi) de grande importância para a qualidade e bons resultados dos estudos dos estudantes. É

imperioso admitir a necessidade de constatar que a família não seja uma Companhia Limitada ou uma Sociedade Anônima para ser conduzida como ativo e passivo. Para Sousa (2012, p.4), família é “o ventre onde o ser humano absorve valores culturais, religiosos, deveres, responsabilidades, compromissos, para fortalecer as estruturas pessoais”. Ainda que se tenha conhecimento de outras pandemias, contemporaneamente o mundo ficou perturbado perante a disseminação impulsiva do coronavírus, sobretudo pela universalização de um sistema político-econômico capitalista globalizado, que atrai para a lógica de mercado todos os aspectos e vivências das relações sociais.

Nesse contexto, a educação foi uma das áreas da vida humana mais afetada, pois teve que pôr à prova certos paradigmas valiosos. Em se tratando de educação básica é preciso considerar que o pilar para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa é a interação, o olhar, a proximidade, o toque, as experimentações, e todos esses aspectos necessitam de reinvenção, visto a impossibilidade de aproximação determinada para o controle da pandemia. Dentre os desafios da educação em tempos de pandemia, está o fortalecimento da relação família-escola. Assegura Klein que:

[...] A relação família e escola está se intensificando cada vez mais durante este período em casa. A família pôde perceber como os professores fazem para ensinar seus filhos, tendo a oportunidade de acompanhar as aulas online, e compreender a importância de aprender a ser independente e ter autonomia em tarefas diárias. Estamos ressignificando o papel da escola e da família. Essas ações não podem ser caracterizadas como essenciais somente para este momento, elas devem continuar. A presença da família na escola é muito importante para dar suporte aos professores, contudo quando há diálogo entre família e escola, há também melhores condições para o aprendizado (KLEIN, 2020, p. 201).

A escola se torna um instrumento básico para contrabalancear dificuldades, pois desempenhar o papel social da educação poderá provocar o crescimento humano, fortalecendo os alicerces da sociedade por meio do envolvimento escola-família-sociedade.

[...] A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (SOUSA, 2012, p. 5).

Acrescenta Sousa (2012) que a participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino e aprendizagem. Desta forma, família e escola são os

principais apoios com que se pode contar para enfrentar desafios, uma vez que, interligadas e atentas, podem perceber as dificuldades de aprendizagem que se venha apresentar, podendo funcionar de forma colaborativa. A família como parceira, aliada à escola e aos professores, deve oferecer, conjuntamente, um trabalho de envolvimento e de cumplicidade nos assuntos pertinentes ao ambiente escolar.

De acordo com López (1999/2002) “a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola e acrescento a escola não tem condições de educar sozinha sem a participação e compromisso dos pais”. Da perspectiva de Sousa (2012), é possível perceber que a discussão sobre como envolver a família no processo de ensino e aprendizagem na escola não é recente e nem uma exclusividade do período pandêmico. O que urge, já agora, é a premente necessidade de se repensar, reestruturar e aferir o novo papel e envolvimento, mais ativos, da família no processo de aprendizagem durante o período de ensino remoto.

[...] promover a co-responsabilidade exige desafios. Mas a mudança e a perspectiva de integração entre família e escola devem ser incentivadas e analisadas constantemente. Esta luta se faz necessária para contribuir no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois somente com a família interagindo com as escolas é que terá além de uma boa formação, uma preparação para tomar atitudes para enfrentar as dificuldades que certamente virão no decorrer de sua vida (SOUSA, 2012, p. 6).

De igual forma, Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) e Maimoni e Miranda (1999), a família pode participar de várias maneiras na vida educacional do estudante, dentre elas: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras.

De acordo com Ackerman (1986):

[...] o momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade (ACKERMAN, 1986, p. 17).

Ressalte-se que, em decorrência da pandemia, foi necessário criar maneiras de interação que não eram habituais nas práticas da Educação Básica. Demandou-se um esforço e reflexão conjunta, tanto do ponto de vista da escola quanto das famílias, sendo necessário

que as novas práticas e projetos pedagógicos levassem em conta o novo cenário. Outros aprendizados se tornaram importantes e validados com a aproximação entre famílias e instituições de ensino, e ainda um desenvolvimento maior da criatividade dos professores e da autonomia dos estudantes. Assim, verificou-se, sobretudo na educação básica, um envolvimento maior das famílias com as atividades escolares, com pais ajudando seus filhos nos exercícios de aprendizado em casa. “[...] essa necessidade de apoiar os filhos de forma mais intensa, também demandou maior contato e proximidade das famílias com os professores. O próprio fato de estar no mesmo ambiente dos filhos durante as aulas reforça a aproximação” (JUSTINO, 2020, p. 7).

Gokhale (1980, p. 83) diz que “a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o centro da vida social.”. E continua assegurando que, a educação bem-sucedida da criança no ambiente familiar é que servirá de base para sua criatividade e ao seu comportamento bem-sucedido quando for adulto. Por conseguinte, o papel da família frente ao ensino remoto, na possibilidade e desafios de uma proposta educativa em domicílio tem sido, e será, o de influenciar os filhos no desenvolvimento da personalidade e do caráter pessoal, acompanhando, inclusive, o seu desenvolvimento cognitivo, com as dúvidas, dificuldades e sucesso.

É muito importante que haja contato ativo entre os pais e os educandos para entender suas maiores necessidades nesse momento. Lembre-se de que as necessidades vão mudando e que é preciso manter sempre o diálogo aberto para antecipar problemas e um planejamento que faça sentido para a comunidade escolar. Segundo a pró-reitora de ensino da instituição Feevale, Angelita Gerhard (2020), educadores assinalam que:

[...] autoconhecimento, resiliência, flexibilidade, organização autônoma, planejamento do tempo e das atividades e definição de metas diárias e semanais no ensino serão, para muitas pessoas, uma construção permanente, que poderá ser incorporada de forma definitiva à vida pós-pandemia (JUSTINO, 2020, p. 8).

Nesse período de pandemia em que escola e família estão em um constante contato, embora distanciados fisicamente, evidenciou-se a maior necessidade de os pais/responsáveis adquirirem o hábito de participar da vida escolar das crianças, adolescentes e até mesmo adultos, para que percebam a importância de se relacionar com a escola, tudo em busca de um objetivo em comum: “educação de qualidade”. Por outro lado, a escola também deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e com a comunidade, orientando

e mostrando que educar não é papel exclusivo das instituições escolares, mas sim uma tarefa de todos. Todos juntos lutando por uma educação melhor (JUSTINO, 2020).

Se por um lado as escolas precisaram se reinventar em tempo recorde, as famílias, de forma semelhante, também precisaram lidar com questões novas, como as dúvidas no momento de orientar os filhos com atividades, a falta de equipamentos e/ou acesso à internet, a dificuldade de conciliar o trabalho em casa com o tempo exigido para acompanhar as crianças. É importante reforçar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com essas circunstâncias e aprimorar as relações, desenvolvendo o autoconhecimento para administrar da melhor forma as emoções (LOPES, 2020).

Para Piaget (2007):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por muitas famílias de classes sociais menos favorecidas, cujos filhos/tutelados se encontram matriculados na rede pública de educação básica regular, é a condição socioeconômica destas. Em muitas famílias os adultos sequer tiveram que deixar seus postos de trabalho físico. Tendo que conciliar a lida diária do trabalho, em meio à pandemia, e a necessidade de atenção à educação das crianças, agora em casa integralmente. Outra questão foi o desemprego, em virtude do aumento do número de pessoas desempregadas durante o período pandêmico, muitos adolescentes e, também, crianças, acabaram por abandonar os estudos para buscar auxiliar os pais e responsáveis na complementação da renda familiar. Existe, também, o cenário da superlotação do lar. Muitas famílias de baixa renda residem em casas pequenas, com um número elevado de pessoas compartilhando o mesmo ambiente, o que dificulta ainda mais a experiência do aprendizado remoto (MARTINS, MENDONÇA, BARROS, 2020).

A situação financeira de muitas famílias geralmente não é a mais favorável, principalmente quando se busca uma educação melhor e precisa-se buscar trabalho para se manter na educação e/ou desistir da mesma. [...] É possível perceber que um dos impactos que mais afetou os alunos foi a diminuição da renda familiar, o que já era esperado já que muitas empresas fecharam as portas ou tiveram que reduzir o número de funcionários (MARTINS, MENDONÇA, BARROS, 2020, p. 7).

De acordo com informações levantadas pela UNICEF (2021), no Brasil, as crianças de 6 a 10 anos foram as mais afetadas pela exclusão escolar durante o período de pandemia, o que se traduz num risco de redução da escolaridade e um impacto, por décadas, no cenário social brasileiro. Há que se considerar que a educação é um dos maiores fatores de promoção do desenvolvimento humano e transformação social, portanto, se a experiência educacional é mal vivenciada, ou não vivenciada, esse impacto é negativamente significativo e se protela pelo tempo. Segundo este estudo, a exclusão dos estudantes, bem como o impacto negativo da pandemia na educação foi mais perceptível em famílias das zonas rurais e indígenas, abarcando um maior número de crianças pretas, pardas e indígenas. Cerca de 71% da evasão escolar no Brasil durante a pandemia afetou este grupo de estudantes, especificamente.

Do total de meninas e meninos fora da escola em 2019, 61,9% viviam em famílias com renda per capita de até 1/2 salário mínimo. As causas da exclusão variavam por faixa etária, mas destacavam-se a falta de vaga para os mais novos e o desinteresse pela escola, aliado à gravidez na adolescência e ao trabalho, para os mais velhos. Motivos relacionados à saúde somente apareciam na faixa etária de 6 a 14 anos, o que pode indicar um alerta sobre a inclusão de crianças com deficiência (UNICEF, 2021, s.p.).

De certo que, independentemente do cenário, é papel da família contribuir e auxiliar com o processo de formação educacional de crianças e adolescentes. É responsabilidade da família, por exemplo, transmitir os valores e princípios morais e éticos, formar bons hábitos, caráter e consciência, para além de acompanhar as atividades dos filhos/tutelados. A família tem papel direto no processo de formação psicológico e do indivíduo enquanto cidadão. Entretanto, durante a experiência do ensino remoto, há a necessidade de uma maior união de esforços entre a escola e a família pelos propósitos educacionais: “[...] a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, visto que, reforçam e influenciam a formação do cidadão, são os pilares do desenvolvimento humano” (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 73).

Oliveira, Peres e Azevedo (2021) corroboram a compreensão de que as famílias mais afetadas foram aquelas menos favorecidas sob o ponto de vista socioeconômico, em especial aquelas em situação de extrema pobreza. Ainda que as escolas, mesmo as públicas, tenham oferecido alternativas para o processo educacional, por mais simples que sejam, como a disponibilização de material didático impresso, por exemplo, as famílias mais pobres

encontraram excessivas dificuldades na prestação de auxílio educacional às suas crianças e adolescentes.

Os principais problemas e desafios identificados nesse grupo foram: pais/responsáveis analfabetos ou com formação básica incompleta; necessidade de os adultos trabalharem fora de casa para a manutenção de renda da família, mesmo durante a pandemia; longas distâncias e maiores dificuldades de locomoção durante o ápice do isolamento social; desemprego; estresse. Como conseguir dar suporte necessário ao ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes se os adultos inseridos em seu contexto doméstico não têm formação ou têm dificuldades em manter a subsistência básica da família? A questão vai muito além do “simples” acesso às tecnologias digitais (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021).

O desemprego é uma realidade cotidiana em nosso país e durante esse cenário de pandemia evoluiu assolando ainda mais as famílias menos favorecidas que vivem em situação de dificuldade constante buscando o suprimento das necessidades básicas. Com o surgimento da pandemia devido a Covid-19 que também gerou uma grave crise econômica, os governantes precisaram intervir para a subsistência de grande parte da população não fosse comprometida. Esse problema econômico que as famílias enfrentam afeta diretamente no apoio aos filhos no desenvolvimento das atividades propostas pela escola. É uma situação em que o professor e a escola precisam estar próximos para que essa família não disperse do ensino de suas crianças, de forma amena para não gerar uma relação pesada para a família que já está vulnerável (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 81-82).

O impacto psicológico de toda a situação também precisa ser levado em consideração. Antes de qualquer ponderação, há que se considerar o próprio medo e susto vivenciado com o período da pandemia. Repentinamente, sair à rua e interagir com outras pessoas se tornou um risco à saúde e à vida. Todas as rotinas foram alteradas, isto, por si só, já é uma situação causadora de estresse e traumas. No meio desse estresse, de repente, as famílias também tiveram que se adaptar. Do ponto de vista educacional, a casa virou escola, os pais e responsáveis viraram professores, para além das demais lidas diárias profissionais e domésticas. Os pais/responsáveis, de forma geral, não são profissionais da área da educação e não têm conhecimento técnico necessário para atuar como se fossem legítimos professores. Tudo isso, ocorrendo ao mesmo tempo tem o condão de causar confusão e de sobrecarregar a família como um todo.

Em meio a esse cenário atípico em que a população se encontra, as dificuldades apresentadas no contexto educacional podem ser um dos muitos desencadeadores de implicações psicológicas, podendo gerar assim, grandes riscos à saúde mental de

todos os envolvidos no processo, incluindo sintomas de estresse, raiva, irritabilidade dentre outros (LAGUNA, *et al.*, p. 404).

O impacto psicológico de situações traumáticas, de escala global, como a ocorrida com a pandemia, pode afetar negativamente o desenvolvimento humano, em especial nas crianças e adolescentes, que ainda estão em processo de formação. Isso porque tais situações geram desordenamentos e reorganizações em todas as estruturas da organização social. Especificamente no tocante à educação, as crianças e adolescentes ficaram tolhidos do convívio social, restritas ao núcleo familiar, o que pode desencadear, inclusive, problemas com a capacidade de relacionamento interpessoal futuro (LAGUNA, *et al.*, 2021).

Menino, Moura e Gomes (2020), destacam em seus estudos que, ao menos de forma inicial, foi possível observar uma maior inserção e melhores resultados no ensino remoto no ensino superior. Algumas consequências dessa observação podem ser destacadas pelo fato de que, ao menos em tese, as universidades estão mais bem preparadas e estruturadas com tecnologias, bem como o público alvo é mais adulto, e estes podem desenvolver uma aprendizagem mais autônoma. Situação diversa ocorre quando analisado o ensino básico regular, envolvendo crianças e adolescentes e a indispensável participação familiar neste processo. Realizada pesquisa com pais/responsáveis de estudantes nessa situação, estes relataram sensações de insegurança, receio, medo e incertezas. O maior de todos os obstáculos mencionados foi a dificuldade em “manter a criança concentrada durante todo o período de aula na frente do computador” (MENINO, MOURA E GOMES, 2020, p. 6).

Entretanto, conforme abordado por Nogueira e Resende (2020), em que pese todos os desafios e necessidades verificados, em especial para aquelas famílias em situação de maior vulnerabilidade econômica e social e para as redes de ensino público, é necessário buscar o enfrentamento de tais dificuldades, eis que a realidade está posta e precisa ser encarada. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas e sociais que possam alcançar aqueles que mais dependem de ajuda, assim como buscar a implementação de estratégias que visem garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem: “tais estratégias são diversas e não se resumem ao uso das plataformas digitais, combinando-as com recursos mais tradicionais como TV, rádio, CDs/DVDs e até mesmo materiais impressos enviados pelos correios” (NOGUEIRA; RESENDE, 2020, s.p.). É urgente o apoio a professores, funcionários e estudantes em situação de vulnerabilidade. Simplesmente suspender as aulas por tempo indefinido não é uma opção.

3 TRABALHOS RELACIONADOS

As pesquisas sobre a participação e envolvimento de pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes estão se expandindo, em especial diante do cenário de pandemia e da consequente necessidade de aplicação do ensino remoto. Pesquisadores da área de educação têm dado maior ênfase na importância dessa relação família-escola para o desenvolvimento cognitivo, social e para o êxito escolar de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, este estudo focou na relação entre escolas e famílias e sua contribuição para a educação de crianças e adolescentes em seu respectivo processo de formação, para então fazer uma conexão com o momento vivenciado pelo período de isolamento social. A seguir, são apresentados alguns dos trabalhos relacionados com o tema proposto e que serviram de norte para a consecução desta dissertação.

Picanço (2012) apresenta a relação existente entre escola e família e as implicações que decorrem dessa colaboração no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para tanto, somou-se um conjunto de trabalhos já realizados pela autora, junto a várias escolas. Seus resultados colaboraram com a proposta deste trabalho, eis que justamente aborda as perspectivas do papel dos pais/responsáveis na educação regular dos filhos/tutelados, com foco no cenário de ensino remoto.

Dessen e Polonia (2007) discorrem sobre o contexto familiar e escolar como sendo essenciais no crescimento no percurso de vida das pessoas, ressaltando a importância dessa relação nos processos evolutivos humanos, de forma a conhecer suas especificidades e homogeneidades, tencionando encontrar objetivos comuns e soluções para as contrariedades enfrentadas pela sociedade e instituições educacionais.

O Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC (FLORIANÓPOLIS, 2020) contribuiu teoricamente com esta pesquisa ao abordar diferentes aspectos de soluções emergenciais a nível educacional desenvolvidos em diferentes lugares do mundo, comparando-os com as soluções desenvolvidas pelo Brasil. Assim, foi possível teorizar a compreensão de que, no Brasil, toda a sistemática relativa à aprendizagem em tempos de pandemia fora comprometida ante a ausência de empenho e da formulação de uma política nacional específica de enfrentamento da situação por parte do Governo Federal. Coube aos Estados, Municípios e Distrito Federal implementar suas ações para promoção e manutenção

do ano letivo da educação básica, o que revelou e reforçou as já existentes desigualdades regionais. Essa falta de coordenação, na ponta da linha, acaba por impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ataíde, Silva e Silva (2020) realizaram um estudo preliminar sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na educação básica, trazendo um olhar das famílias sobre os desafios do ensino remoto. Suas pesquisas se deram de forma exploratória e descritiva. Como resultado, apresentaram como principais desafios das famílias: a dificuldade da gestão do tempo e das atividades laborais e domésticas dos pais/responsáveis; sobrecarga de trabalho, o estresse causado pela própria pandemia. A contribuição para o referencial teórico do trabalho desenvolvido advém da aglutinação das diferentes percepções sobre os impactos da pandemia na educação em uma perspectiva da família dos estudantes.

Behar (2020) apresenta as diferenças conceituais e práticas do ensino remoto e da educação à distância, bem como suas diferentes aplicabilidades, tanto em tempos ditos normais quanto em tempos de pandemia. Também sobre um prisma conceitual, Bacich, Tanzi e Trevisani e Costa (2020) abordam conceitos e as características do ensino híbrido. Belloni (2001) discute teorias sobre a inter-relação entre mídia e educação. Castro (2021), Cury (2019) e Ferhamann; Keith e Reimers (1987), também discutem a diferenciação de conceitos e abordam, especificamente, o *homeschooling* como prática educacional. A contribuição destes autores, dentre outros, corresponde às diferenciações conceituais e paradigmáticas de termos utilizados no contexto educacional durante o período de pandemia, o que permite um emprego mais técnico e correto das terminologias empregadas.

Foram ainda utilizadas diferentes fontes normativas, como leis, portarias e resoluções, que serviram para trazer contornos jurídicos e legais sobre o ensino remoto à distância, citando-se: Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017; Parecer CNE/CP 5/2020 de 28 de abril de 2020; Portaria nº. 544 de 16 de junho de 2020; Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020; Resolução CNE Nº 2, DE 10 de dezembro de 2020.

Constantinou (*et al.*, 2020) aborda(m), em um amplo e interessante trabalho, as estratégias e desafios do ensino remoto para a retomada das atividades educacionais. Sua questão principal é responder à pergunta: como dar continuidade à educação com a imposição do isolamento social? Os autores também contribuem com as diferenciações conceituais dos termos EaD, ERE, ferramentas síncronas e assíncronas. Trazem, ainda, percepções dos

principais desafios identificados pelos estudantes, professores, escola e famílias, assim como apresentam estratégias de implementação do ensino remoto.

Pugens, Habowski e Conte (2018) discorrem sobre a utilização de tecnologias no contexto educacional. Os autores não tratam especificamente sobre o ensino remoto durante o período pandêmico, mas a compreensão da simbiose tecnologia – educação, sob um referencial teórico, é de grande valia para a produção do conhecimento técnico pretendido. Os autores apresentam uma reflexão sobre as tecnologias no universo da educação. Destacam que, a princípio, é uma introdução complexa, pois representa uma verdadeira quebra de paradigmas e transformação cultural na gestão pedagógica, o que sempre traz consigo resistências. Concluem que a escola, professores e pedagogos necessitam repensar o uso e o papel das tecnologias em suas práticas de ensino.

Dias e Marques (2021) refletem sobre o processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia, a partir de um estudo elaborado por meio de um estágio de observação. As autoras contemplam que os professores, de forma geral, tiveram que se desdobrar para criar novas formas de interação e de produção de conteúdo. Entretanto, as sistêmicas desigualdades geográficas e sociais, que afetam os estudantes, suas famílias e professores, serviram de entrave para um melhor aproveitamento desse novo modelo de processo educacional. Como foi tudo muito rápido, os atores e instituições envolvidas não estavam preparados, ou sequer tinham planejamento adequado para tanto.

Ferreira e Souza (2010) contribuíram com uma perspectiva de abordagem teórica que já trabalhava a necessidade de redefinição dos papéis e interação da escola/professor para com a sociedade, bem antes do período de pandemia. Esse referencial teórico, somado aos demais contemporâneos ao período de pandemia, reforçam essa reflexão no sentido de repensar o papel das instituições e dos modelos de ensino até então utilizados na educação básica brasileira.

Nesse sentido, Ferreira e Kempner-Moreira (2017) também trabalham novas perspectivas de ensino, por meio da implementação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem frente aos tradicionais métodos de transmissão do conhecimento com base apenas em conteúdo curricular. Esse cenário de inovação se potencializa frente a cada vez mais utilização de instrumentos tecnológicos e conectividades no ambiente de ensino.

As contribuições de Paulo Freire no decorrer da construção teórica da presente dissertação foram variadas e de significativa importância. Através de obras como “Pedagogia

do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia” e “A importância do ato de ler”, foi possível inserir no trabalho uma introdução básica à teoria da educação moderna, com enfoque na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade do conhecimento. Além disso, também foi possível trabalhar a individualização do processo de formação com base na experimentação da realidade pelo estudante. A leitura de mundo, compreendida de forma ampla como as diferentes formas de se experimentar, perceber e interagir com os universos interno e externo, devem ser compreendidas e trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem.

Grossi, Minoda e Fonseca (2020) focam seus estudos no impacto da pandemia na educação e na vida das famílias de estudantes do ensino fundamental I. Com suas abordagens foi possível perceber que o isolamento social e a utilização do ensino remoto, para além dos transtornos causados, serviram para reforçar o papel da família na função educativa. Entretanto, relatou que o ensino distanciado causou certos desconfortos nos estudantes. Estes reclamam da falta do convívio social-escolar, além de dificuldade de atenção. Apresentam também sinais de déficit de aprendizagem, ansiedade, maiores momentos de tristeza e falta de motivação. Este é mais um trabalho que contribuiu com as diferentes percepções familiares sobre o período pandêmico e o ensino remoto.

Kirchner (2020) elabora um estudo sobre os desafios vivenciados em uma rede municipal de ensino básico durante o período da pandemia. Destaca que o isolamento social foi importante para o repensar do papel da escola e a função dos docentes nesse processo. Destacou que no *locus* de sua pesquisa, os professores se uniram, ainda que de forma virtual, para a elaboração de conteúdo impresso e digital, bem como distribuição para as famílias dos estudantes. Sua contribuição com o trabalho é a de trazer mais elementos e estratégias utilizadas no enfrentamento das dificuldades atinentes ao processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico. De igual forma, Lopes (2020), também aborda e apresenta planos e estratégias que escolas desenvolveram para chegar até os estudantes, mantendo o ano letivo do ensino básico, bem como formas de se apoiar as famílias durante a quarentena.

Lunardi (*et al.*, 2021) trabalha os pais/responsáveis de estudantes, suas dificuldades e estratégias para darem suporte aos filhos/tutelados durante o período de aulas remotas. Os principais desafios e dificuldades apresentados foram: dificuldades de acesso à internet; administração do tempo e rotinas de trabalho; conseguir concentrar as crianças e adolescentes nos estudos em casa. Como principais estratégias, foram apresentadas: criação de rotinas; organização de ambientes para estudo; conversas de conscientização. Machado (2020)

também leciona sobre o ensino através das tecnologias e mídias digitais empregadas no decorrer do ensino remoto. A questão que norteou o trabalho foi: como utilizar tecnologias de forma eficiente para o ensino dos alunos?

Miranda, *et al.* (2020) elaboraram e apresentaram um estudo sobre as percepções e desafios de professores e estudantes com a implementação do ensino remoto. Para tanto, realizaram pesquisas com professores e estudantes das redes públicas municipais e estaduais de ensino de cidades do interior do Rio Grande do Norte. Como resultados, os professores indicaram como principais dificuldades: o desinteresse dos estudantes, falta de equipamentos adequados e a falta de apoio e participação dos pais. Quanto aos estudantes, estes se demonstraram desmotivados, relataram falta de acesso a equipamentos e à internet e mencionaram, também, a dificuldade que os pais têm em seus acompanhamentos educacionais.

Assim, é possível inferir que as vivências relacionadas com a educação durante a pandemia foram díspares, sobretudo diante das desigualdades regionais e socioeconômicas das famílias envolvidas. As tecnologias têm a capacidade de proporcionar novas abordagens e metodologias educacionais, entretanto, para tal, é necessário não só o investimento em material tecnológico físico, mas, também, investimento em capacitação de pessoal e, principalmente, garantir a possibilidade de acesso dos estudantes a essa realidade.

Aplicando os trabalhos relacionados com as pesquisas realizadas neste estudo fora possível desenvolver contribuições comparativas, consoante melhor abordado no quadro 3 deste trabalho, que será apresentado no Capítulo 6.

4 METODOLOGIA

A metodologia consiste no método, no caminho adotado para a realização da pesquisa e o presente estudo delineou-se sob uma perspectiva preponderantemente qualitativa e indutiva. Para GODOY (1995, p. 63): “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. Deste modo, a presente pesquisa foi embasada em uma ampla revisão de literatura correlata, somada a um estudo de campo descritivo e exploratório. Frisa-se que este trabalho não teve como objetivo primário gerar dados probabilísticos ou estatísticos, necessariamente, entretanto, não se opôs a eventuais resultados quantitativos, os quais ocorreram, consoante será demonstrado.

Partindo-se de uma pesquisa de natureza aplicada, objetivando melhor compreender as experiências familiares de estudantes do ensino fundamental II quanto ao ensino remoto, foi possível seguir para uma etapa de estudo de campo (GODOY, 1995). A relevância do estudo, conforme justificado, para além da atualidade e contemporaneidade do assunto, revela-se pela possibilidade de construção de conhecimento técnico e teórico, de forma a contribuir com as discussões acadêmicas acerca da utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, em especial nas escolas públicas.

A revisão de literatura foi efetivada, principalmente, em bases eletrônicas de dados e sites especializados da área, como Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Google Acadêmico, Science.gov e Biblioteca digital de Teses e Dissertações, com realização de consultas de artigos acadêmicos pertinentes ao tema proposto. Também foram utilizados como referenciais normativas legais sobre a educação durante o período de pandemia e estudos diversos, tanto qualitativos quanto quantitativos, desenvolvidos por órgãos e entidades que pesquisam educação.

Para a construção da pesquisa foi aplicada a probabilidade da relação dialética entre o referencial teórico e os dados obtidos a partir dos sujeitos analisados. O desenvolvimento da pesquisa exploratória teve por base a realização de um estudo de campo, no qual foram aplicados questionários de entrevista, pré-padronizados, para pais/responsáveis de estudantes matriculados no ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, localizada no Município de Apicá, Estado do Espírito Santo. Esses

questionários possuíam uma série de perguntas previamente organizadas e ordenadas de forma objetiva, limitando-se ao contexto da problemática em questão. (Vide Apêndice A).

Os entrevistados foram pessoas adultas que tinham filhos matriculados regularmente na rede de ensino básico do ensino fundamental II da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves. Para participar da pesquisa, os que tiveram interesse, livremente assentiram, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na execução e divulgação dos resultados foi garantido o total sigilo da identidade dos participantes e a não discriminação e/ou estigmatização dos sujeitos da pesquisa, além de garantir a conscientização dos sujeitos quanto à publicação de seus dados.

Para Deshaies (1992):

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos (p.55).

Inicialmente foi proposto o envio do questionário por meio do *Google Forms* aos pais/responsáveis pelos estudantes matriculados na Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, objetivando conhecer os comportamentos e experiências dos entrevistados com o ensino remoto. E para isso foi disponibilizado o link de acesso ao questionário através do grupo de Whatsapp que a escola mantinha contato com os mesmos.

Durante o processo de envio do link e respostas recebidas, observou-se a pouca adesão por essa via no formato virtual, fora perceptível a dificuldade com que os pais/responsáveis tiveram em respondê-las, o que revela a dificuldade de acesso e lida desses pais/responsáveis com tais recursos tecnológicos (LAKATOS; MARCONI, 2003) e (TRIVIÑOS, 1987). Sendo assim sugerido pela escola que fosse encaminhado o questionário de forma física (impresso), visto a dificuldade apresentada no molde virtual. E assim foi feito, após o envio do questionário físico obtivemos maiores resultados no retorno do mesmo. E de acordo com que os questionários foram sendo devolvidos, suas respostas foram sendo inseridas no *Google forms* como forma de uni-las as respostas que ali já haviam sido recolhidas e também para facilitar no processo de análise dos dados.

Ressalta-se que o envio e o recolhimento dos questionários às famílias dos estudantes foram igualmente intermediados pela escola, e os registros são definidos da seguinte forma: a

escola possui 207 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, matriculados regularmente no ano de 2021, destes 62 aceitaram participar da pesquisa, aderindo assim ao questionário on-line e/ou virtual.

Com o levantamento dos dados obtidos de um significativo número de entrevistados, foi possível a identificação de características, componentes sociais e comportamentais do universo estudado, possibilitando, deste modo, através de uma análise quali-quantitativa a caracterização e categorização dessas informações, para, ao fim, apresentá-las como resultados, através da geração de gráficos e suas interpretações. Também foi possível realizar uma análise descritiva dos dados sociodemográficos e quanto à avaliação da percepção dos entrevistados, a partir das informações coletadas.

Por fim, são apresentados a seguir os resultados e as discussões atinentes ao tema proposto, com as considerações finais contendo as conclusões, contribuições, sugestões e perspectivas para trabalhos futuros.

5 RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, tanto de forma qualitativa quanto de forma quantitativa, acerca das experiências familiares de estudantes do ensino fundamental II com a implementação do ensino remoto. São apresentadas informações colhidas sobre os dados sociodemográficos dos entrevistados e os desafios, percepções, dificuldades e estratégia dos pais e responsáveis de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, localizada no Município de Apicá, Estado do Espírito Santo, no acompanhamento de suas rotinas educacionais durante o período de isolamento social.

5.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DA PESQUISA

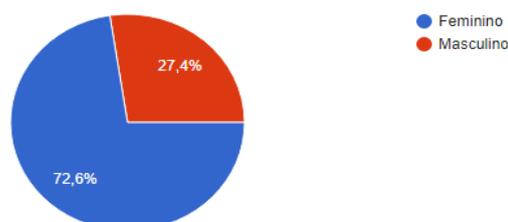
Nesta subseção, são apresentados dados gerais, sociodemográficos, da população estudada, o que contribui para a melhor compreensão do impacto do ensino remoto no público alvo da pesquisa, bem como o perfil da unidade escolar pública municipal estudada. Conjugando as informações aqui apresentadas, com as subseções posteriores, é possível fazer ponderações acerca das experiências relatadas pelos entrevistados dentro do contexto social em que estão inseridos.

O Gráfico 1 apresenta o resultado da pesquisa quanto ao gênero dos entrevistados.

Gráfico 1 - Gênero dos entrevistados

Qual seu gênero (responsável)?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

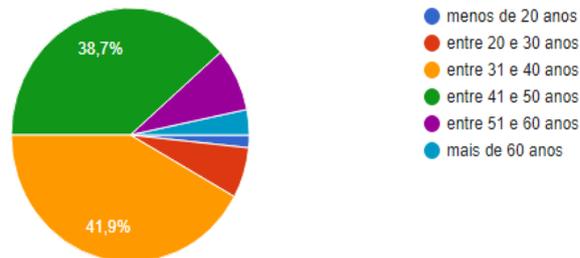
Como pode ser observado, 72,6% dos entrevistados são do sexo feminino enquanto 27,4% do sexo masculino. O que demonstra a preponderância da participação feminina no universo educacional dos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II da escola analisada.

Já o Gráfico 2 demonstra o resultado das faixas etárias em que se encontram os entrevistados.

Gráfico 2 - Faixa etária dos entrevistados

Qual sua faixa etária (responsável)?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

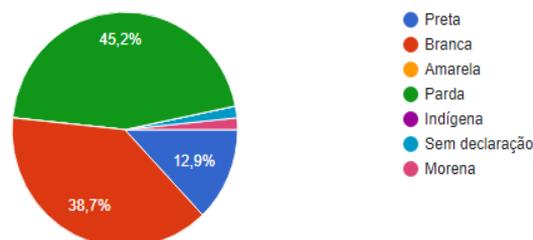
Diante do pesquisado, observa-se que 41,9% das pessoas entrevistadas eram da faixa etária dos 31 a 40 anos de idade, seguido por 38,7% da faixa etária de 41 a 50 anos. Ou seja, 80,6% dos entrevistados tinham entre 31 e 50 anos, sendo esta faixa a predominante entre os pais e responsáveis dos alunos das séries analisadas.

No Gráfico 3 é abordada a autodeclaração sobre cor, raça e etnia.

Gráfico 3 – Autodeclaração de cor, raça e etnia dos entrevistados

Cor/Raça/Etnia

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

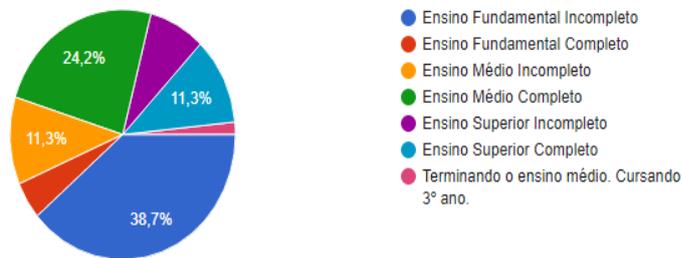
Como resultado, obteve-se que 45,2% dos entrevistados se autodeclararam como sendo pardos e 38,7% brancos. 12,9% se declararam pretos. Há também quem preferisse não se declarar, ou se declarou moreno. Ninguém se autodeclarou como indígena.

No Gráfico 4 é apresentado o grau de escolaridade dos entrevistados.

Gráfico 4 - Grau de escolaridade dos entrevistados

Grau de Escolaridade (responsável)?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Em relação ao nível de estudo dos pais/responsáveis analisados, a maioria dos entrevistados (38,7%) tinham apenas o ensino fundamental incompleto. Já 24,2% tinham o ensino médio completo. 11,3% informaram possuir ensino superior completo e 11,3% também informaram ter o ensino médio incompleto. Ou seja, da educação básica (ensino fundamental e médio), apenas cerca de 25% dos entrevistados tinham concluído seus estudos.

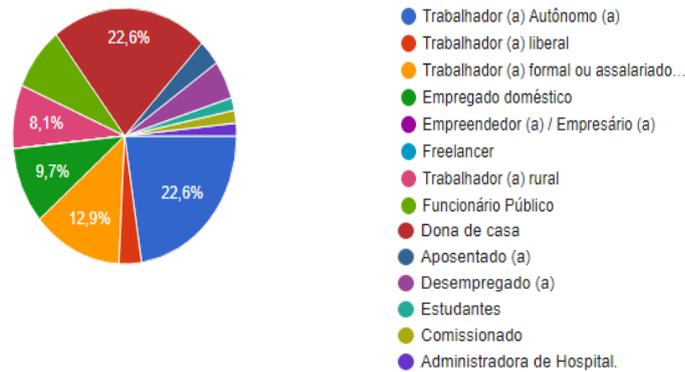
Esses dados educacionais são relevantes quando analisado com os demais, o que sugere que as dificuldades subjetivas anteriormente relatadas, relativas ao ensino remoto, bem como a média verificada da interação e participação dos pais/responsáveis na vida educacional dos filhos/tutelados, é um indício de que pode ter relação justamente com a ausência de formação educacional desses pais/curatelados.

O Gráfico 5, por sua vez, traz um levantamento acerca da ocupação laboral desenvolvida pelos pais e responsáveis dos alunos.

Gráfico 5 - Ocupação dos entrevistados

Sua ocupação (responsável)?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

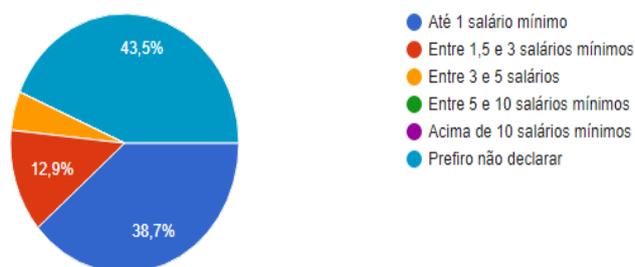
Dos entrevistados, 22,6% informaram serem trabalhadores liberais e 22,6%, trabalhadores autônomos. Apenas 12,9% informaram possuir trabalho formal ou assalariado. Já 9,7% responderam ser empregados domésticos e 8,1% trabalhadores rurais.

No Gráfico 6 é possível observar os resultados relacionados com o nível de renda dos núcleos familiares entrevistados.

Gráfico 6 - Renda familiar (soma dos rendimentos de todas as pessoas que compõem o núcleo familiar que reside junto)

Renda Familiar (soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram com você).

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Quanto ao nível de renda das famílias, somando-se os rendimentos de todas as pessoas que compõem a unidade familiar, 43,5% preferiram não declarar. Dentre os que declararam,

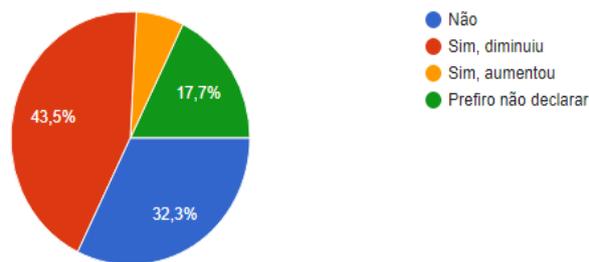
38,7% informaram possuir rendimento familiar de até um salário-mínimo (a maior parte dos entrevistados). 12,9% disseram ter rendimento familiar entre um salário mínimo e meio a três salários mínimos. Houve também uma minoria que informou possuir rendimentos de três a cinco salários mínimos. De se observar, portanto, que dentre aqueles que responderam à pergunta, a maior parte deles se encontram em famílias de baixa condição econômica.

O Gráfico 7 apresenta o impacto da pandemia no fluxo de renda das famílias, objetivando compreender se durante o período pandêmico houve, ou não, alterações na renda desses núcleos familiares.

Gráfico 7 - Alteração na renda familiar no período da pandemia

Houve alteração na renda familiar no período de pandemia?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

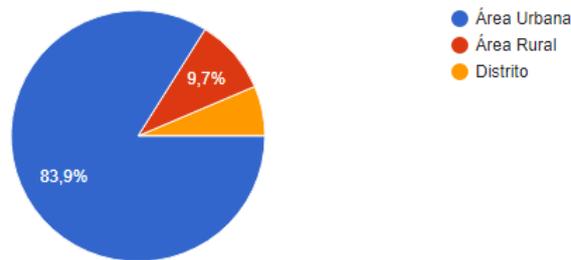
A pesquisa revela significativas alterações da renda familiar durante a pandemia. Para 43,5% dos entrevistados houve alguma diminuição na renda da família em decorrência do período de pandemia. Já 32,3% informaram que não houve diminuição. 17,7% preferiram não declarar. Houve, também, uma minoria que indicou ter havido aumento de renda familiar no período pandêmico, cerca de 6,5%.

De se concluir, portanto, que considerando aqueles que declararam aumento de renda e aqueles que declararam não ter havido perdas, a divisão da população pesquisada fica pela metade. Cerca da metade dos entrevistados que responderam a esta pergunta informaram ter havido alguma redução no nível de renda durante a pandemia (desconsiderando os que não responderam). Assim, cerca da metade das famílias entrevistadas tiveram um impacto econômico negativo em virtude do período de pandemia.

O Gráfico 8, apresenta resultados quanto ao local de residência dos entrevistados, considerando como localidades as áreas urbana, rural e distrital do Município de Apiacá/ES.

Gráfico 8 - Local de residência

Reside onde?
62 respostas



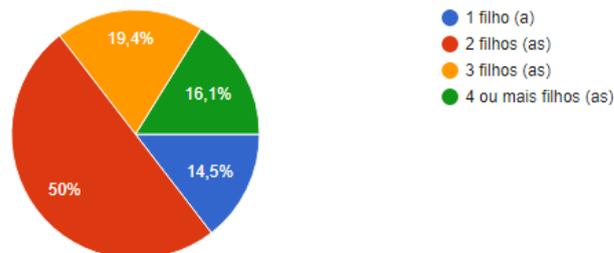
Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

De se observar que a grande maioria dos entrevistados (cerca de 84%), residem em área urbana, na sede do Município. Quanto à área rural, 9,7% dos entrevistados disseram residir nessas localidades. Já uma minoria, cerca de 6,4%, respondeu que residem no distrito do município.

Em relação à composição familiar e número de filhos, o Gráfico 9, demonstra um panorama com base na pesquisa realizada.

Gráfico 9 - Quantidade de filhos

Quantos filhos (as)?
62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Observa-se, portanto, que quando analisada a composição das famílias, a metade delas é composta por dois filhos. A outra metade divide-se em famílias com mais de dois filhos, sendo: com três filhos (19,4% dos entrevistados); com quatro filhos ou mais (16,1%). As famílias com apenas um filho representam 14,5% dos entrevistados. Conclui-se, deste modo, que dentre o universo estudado, tende-se às famílias mais numerosas, com mais de um filho. Sendo que 85,5% dos entrevistados são de famílias constituídas com dois ou mais filhos.

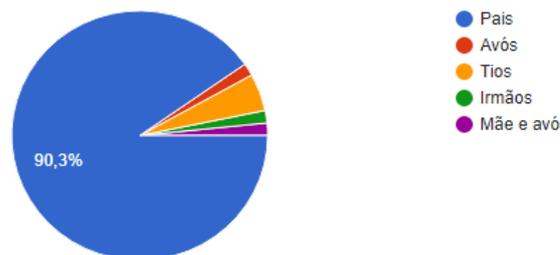
5.2. DO ENGAJAMENTO FAMILIAR NA ROTINA EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES E DO RELACIONAMENTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

O Gráfico 10 dispõe sobre o tipo de vínculo dos adultos entrevistados para com os alunos: se pais, avós, tios, irmãos, mães e avós.

Gráfico 10 - Vínculos do responsável com o estudante

Vínculo com o estudante (responsável)?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Dos entrevistados, 90,3% informaram serem pais de alunos. Em um universo de 9,7% dos entrevistados encontram-se os demais vínculos declarados: avós, tios e irmãos. Esses dados revelam que a maior parte da população estudada é composta por estudantes que dependem do auxílio direto de seus pais para o desempenho de suas atividades educacionais.

Comparando os gráficos 10 e 1 (72,6% dos entrevistados eram do sexo feminino), possível observar a grande participação feminina, sobretudo das mães, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mesmo durante o período de pandemia as mulheres, mães,

tiveram que se desdobrar para cuidar do lar, de suas atividades laborais e da rotina educacional dos filhos.

O Gráfico 11 apresenta o ano de escolaridade em que os alunos relacionados com os respectivos entrevistados estão matriculados na escola.

Gráfico 11 – Escolaridade dos estudantes

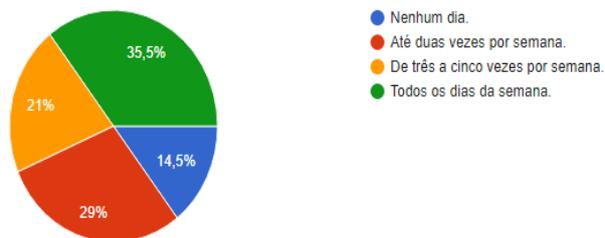
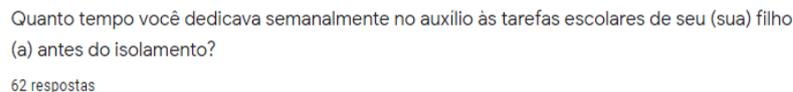


Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Do total de pais/responsáveis de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II entrevistados, 30,6% são de alunos do 7º ano; 30,6% são de alunos do 8º ano; 22,6% do 6º ano e 16,1% do 9º ano, dados estes que demonstram a heterogeneidade da distribuição da amostragem.

Foi analisado, também, o dispêndio de tempo semanal que os pais/responsáveis destinavam às tarefas escolares dos estudantes, antes do período de isolamento social, consoante abordado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Tempo dedicado semanalmente pelos pais/responsáveis no auxílio às tarefas escolares dos filhos/tutelados antes do isolamento



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Com o resultado compilado foi possível perceber uma disparidade na distribuição do tempo por parte dos pais e responsáveis. Foi observado que 35,5% deles ajudavam filhos/tutelados todos os dias da semana. 29% prestavam algum auxílio até duas vezes na semana. Já 21 % ajudavam de três a cinco vezes por semana e 14,5% não ajudava nenhum dia da semana.

Esse resultado, particularmente, é preocupante, pois, quando analisado de forma aglutinada, revela que cerca da metade dos pais/responsáveis entrevistados não empregavam um auxílio regular aos seus filhos/tutelados no desenvolvimento das atividades educacionais básicas regulares (cerca de 43,5%), isso quando as atividades escolares ainda eram desenvolvidas de forma presencial.

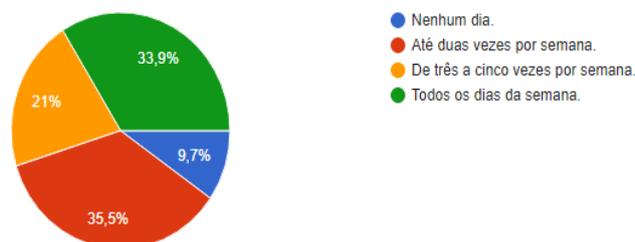
Quando somados os dados daqueles pais/responsáveis que se dedicam de três a cinco dias por semana com os dados daqueles que se dedicam todos os dias, é possível perceber que cerca de 56,5% dos entrevistados mantinham uma rotina mais presente nos estudos dos menores.

O Gráfico 13, por sua vez, representa o resultado da análise quanto ao dispêndio de tempo dos pais/responsáveis com o estudo dos estudantes já agora durante a pandemia.

Gráfico 13 - Tempo dedicado semanalmente pelos pais/responsáveis no auxílio às tarefas escolares dos filhos/tutelados na pandemia

E quanto tempo você passou a dedicar semanalmente no auxílio às tarefas escolares de seu (sua) filho (a) na pandemia?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Fora observada uma redução do percentual de pais e responsáveis que não dedicavam tempo algum ao estudo de seus filhos/tutelados. Mas também houve uma redução daqueles

que se dedicavam todos os dias, aumentando o número dos que se dedicavam até duas vezes por semana às atividades escolares dos menores.

De forma semelhante ao Gráfico 12, revela-se uma disparidade na atenção distribuída pelos pais/responsáveis aos estudantes. Durante a execução do ensino remoto, dentre os entrevistados: 35,5% responderam que dedicavam tempo até duas vezes por semana às atividades dos estudantes; 33,9% se dedicavam todos os dias; 21%, de três a cinco vezes por semana e 9,7%, nenhum dia da semana. Somando os dados daqueles que se dedicavam de três a cinco dias com aqueles e os que se dedicavam todos os dias, tem-se que 54,9% dos pais/responsáveis entrevistados, durante o ensino remoto, mantiveram uma rotina mais presente no auxílio escolar de seus filhos/tutelados.

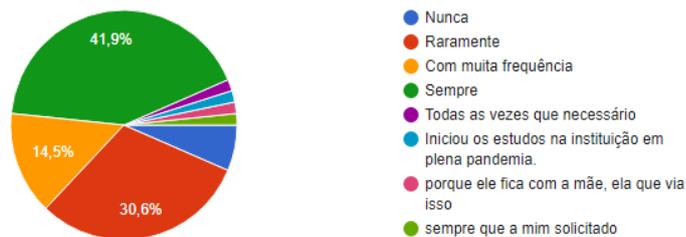
A diferença percentual do período anterior à pandemia para o período de isolamento social, dentre aqueles que mantêm uma rotina de auxílio mais regular e presente nos estudos dos filhos/tutelados, foi de apenas 1,6%, o que denota que, aprioristicamente, o ensino remoto e a pandemia não tiveram um condão de criar maior engajamento ou desengajamento de pais e responsáveis para com o estudo de seus filhos/tutelados. A média daqueles que se dedicavam a essa rotina de estudo antes do isolamento social se manteve praticamente inalterada durante o período de isolamento.

No tocante ao relacionamento dos pais/responsáveis com a escola dos filhos/tutelados antes da aplicação do ensino remoto, são apresentados os resultados obtidos no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Frequência de contato dos entrevistados com a escola antes da pandemia para tratar de questões educacionais

Com que frequência tinha contato com a escola antes da pandemia para tratar de questões educacionais?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Para 41,9% dos entrevistados sempre tiveram algum contato com a unidade escolar, mas apenas quando eram por ela solicitados. 30,6% disseram que raramente tinham algum contato com a escola e 14,5% responderam que tinham contato com muita frequência. Ou seja, antes da pandemia, cerca de 56,4% dos entrevistados tinham um contato mais frequente com as instituições escolares de seus filhos/tutelados.

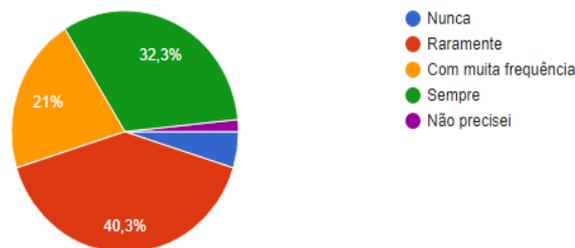
Os dados levantados revelam o quão distante ainda era o envolvimento das famílias com as instituições escolares antes da implementação do ensino remoto. Conforme abordado durante o referencial teórico, as teorias mais contemporâneas da educação têm reforçado a necessidade e o importante papel da interação escola/família no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

O Gráfico 15 apresenta a frequência do contato dos entrevistados com a escola durante a pandemia.

Gráfico 15 - Frequência do contato dos entrevistados com a escola durante a pandemia para tratar de assuntos educacionais

Com que frequência passou a ter contato com a escola durante a pandemia para tratar de questões educacionais?

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Pode observar que o Gráfico 15 demonstra que o relacionamento familiar com a escola (assim como o engajamento familiar demonstrado nos Gráficos 12 e 13) não se alterou em muito em virtude da pandemia, persistindo, deste modo, certo distanciamento da instituição familiar com a instituição escola no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quando perguntado aos entrevistados: “com que frequência passou a ter contato com a escola durante a pandemia para tratar de questões educacionais?”, 32,3% responderam que

sempre procuravam a escola; 21% responderam que procuravam com muita frequência; 40% responderam que raramente procuravam.

Aglutinando os dados daqueles que sempre procuravam e daqueles que procuravam com frequência à escola, mais uma vez, é possível observar que cerca da metade dos entrevistados mantiveram uma rotina de maior interação com a instituição escolar (53,3%). Infere-se, deste modo, uma migração indicando que alguns daqueles que sempre procuravam a escola antes da pandemia, durante o período de maior isolamento passaram a procurar com frequência e que houve um aumento daqueles que passaram a não procurar.

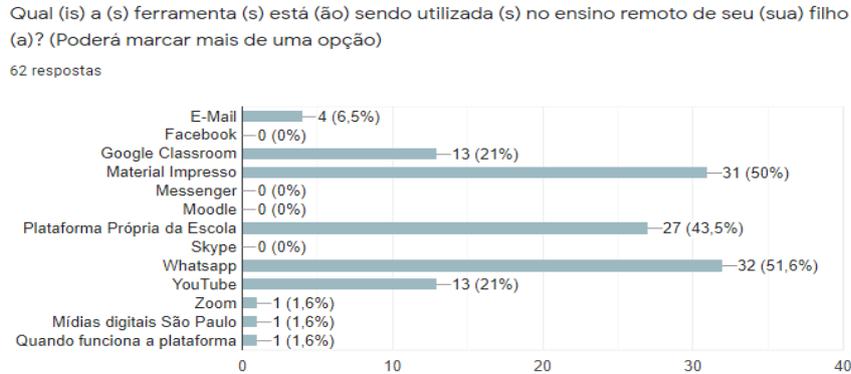
Houve uma singela queda, de 3,2% quando comparado os índices gerais de relacionamento da instituição família com a instituição escola, analisando os dados daqueles que sempre procuravam e daqueles que a procuravam frequentemente. Ainda que pequeno, em números de porcentagem, é possível observar a relevância desses indicadores. Ao que o estudo indica, dentre os entrevistados, a pandemia não teve o condão de melhorar o relacionamento da família para com a escola, pelo contrário, há um indicativo de que este relacionamento, que anteriormente ao isolamento já não era ideal, tendeu a diminuir.

5.3. DAS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS NO ENSINO REMOTO

Como sabido, as escolas lançaram mãos de diferentes métodos e ferramentas para a promoção do ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social ante a necessidade de fechamento das instituições físicas. Decerto que a rede particular de ensino utilizou-se de ferramentas mais sofisticadas, enquanto escolas públicas tiveram que utilizar ferramentas condizentes com suas realidades institucionais e com a realidade das famílias dos estudantes, conforme já abordado no referencial teórico.

O Gráfico 16 apresenta o percentual de ferramentas utilizadas pelos pais e responsáveis de alunos na Escola objeto da presente pesquisa.

Gráfico 16 - Ferramentas utilizadas no ensino remoto dos filhos/tutelados dos entrevistados

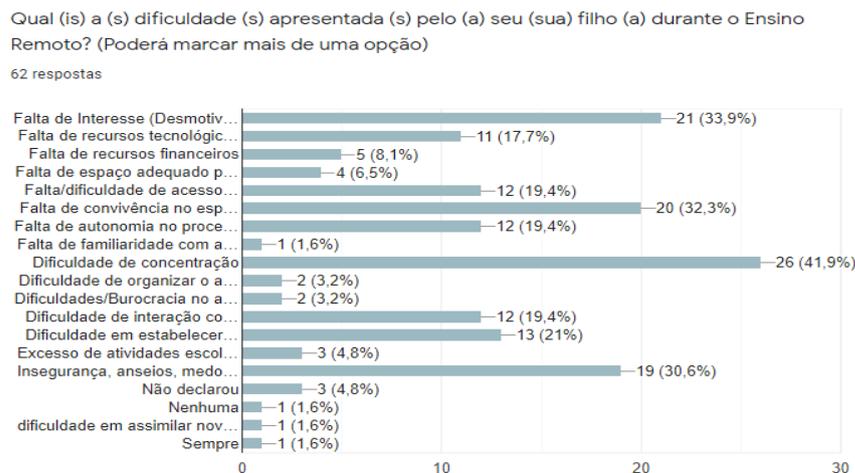


Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

De se observar que na escola pública trabalhada, os pais/responsáveis responderam que predominou a utilização de material encaminhado digitalmente via Whatsapp (51,6%), impressos (50%) e a utilização de plataforma educacional desenvolvida pela escola (43,5%). Entretanto, outros recursos também foram empregados, com menor frequência, como a ferramenta *Google Classroom* (21%), *Youtube* (21%), dentre outras.

Já o Gráfico 17 demonstra os resultados colhidos no tocante às dificuldades dos estudantes durante o desenvolvimento do ensino remoto, na percepção dos pais/responsáveis.

Gráfico 17 - Dificuldades apresentadas pelos filhos/tutelados durante o ensino remoto

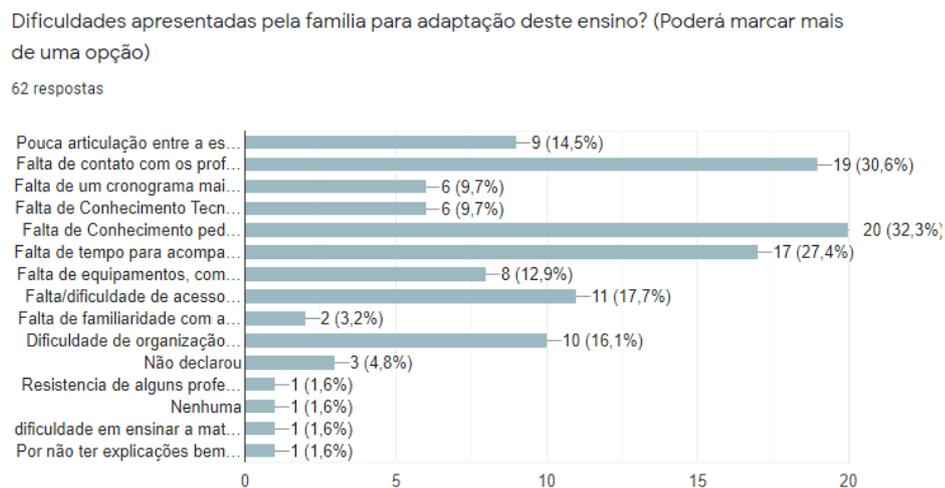


Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Segundo os adultos pesquisados, a principal dificuldade identificada foi a falta de concentração (para 41,9%), seguida da desmotivação (33,9%), falta da convivência escolar (32,3%) e insegurança (30,6%). Outras percepções relevantes também foram identificadas, tais como: dificuldades de acessos às ferramentas utilizadas e falta de recursos tecnológicos, falta de autonomia e dificuldades de interação e de comunicação por parte dos estudantes.

Quanto às dificuldades vivenciadas pela família na adaptação ao ensino remoto, os dados obtidos foram entabulados no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Dificuldades apresentadas pela família para a adaptação ao ensino remoto



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

A principal dificuldade destacada foi a ausência de conhecimento pedagógico por parte dos pais/responsáveis (32,3%), seguida pela falta de contato com os professores (30,6%), falta de tempo para acompanhar a rotina estudantil dos filhos/tutelados (27,4%), dificuldade de acesso aos novos recursos tecnológicos/educativos (17,7%) e organização da rotina doméstica conciliada com a rotina de estudo dos estudantes (16,1%). Outras percepções difíceis também foram vivenciadas, tais como: pouca articulação com a escola, ausência de cronograma de estudos e déficit de conhecimento tecnológico.

Interessante observar da análise dos Gráficos 17 e 18 que a falta ou a dificuldade de acesso às tecnologias ou à internet não estão listadas dentre as principais dificuldades encontradas pelas famílias dos estudantes. As principais dificuldades relatadas estão associadas, principalmente, com aspectos psicológicos, como concentração e organização de

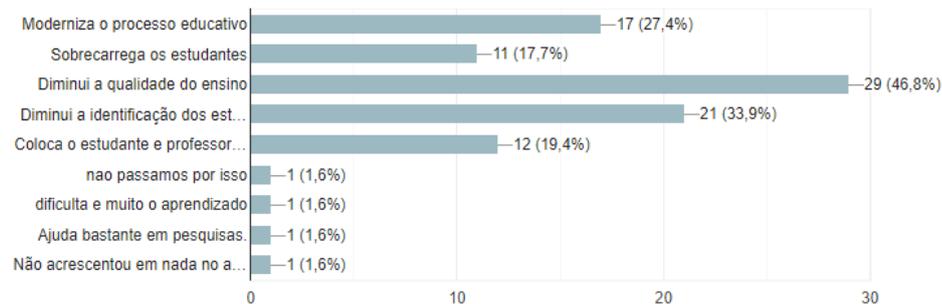
rotina, ou com a falta de conhecimento técnico-pedagógico para lidar com a prática educacional.

O Gráfico 19 traz um panorama das considerações espontaneamente mencionadas pelos pesquisados em relação à experiência na utilização do ensino remoto com o uso de plataformas on-line.

Gráfico 19 - Considerações espontâneas dos entrevistados sobre a utilização do ensino remoto com o uso de plataformas on-line

Você considera que o ensino remoto com o uso de plataformas on-line... (assinale uma ou mais opções):

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

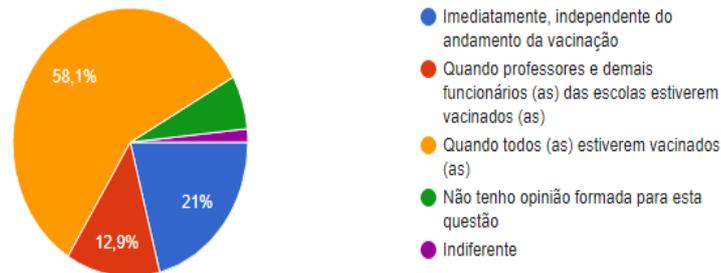
Em relação aos efeitos oriundos do ensino remoto, quase a metade dos pais/responsáveis disseram que, em suas percepções, essa modalidade de ensino diminuiu a qualidade do ensino (46,8% dos entrevistados). Já 33,9% responderam que esse modelo de ensino diminuiu o processo de identificação dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Porém, para 27,4% dos entrevistados houve uma percepção de que a utilização de plataformas on-line de ensino pode modernizar o processo de ensino e aprendizagem. Interpretados os dados, de forma geral, a maioria dos entrevistados demonstrou uma percepção não favorável à forma remota do ensino e aprendizagem para o ensino fundamental.

O Gráfico 20 apresenta considerações dos entrevistados quanto à possibilidade de retorno às aulas de forma presencial.

Gráfico 20 - Considerações dos entrevistados sobre o retorno às aulas presenciais

Você considera que o retorno às aulas presenciais deve ocorrer...

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Nesse quesito, a maior parte dos entrevistados entendeu que isto só deve ocorrer quando todos (escola e família) estiverem vacinados (58,1%). Entretanto, 21,21% dos pesquisados se disseram favoráveis ao retorno imediato das aulas, independentemente da vacinação. Ainda, 12,9% indicaram que as aulas presenciais só deveriam voltar quando professores e funcionários das escolas estivessem todos vacinados.

Esses dados revelam que, apesar das dificuldades encontradas, bem como dos efeitos negativos relatados na vivência do ensino remoto, a maioria dos pais/responsáveis têm alguma noção ou preocupação quanto à necessidade e importância do momento de isolamento social para a proteção da saúde/vida das pessoas envolvidas no processo educativo, inclusive para com a deles próprios e de seus filhos/tutelados.

Oportunizado aos entrevistados darem respostas espontâneas sobre suas percepções, vivências e desafios experimentados durante o ensino remoto, 25, 8% da população de estudo respondeu, consoante dados compilados no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Observações dos entrevistados acerca da experiência vivenciada com a educação de seus filhos/tutelados com o ensino remoto

Alguma observação que queira compartilhar sobre o atual momento vivido na educação.

16 respostas

Não
Temos que continuar nos adaptando, pois, teremos que conviver com essa e outras adversidades. Grato.
não
nao
Com certeza, pais nunca estão preparados para serem professores. Valorizar o professor é essencial.
Preocupante de mais todo esse tempo que as crianças perderam. Medo do "amanhã" que os aguardam.
com toda essa situação, pude perceber o desinteresse crescer a cada dia nas crianças em relação aos estudos.
Diante da pandemia ficou muito difícil o ensino, não é o mesmo que estar na escola, com os professores ensinando.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

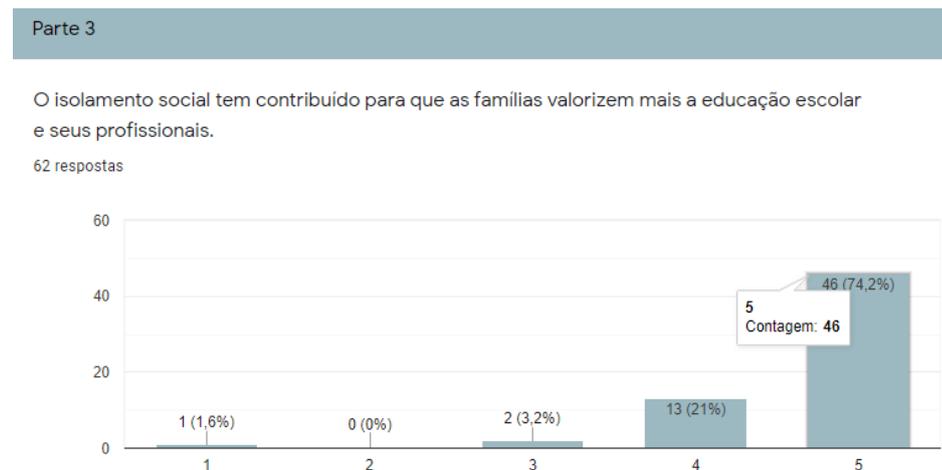
Dentre as respostas espontâneas obtidas extrai-se que alguns desses pais/responsáveis têm a consciência de que o período requer adaptações; que os professores precisam ser valorizados e que a família não está preparada para atuar como professores; preocupação com o “tempo perdido” durante a pandemia e o reflexo dos espaços e falhas do ano letivo no futuro dos estudantes; que foi perceptível o aumento do desinteresse entre as crianças; e que o ensino remoto não se compara àquele ministrado na escola, o que dificultou o processo de ensino e aprendizado dos estudantes durante este período.

5.4. OUTRAS OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA

Ainda de acordo com a pesquisa, a maioria dos entrevistados compreende que a pandemia e o consequente isolamento social, com fechamento das escolas e alteração da rotina estudantil dos discentes, têm contribuído para com a sensação de valorização das famílias em relação à educação escolar e aos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, o Gráfico 22 dispõe sobre o resultado da percepção dos entrevistados sobre a relação do isolamento social para com a valorização escolar e dos profissionais da educação.

Gráfico 22 - Percepções dos entrevistados acerca da contribuição do isolamento social para a valorização escolar e dos profissionais da educação



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

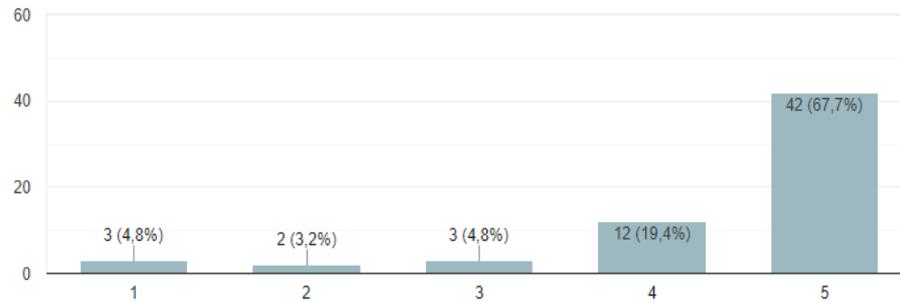
Das respostas obtidas, 74,2% dos entrevistados disseram que a pandemia serviu para fortalecer o sentimento de valorização dos pais/responsáveis para com a instituição escolar e os profissionais da Educação. Conclui-se, com esses dados, que a escola e os professores passaram a ser mais valorizados pelas famílias em decorrência do período de pandemia.

Outrossim, no Gráfico 23 demonstra a percepção dos pais e responsáveis sobre a importância da manutenção das atividades escolares de forma remota para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Gráfico 23 - Percepções dos entrevistados acerca da importância da manutenção das atividades escolares remotamente

É importante manter as atividades escolares remotamente para não comprometer o ano letivo.

62 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

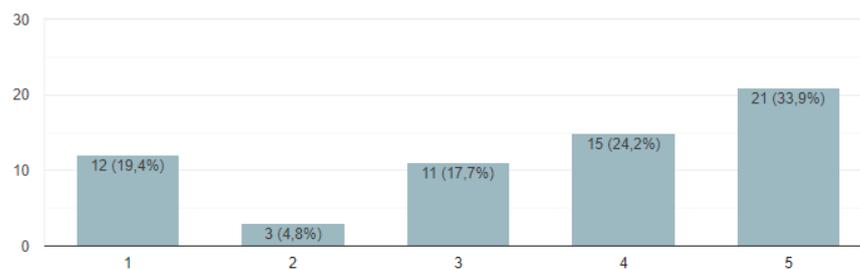
É possível observar que para cerca de 68% da população de estudo foi importante a manutenção do desenvolvimento de atividades escolares, ainda que de forma remota, durante o período de maior isolamento social, com o objetivo de não comprometer o ano letivo dos estudantes.

O Gráfico 24, por sua vez, traz as percepções dos pais/representantes de alunos quanto à importância do conteúdo escolar e do tratamento da crise sanitária.

Gráfico 24- Percepções dos entrevistados sobre a importância do conteúdo escolar e do tratamento da crise sanitária

O conteúdo programático escolar não pode ser mais importante do que a discussão sobre a crise sanitária que estamos vivendo.

62 respostas

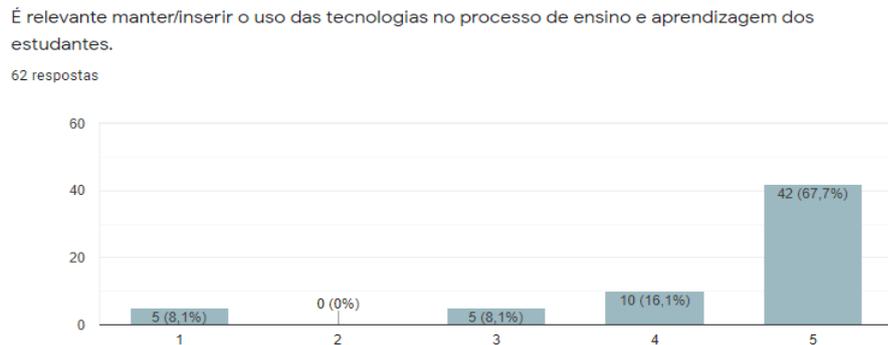


Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

De acordo com o Gráfico 24, é possível inferir que, de modo geral, dentre os entrevistados, há a percepção de que, de algum modo e em alguma intensidade, é necessário manter um equilíbrio entre o conteúdo de ensino e aprendizagem com as discussões relativas à crise sanitária (66,1%). Por outro lado, cerca de 33,9% dos entrevistados concordaram que o conteúdo programático escolar não pode ser mais importante do que a discussão da crise sanitária vivenciada por conta da pandemia de Covid-19.

O Gráfico 25, por fim, traz um panorama da opinião dos entrevistados quanto à relevância em se manter e/ou inserir uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 25 - Opinião dos entrevistados sobre a relevância de se manter/insere o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Consoante se extrai do Gráfico 25, para cerca de 68% dos entrevistados é importante a utilização, manutenção ou inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

6 DISCUSSÃO

Diante das pesquisas realizadas, é possível constatar que o ensino remoto, em suma, consiste na utilização de plataformas digitais, ou outras ferramentas para proporcionar encontros e disponibilização de conteúdos didáticos aos estudantes, de forma que estes possam continuar o estudo do ano letivo sem a necessidade de sair de suas casas. Para tanto, podem ser utilizadas ferramentas síncronas e/ou assíncronas, separadamente ou em conjunto. Assim, os estudantes recebem seus conteúdos, assistem às aulas, entregam suas atividades, são avaliados e interagem com outros estudantes e professores (ARDANA, *et al.*, 2021). Para as autoras, a pandemia gerou um processo de informatização do ensino e a criação de novas maneiras de aprendizado, que podem, inclusive, transpassar o período pandêmico.

Das pesquisas realizadas, tanto no estudo de campo quanto na pesquisa teórica, é possível verificar a discussão, com certa frequência, acerca das disparidades nas experiências com o ensino remoto entre as escolas públicas e as escolas privadas. As escolas privadas, em geral, implementaram o ensino remoto de forma muito rápida e com maiores suportes tecnológicos que as escolas públicas. Outro ponto relevante a ser destacado é que escolas privadas tenderam a fornecer equipamentos e cursos de qualificação para professores. Entretanto, em ambas, houve algum nível de implementação do ensino remoto, com suas diferenças, de certo, respeitando as limitações de cada cenário (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

A principal semelhança relatada e vivenciada entre as experiências tanto das instituições públicas quanto das privadas, foi o efeito psicológico e subjetivo do ensino remoto na rotina dos envolvidos. A unanimidade da percepção é que, seja qual for a ferramenta de ensino remoto implementada, ela sempre dependerá da participação e mediação de um adulto para a execução do processo de ensino e aprendizagem de crianças do ensino fundamental e médio. Estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio podem desenvolver atividades mais autônomas, porém, necessitam do incentivo e da participação dos adultos, em especial quando as tarefas são realizadas dentro do contexto doméstico do lar (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Paulo, Araújo e Oliveira (2020), o nível de instrução dos pais/responsáveis é considerado como um dos maiores dificultadores do processo educacional

no ensino remoto, especialmente dos estudantes da rede pública. As atividades dessa modalidade de ensino são feitas de forma generalizada, a mesma atividade, o mesmo tipo e o mesmo nível para todos os estudantes de uma dada turma, sem levar em consideração que os mediadores desse processo (pais e responsáveis dos estudantes), podem não ter um nível de conhecimento e capacidades adequadas para ministrar o conteúdo, o que pode transformar o ensino em algo complexo e desinteressante.

Em consonância com os resultados desta dissertação, o estudo dos autores destaca que a rede pública de ensino utilizou o Whatsapp e materiais impressos como uma das principais ferramentas de contato da escola e dos professores para com os pais/representantes e estudantes, seja para encaminhar atividades e materiais digitais, enviar orientações ou para tirar dúvidas.

Quanto aos desafios relatados pelos pais/responsáveis no presente estudo, sob suas próprias trajetórias, os principais desafios identificados foram:

- a) Ausência de conhecimento pedagógico por parte dos pais/responsáveis;
- b) Falta de contato com os professores;
- c) Falta de tempo para acompanhar a rotina estudantil dos filhos/tutelados;
- d) Dificuldade de acesso aos novos recursos tecnológicos/educativos;
- e) Dificuldade na organização da rotina doméstica conciliada com a rotina de estudo dos estudantes.

Quanto às percepções observadas sob os estudantes, a pesquisa revelou que as principais dificuldades foram: falta de concentração; seguida da desmotivação; falta da convivência escolar e sensação de insegurança.

Santos e Neto (2021) destacam que antes mesmo da pandemia a integração de novas tecnologias digitais ao processo educacional já era uma tendência mundial irreversível, o que fora potencializado no período estudado. Entretanto, incluir novas tecnologias na escola é sempre um grande desafio, pois requer toda uma transformação estrutural e institucional, além da adaptação de professores, alunos, pais e responsáveis para lidar com tais recursos: “para que se possa ensinar com tecnologias é preciso aprender com tecnologia” (SANTOS; NETO, 2021, p. 2). Com a implementação de novas tecnologias o papel do professor é profundamente transformado. Cada vez mais ele assume uma atuação de mediador, de propulsor e incentivador do conhecimento e da pesquisa, deixando de lado a ultrapassada concepção do

professor transmissor de conteúdo. A utilização de novas tecnologias requer do estudante um papel mais ativo e altruísta na busca pelo conhecimento.

Desta forma, a escola enquanto instituição social formadora desempenha o papel do pleno desenvolvimento do indivíduo para torná-lo um cidadão apto com sua formação integral, como sujeito crítico mesmo na nova dinâmica social em contexto mundial, dado a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes que a caracteriza como pandemia, cujo potencializou o uso de ferramentas tecnológicas assíncronas e síncronas para o ensino remoto emergencial (SANTOS; NETO, 2021, p. 3).

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, quase a metade dos pais/responsáveis disseram que, em suas percepções, a utilização de tecnologias e o ensino remoto, como um todo, diminuiu a qualidade do ensino e processo de identificação dos estudantes com o processo de aprendizagem. Porém, para 27,4% dos entrevistados houve uma percepção de que a utilização de plataformas on-line de ensino pode servir para modernizar o processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia deve ser encarada como uma forma de mediação na educação de crianças e adolescentes, representando uma verdadeira transformação cultural. Essas tecnologias, em geral, já estão incorporadas no dia a dia desse público alvo, para o lazer e a recreação, por exemplo. Assim, por que então não as utilizar como mais um mecanismo de auxílio à aprendizagem? Essa mediação não busca substituir as abordagens tradicionais como o ensino presencial, mas serve para complementar. É um verdadeiro processo de adaptação e integralização de métodos, “pelo uso das ferramentas tecnológicas somadas à abordagem de ensino em busca do conhecimento”. Tudo depende de orientação, planejamento pedagógico estratégico e boa gestão de recursos, sem desconsiderar as necessidades e realidades dos estudantes (ALMEIDA; MENDES; ARAÚJO, 2021, p. 314).

As ferramentas de encontro virtuais, síncronas, não eram uma realidade cotidiana das salas de aula. Já muito comuns no universo corporativo e no ensino EaD, tiveram que ser integradas na realidade educacional. Consigo, trouxeram uma grande discussão sobre a acessibilidade e necessidade de investimentos em novas tecnologias, especialmente quando trabalhadas sob a realidade das escolas públicas brasileiras. As disparidades regionais e socioeconômicas foram um desafio à parte na inclusão do ensino remoto. O acesso à internet, o sinal, não atende a todas às regiões com qualidade; nem todos os estudantes dispunham de smartphones e/ou computadores; nem todos os pais de alunos tinham condições,

conhecimento e tempo para lidar com tais questões. A educação básica durante a pandemia reacendeu um alerta e atenção para questões sociais que talvez não estivesse tão em evidência no momento, dentre elas: a pobreza, o analfabetismo, o analfabetismo digital e a exclusão geográfica (SANTOS; NETO, 2021).

Quando analisadas tais informações teóricas com os dados obtidos nesta pesquisa, é possível observar uma constante: estudos realizados em diferentes localidades e em diferentes escolas públicas revelam que o ensino remoto impactou negativamente em famílias de baixa renda, com baixa escolaridade, de regiões interioranas e de famílias compostas por um maior número de pessoas. Famílias de classe média, com filhos em escolas particulares, formadas por um menor número de membros e residentes em regiões mais urbanizadas ou grandes centros, tendem a relatar uma melhor experiência com o ensino remoto. O acesso às ferramentas e à internet, inclusive, não tem sido um dos principais relatos de dificuldade. As dificuldades percebidas estão nas experiências, nos tipos de equipamentos e sua qualidade, desenvolvendo um aspecto mais psicológico do que material nas vivências relacionadas (SANTOS; NETO, 2021).

Métodos ativos de ensino, baseados no modelo de Sala de Aula Invertida (Bergmann & Sams, 2012; Espinosa, Araújo & Veit, 2016), como o Ensino sob Medida (Novak *et al.*, 1999; Araújo & Mazur, 2013), indicam estratégias para o professor considerar a perspectiva dos alunos na condução de suas aulas. O docente pode pedir aos alunos que, em momento assíncrono, leiam um texto ou assistam a um vídeo, e respondam a um breve questionário com questões sobre o conteúdo estudado e uma questão de feedback, em que é solicitado que os alunos indiquem as dúvidas e dificuldades que tiveram ao estudar o material. Em momento síncrono (ou assíncrono, caso o contexto exija), o professor pode realizar pequenas exposições respondendo às dúvidas dos alunos na tarefa assíncrona. Assim, pode-se, ao prover suporte à autonomia, estimular a motivação e, conseqüentemente, o engajamento dos estudantes (TOBIAS, 2021, p. 9).

Contudo, dos resultados obtidos emerge que a falta ou a dificuldade de acesso às tecnologias ou à internet não foram listadas dentre as principais dificuldades encontradas pelas famílias dos estudantes. As principais dificuldades relatadas estão associadas, principalmente, com aspectos psicológicos, como concentração e organização de rotina, ou com a falta de conhecimento técnico-pedagógico para lidar com a prática educacional.

Tobias (2021) destaca que para o sucesso de uma prática educacional em ensino remoto é necessário o engajamento duplo, de um lado a escola e os professores, e do outro os estudantes e sua família. Para isso, é importante que haja um suporte social adequado, um

conteúdo de qualidade disponibilizado e capacidade de utilização dos recursos tecnológicos. O suporte social se refere à rede de relacionamentos da família e dos próprios colegas, que tem o condão de influenciar nas capacidades emocionais e cognitivas dos estudantes. Para isso, é importante que a família esteja sempre presente e que o ensino remoto possibilite formas de interação entre os estudantes na execução das atividades: “a combinação do suporte acadêmico e social é fundamental para estimular o engajamento dos alunos” (TOBIAS, 2021, p. 7).

O engajamento cognitivo pode ser fomentado quando os estudantes são colocados em grupos para debaterem diferentes pontos de vista, recebendo suporte de seus colegas [...] de seus colegas [...] A qualidade do conteúdo e materiais disponibilizados, que também influencia no engajamento no ensino online, envolve atividades bem organizadas, com exposição clara dos objetivos de aprendizagem e de fácil utilização no contexto digital (TOBIAS, 2021, p. 7).

Destaca-se, que dentre os principais resultados obtidos, notadamente no tocante à compreensão das famílias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do objeto do presente estudo que dentre os entrevistados, a pandemia não teve o condão de melhorar o relacionamento da família para com a escola, pelo contrário, há um indicativo de que este relacionamento, que anteriormente ao isolamento já não era ideal, tendeu a diminuir. Extraíu-se, também, que significativa parcela dos pais/responsáveis queixam da falta de interação dos estudantes com o ambiente social da Escola.

Almeida, Mendes, Araújo (2021), destacam que para a boa utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes é necessária uma adaptação da pedagogia da comunicação, nas propostas de Paulo Freire, às novas ferramentas tecnológicas. A educação, também com o emprego de ferramentas virtuais, deve ser libertadora, horizontal e democratizada, por meio do compartilhamento de ideias, conhecimentos e vivências. Nesse sentido, “a Pedagogia da Comunicação independe da tecnologia que é utilizada, pois a questão é a metodologia, não o recurso” (ALMEIDA; MENDES; ARAÚJO, 2021, p. 316).

A contemporaneidade exige da área da educação a convivência e o aprendizado de novas dinâmicas de ensino e de interação, caso contrário, a escola tradicionalmente pensada tenderia a se transformar em uma instituição monótona, desinteressante e falida do ponto de vista de sua eficiência. A pandemia apenas teria evidenciado essa realidade (e necessidade),

de forma escancarada e demandando ações instantâneas, sem planejamento. Não é à toa que os professores relatam os inúmeros desafios encontrados, como falta de assistência, recursos, rotinas cansativas, etc. Toda mudança gera desconfortos e requer adaptações (ARDANA, *et al.*, 2021).

As experiências da pandemia foram distintas. O ensino remoto foi vivenciado de formas variadas em diferentes locais e escolas. Neste estudo, por exemplo, não foi possível identificar, como demonstrado nos resultados, significativas mudanças no engajamento e participação de pais e responsáveis na rotina acadêmica dos estudantes, nem mesmo alterações significativas no relacionamento com a instituição escolar. Por outro lado, outras pesquisas como demonstradas ao decorrer do referencial teórico e, também abordado por Ardana (2021), revelam que teria ocorrido um maior entrosamento entre a instituição escolar e a instituição família, pais/responsáveis e professores. Esses resultados geralmente advêm de experiências de escolas da rede privada. Alguns estudos relatam a modernização da educação dos estudantes, outros mencionam o fracasso do aprendizado durante o ensino remoto. Não há consenso, sendo que cada realidade deve ser compreendida dentro do contexto em que está inserida.

No tocante à reabertura das escolas e retorno às atividades presenciais, muito tem se discutido se já seria o momento ideal e como seria essa readaptação ao antigo normal. A adoção do ensino híbrido, como prática educacional, sendo parte presencial e parte remota, tem sido apontada como uma opção, utilizando-se da diminuição do fluxo de pessoas nas escolas a fim de garantir uma menor aglomeração. Anastácio (2021) destaca que o ensino híbrido pode representar não apenas uma solução paliativa e temporária, mas servir inclusive como uma possibilidade duradoura a ser implementada pelas escolas no aprimoramento do ensino. A pandemia trouxe uma profunda reflexão sobre como educar crianças e adolescentes em um mundo cada vez mais tecnológico. Diante disso, nunca foi tão urgente perguntar: como incorporar as experiências do ensino remoto no cotidiano regular da educação básica de forma contínua e duradoura? Seria possível, viável e necessário para uma melhor promoção da educação?

Entretanto, Silva (2021, s.p.), discute que essas inovações têm que ser muito bem pensadas e estruturadas, sob o risco de se precarizar ainda mais a educação, sobretudo a pública. Segundo a autora e professora, "forças se organizam para alterar definitivamente a educação escolar para o modelo remoto excludente", o que não seria bom. Destaca que a

pandemia serviu para reforçar as já existentes desigualdades socioeconômicas e seus impactos negativos na educação. Como a pandemia demandou ações urgentes, novas diretrizes para a educação básica não podem ser tratadas com a mesma urgência na pós-pandemia. A educação deve servir para combater desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico e social humano e não para o contrário, reforçar tais desigualdades.

Quanto aos desafios relatados pelos pais/responsáveis, sob suas próprias trajetórias, os principais desafios relatados foram: a ausência de conhecimento pedagógico por parte dos pais/responsáveis; falta de contato com os professores; falta de tempo para acompanhar a rotina estudantil dos filhos/tutelados; dificuldade de acesso aos novos recursos tecnológicos/educativos; dificuldade na organização da rotina doméstica conciliada com a rotina de estudo dos estudantes. Quanto às percepções observadas sob os estudantes, a pesquisa revelou que as principais dificuldades foram: falta de concentração; seguida da desmotivação; falta da convivência escolar e sensação de insegurança.

Outros relevantes dados obtidos com a pesquisa revelam que cerca da metade dos entrevistados informou que houve redução na renda familiar em decorrência do período da pandemia. Para a maioria dos entrevistados é importante a utilização, manutenção ou inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e há uma percepção de que é necessário manter um equilíbrio entre o conteúdo de ensino e aprendizagem com as discussões relativas à crise sanitária. Foi possível observar, ainda que para a maioria da população estudada foi importante a manutenção do desenvolvimento de atividades escolares, ainda que de forma remota, durante o período de maior isolamento social. Outrossim, destaque-se a percepção dos pais/representantes dos estudantes no sentido de que a pandemia serviu para fortalecer o sentimento de valorização para com a instituição escolar e os profissionais da Educação.

No Quadro 3, a seguir, é apresentada, de forma mais didática e visual, as principais correlações dos trabalhos relacionados e dos resultados obtidos com a presente pesquisa, bem como a contribuição da mesma para o tema proposto.

QUADRO 3- Correlações com outros trabalhos e contribuições da Pesquisa

Citação	Abordagem	Contribuição da Pesquisa
(PICANÇO, 2012)	Apresenta a relação existente entre escola e família e as perspectivas do papel dos pais/responsáveis na educação regular dos filhos/tutelados, com foco no cenário de ensino remoto.	Reforça a necessidade de participação e interação da Escola e da Família no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo quando da utilização do ensino remoto. Ao que o estudo indica, dentre os entrevistados, a pandemia não teve o condão de melhorar o relacionamento da família para com a escola, pelo contrário, há um indicativo de que este relacionamento, que anteriormente ao isolamento já não era ideal, tendeu a diminuir.
(DESSEN E POLONIA, 2007)	Discorrem sobre o contexto familiar e escolar como sendo essenciais nos processos evolutivos humanos.	Da pesquisa extraiu-se que significativa parcela dos pais/responsáveis queixam da falta de interação dos estudantes com o ambiente social da Escola.
(FLORIANÓPOLIS, 2020)	Aborda diferentes aspectos de soluções emergenciais a nível educacional desenvolvidos em diferentes lugares do mundo, comparando-os com as soluções desenvolvidas pelo Brasil.	Na pesquisa observou-se que predominou a utilização de materiais encaminhados digitalmente via Whatsapp (51,6%), impressos (50%) e a utilização de plataforma educacional desenvolvida pela escola (43,5%).
(CONSTANTINOU, <i>et al.</i> , 2020, s.p.)	Apresenta as estratégias e desafios do ensino remoto para a retomada das atividades educacionais	De forma correlacionada, fora possível analisar as dificuldades percebidas pelos pais/responsáveis nos estudantes, elencando como as principais: foi a falta de concentração (para 41,9%), seguida da desmotivação (33,9%), falta da convivência escolar (32,3%) e insegurança (30,6%). Conclui-se, também, que a escola e os professores passaram a ser mais valorizados pelas famílias em decorrência do período de pandemia.

Citação	Abordagem	Contribuição da Pesquisa
(DIAS; MARQUES, 2021)	Refletem sobre o processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia, a partir de um estudo elaborado por meio de um estágio de observação.	Assim como na pesquisa das autoras, observa-se da pesquisa realizada que os professores, de forma geral, tiveram que se desdobrar para criar novas formas de interação e de produção de conteúdo.
(GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020)	Apresenta o impacto da pandemia na educação e na vida das famílias de estudantes do ensino fundamental I. Serviu para reforçar o papel da família na função educativa. Como resultado, apresentaram como principais desafios das famílias: a dificuldade da gestão do tempo e das atividades laborais e domésticas dos pais/responsáveis; sobrecarga de trabalho, o estresse causado pela própria pandemia.	No trabalho desenvolvido, notou-se que os principais desafios relatados pelos pais/responsáveis foram: a ausência de conhecimento pedagógico por parte dos pais/responsáveis (32,3%), seguida pela falta de contato com os professores (30,6%), falta de tempo para acompanhar a rotina estudantil dos filhos/tutelados (27,4%), dificuldade de acesso aos novos recursos tecnológicos/educativos (17, 7%) e dificuldade na organização da rotina doméstica conciliada com a rotina de estudo dos estudantes (16,1%).
(PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018)	Discorrem sobre a utilização de tecnologias no contexto educacional.	De acordo com o resultado obtido, quase a metade dos pais/responsáveis disseram que, em suas percepções, essa modalidade de ensino diminuiu a qualidade do ensino (46,8% dos entrevistados). Já 33,9% responderam que esse modelo de ensino diminuiu o processo de identificação dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem como um todo.
(FERREIRA; KEMPNER-MOREIRA, 2017, s.p.)	Trabalham novas perspectivas de ensino, por meio da implementação de metodologias ativas de aprendizagem.	Porém, para 27,4% dos entrevistados houve uma percepção de que a utilização de plataformas on-line de ensino pode modernizar o processo de aprendizagem.
(MACHADO, 2020, s.p.)	Analisou o emprego e utilização de tecnologias, de forma eficiente, no ensino dos alunos.	

Citação	Abordagem	Contribuição da Pesquisa
(FERREIRA; SOUZA, 2010)	Contribuíram com uma perspectiva de abordagem teórica que já trabalhava a necessidade de redefinição dos papéis e interação da escola/professor para com a sociedade, bem antes do período de pandemia.	A pesquisa reforçou a compreensão de que é necessário trabalhar estratégias para melhorar a aproximação da família para com a escola, pois tanto antes quanto durante o período de ensino remoto ficou evidenciado que cerca da metade dos pais/responsáveis têm pouco ou nenhuma interação com a escola. Ademais, reforça a compreensão da interdisciplinaridade e da necessidade de compreensão das dimensões individuais da realidade dos alunos, das escolas e das comunidades para a implementação de melhores estratégias de ensino.
(FREIRE, 1987)	Introdução básica à teoria da educação moderna, com enfoque na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade do conhecimento. Além disso, também foi possível trabalhar a individualização do processo de formação com base na experimentação da realidade pelo estudante.	
(KIRCHNER, 2020)	Estudo sobre os desafios vivenciados em uma rede municipal de ensino básico durante o período de pandemia. Destaca que o isolamento social foi importante para o repensar do papel da escola e a função dos docentes nesse processo.	
(LUNARDI, <i>et al.</i> , 2021)	Os principais desafios e dificuldades identificados no ensino remoto foram: dificuldades de acesso à internet; administração do tempo e rotinas de trabalho; conseguir concentrar as crianças e adolescentes nos estudos em casa. Como principais estratégias, foram apresentadas: criação de rotinas; organização de ambientes para estudo; conversas de conscientização.	

Importante frisar, por fim, que a própria proposição da presente pesquisa reflete a tendência acadêmica de maior preocupação em realizar pesquisas voltadas à compreensão do envolvimento de pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa vertente de pesquisas que acabou por ser potencializado pela aplicação do ensino remoto em virtude do período de pandemia diante da necessidade de melhor compreensão e de se aferir os impactos desse novo formato de ensino no processo de aprendizagem, como um todo, bem como os efeitos correlacionados com a participação familiar nesse processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do todo abordado, é possível perceber o quão desafiador tem sido o período da pandemia para a educação. Repensar todas as práticas educacionais e planos pedagógicos para adaptá-los a um contexto em que os estudantes não frequentam a escola, fisicamente, demandou uma adaptação, talvez, jamais vista na história do sistema educacional brasileiro. A rotina de estresse, dúvidas, incertezas e exaustão são sempre relatadas por professores. De igual forma, a falta de planejamento, suporte técnico e qualificação necessária para lidar com essas novas práticas e ferramentas tecnológicas também são relatos corriqueiros dos profissionais da educação.

As desigualdades regionais e socioeconômicas sempre foram temas afetos à educação, em especial à educação pública. Contudo, a pandemia escancarou as mazelas do sistema educacional público brasileiro e as disparidades regionais quanto às estruturas de acesso à educação. O impacto psicológico da pandemia sobre as famílias também foi significativo, principalmente para aquelas famílias com crianças e adolescentes, em mais nova idade escolar, visto que fora demandada mais participação e atenção dos pais/responsáveis no processo de aprendizagem dos filhos/tutelados. Ocorre que muitos desses pais/responsáveis não têm estudos, outros sequer são alfabetizados. As dificuldades de acesso e prática com os instrumentos tecnológicos e o próprio acesso à internet também foram relatos que impactaram negativamente, tanto a vida de professores quanto de famílias.

Outro interessante dado extraído da pesquisa foi a da significativa participação feminina no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em tempos de pandemia. Assim, reflete uma cultura em que o homem relega à mulher o papel de acompanhar o processo educacional dos filhos. A mulher, por sua vez, acumula as tarefas domésticas, laborais e educacionais - uma rotina extremamente exaustante, é a mulher em suas diversas formas/facetas, e com o advento da pandemia é preciso se metamorfosear mais uma vez como “mediadora” no acompanhamento do ensino e aprendizagem dos filhos, e em muitas situações tendo que aprender e/ou reaprender junto com seu filho. Destaca-se que não é que não tenha havido a identificação da participação masculina nesse processo, pois houve. O que fora identificado é que quase um quarto dos participantes da pesquisa era do sexo feminino,

apresentando-se como responsáveis pelo acompanhamento dos filhos/tutelados na relação com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Entretanto, em consonância com o todo abordado, as dificuldades físicas e materiais transbordam-se nos efeitos psicológicos da sistemática do ensino remoto. Em que pese ser uma prática inovadora e que sua utilização ainda tem muito que ser analisada, tanto sob a ótica da análise dos efeitos advindos do período pandêmico quanto às possibilidades futuras, foram massivos os relatos e as percepções de que o ensino remoto foi precário, desmotivador, mal aproveitado, precarizou a educação pública, diminuiu a qualidade do ensino, provocou desmotivação dos estudantes, contribuiu para a evasão escolar e apresentou a potencialização de um distanciamento ainda maior do ensino público para o ensino privado, especialmente no tocante ao ensino fundamental e médio.

7.1 CONCLUSÕES

A pandemia transformou substancialmente as práticas pedagógicas, as metodologias, as estratégias e os instrumentos de ensino e aprendizagem quando se passou a adotar a modalidade de ensino remoto. Todos os envolvidos com a educação precisaram se reinventar (e continuam a fazê-lo), mormente os professores, estudantes e pais.

O uso das tecnologias de informação e de comunicação (TDIC) na educação por conta do contexto pandêmico se deu de modo massivo e abrupto sem que houvesse um preparo das instituições de ensino para a nova realidade imposta pelo distanciamento social. E, nesse cenário, a adaptação forçada gerou enormes desafios à classe docente – que, mesmo tendo que se reinventar na crise da COVID-19, teve que desenvolver competências digitais, muitas vezes, inexploradas em sua carreira – e também desafios aos estudantes e pais/responsáveis.

Através da pesquisa realizada com pais e responsáveis de estudantes do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, localizada no Município de Apicá, Estado do Espírito Santo, quanto aos dados sociodemográficos levantados foi possível concluir que: as maiorias dos discentes do estudo residem na zona urbana daquele município; a maior parte das famílias entrevistadas é composta por núcleo familiar com dois ou mais filhos; as maiorias das pessoas se declaram de cor parda e a maior

parte das famílias possui renda de até três salários mínimos. Para, além disso, a maioria dos pais/responsáveis entrevistados não possuíam o ensino básico completo e trabalham de forma autônoma/liberal, sem vínculo empregatício ou formal. A participação da vida estudantil dos filhos/tutelados é predominantemente realizada por mulheres.

Especificamente quanto às experiências da pandemia, extraiu-se que cerca da metade dos entrevistados informou que houve redução na renda familiar em decorrência do período da pandemia. Quanto à participação familiar no processo educacional, bem como no tocante à interação da família para com a escola, não foram encontradas alterações significativas decorrentes do período da pandemia. Tanto antes quanto durante a execução do ensino remoto foi verificado que apenas metade dos entrevistados trazia uma rotina regular de dedicação às atividades educacionais dos filhos/tutelados. Já a outra metade não tinha uma rotina habitual nesse sentido. De forma semelhante também fora constatado quanto ao relacionamento da família para com a instituição escolar. Durante a execução do ensino remoto os índices se mantiveram relativamente parecidos, com leve indicativo de queda na participação da família no processo educacional dos estudantes, apesar de esse processo estar ocorrendo exclusivamente no contexto doméstico, do lar.

As principais ferramentas utilizadas para a manutenção das atividades escolares foram a disponibilização de material impresso, para retirada na escola e a disponibilização de materiais digitais, por meio do aplicativo Whatsapp. Através desse aplicativo os professores também se comunicavam com os estudantes, pais e responsáveis, para tirar dúvidas, transmitir algum conteúdo e passar orientações gerais. Ao contrário do que se esperava, as principais reclamações acerca das dificuldades encontradas não foram referentes ao acesso e utilização de equipamentos eletrônicos e à rede de internet. Apesar de essas dificuldades também terem sido relatadas, os principais desafios identificados estão associados com aspectos psicológicos, como concentração e organização de rotina, ou com a falta de conhecimento técnico-pedagógico dos membros da família para lidar com a prática educacional.

No geral, a percepção dos pais e responsáveis não foi favorável à modalidade remota de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental II. Não colheram boas experiências. Em relação aos efeitos oriundos do ensino remoto, quase a metade dos pais/responsáveis disseram que, em suas percepções, essa modalidade diminuiu a qualidade do ensino. Extraiu-se, contudo, que alguns desses pais têm a consciência de que o período requer adaptações, que os

professores precisam ser mais valorizados e que a família não estava preparada para atuar como professores.

A maioria dos entrevistados relata, ainda, preocupação com o tempo perdido durante a pandemia e o reflexo futuro do que entendem como uma má qualidade do ensino advindo dos espaços e falhas do ano letivo. A maioria dos pais/responsáveis também revelam que foi perceptível o aumento do desinteresse entre as crianças e adolescentes e que o ensino remoto não se compara àquele ministrado na escola, o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante este período.

7.2 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES

A presente pesquisa contribuiu, especificamente, para a geração de dados qualitativos e quantitativos acerca da experiência familiar de estudantes do ensino fundamental II, da Escola Municipal Maria de Lourdes Alves, do Município de Apiacá – ES, com a utilização do ensino remoto durante o período de pandemia. Com isso, é possível auxiliar com a produção de conhecimento acerca da educação local, permitindo contribuir com a melhoria na gestão e aprimoramento das estratégias pedagógicas e práticas educacionais do ensino público fundamental local, não apenas daquela escola, mas podendo servir de material de apoio para outras instituições escolares e/ou secretarias municipais de educação da região.

Outrossim, o estudo também contribui, de forma geral, para a produção de conhecimento especializado acerca do impacto da pandemia na educação fundamental, podendo ser utilizado como referencial teórico e metodológico para outras pesquisas congêneres. Consoante observado no estudo, dos resultados obtidos emerge que a falta ou a dificuldade de acesso às tecnologias ou à internet não foram listadas dentre as principais dificuldades encontradas pelas famílias dos estudantes. As principais dificuldades relatadas estão associadas, principalmente, com aspectos psicológicos, como concentração e organização de rotina, ou com a falta de conhecimento técnico-pedagógico para lidar com a prática educacional.

Quanto à percepção dos pais/responsáveis sobre os efeitos do ensino remoto sobre os estudantes, fora possível evidenciar que as principais dificuldades percebidas pelos pais/responsáveis provieram da:

- a) Falta de concentração dos alunos;
- b) Desmotivação;
- c) Falta da convivência escolar;
- d) Sensação de insegurança.

Concluiu-se, também, que a escola e os professores passaram a ser mais valorizados pelas famílias em decorrência do período de pandemia. Outrossim, quase a metade dos pais/responsáveis disseram que, em suas percepções, a modalidade de ensino remoto diminuiu a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a identificação dos estudantes com o processo de ensino

Como sugestão, pondera-se pela necessidade de execução de uma pesquisa mais aprofundada e periódica sobre a temática proposta, com o objetivo de se aferir os impactos do período pandêmico na vida e no desempenho educacional dos estudantes no médio prazo. Nesse sentido, pode-se considerar cada produção do estudante, o registro de suas tarefas, as dificuldades relatadas e até mesmo conversas pelo *Whatsapp*. Sugere-se, também, a elaboração futura de projetos de educação emergenciais, pensados de forma pedagógica e conjuntamente com a unidade escolar e a comunidade dos pais/responsáveis de estudantes, de forma que possa ser implementado, eventualmente, em situações de calamidades públicas ou emergenciais. Assim, busca-se reduzir o impacto do efeito surpresa na alteração das rotinas dos envolvidos.

Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frisa a relevância da cultura digital, consagrando na quinta competência geral os seguintes objetivos: “*compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva*” (BRASIL, 2018, p. 9). Em outras palavras, o recurso às TDIC não deve ser eventual, esporádico ou para situações limítrofes como a emergência sanitária que se agravou em março de 2020.

Pelo contrário, deve ser uma constante na educação regular que tem como prevalência o ensino presencial. A escola no período básico de ensino e aprendizagem não pode ser

totalmente substituída pelo ensino remoto, mas pode ser perpassada por modelos híbridos que a partir das experiências recentes poderão ser incrementadas com mais vigor tanto no investimento específico de novas políticas públicas, quanto nas práticas cotidianas do dia a dia.

Na eventualidade de manutenção de atividades híbridas, é sugerível que as escolas forneçam cursos de capacitação e de atualização para professores e pais/responsáveis, como forma de habilitá-los a utilizar as ferramentas tecnológicas utilizadas, além de possibilitar uma melhor compreensão de como funcionam as atividades remotas, quais os papéis e a importância da família nesse processo e quais os resultados esperados.

Quanto ao processo avaliativo, é claro que esse não passou incólume ao atual cenário vivido, tendo que ser recriado para se ajustar à nova realidade, pois pressupõe que a partir de uma nova realidade educacional demande novas formas de avaliação. O binômio “aprovar” ou “reprovar”, que invoca um jaez punitivista, não condiz com os desafios trazidos no contexto pandêmico. Uma prova, estanque em si, não permite verificar se o estudante realmente aprendeu. O desempenho discente não pode ser minimizado à falta de interesse ou comprometimento, pois isso ocultaria uma série de fatores endógenos que perpassam a vida de cada um (sem acesso à Internet, smartphone estragado sem condições financeiras de conserto, depressão pelo isolamento, desemprego dos pais, luta pela sobrevivência com o aumento da crise etc.). E dentre as possibilidades sugestivas alvitra-se a criação de um histórico semanal ou mensal de atividades (um “dossiê” na ausência de um termo mais pertinente) sobre o processo de ensino e aprendizagem, ferramentas como o *Google Forms* e outros formulários digitais podem ser usadas para viabilizar o histórico regular. E até mesmo o *Whatsapp* e o *Telegram* são redes sociais que proporcionam o retorno em tempo real e interativo para as devolutivas (*feedbacks*) de forma descritiva, áudios ou até com chamada de vídeos, levando em conta as especificidades de cada turma, as condições de acesso, a idade, a navegabilidade, dentre outros pontos. Tais propostas, em suma, visam à diminuição das desigualdades educacionais e da evasão escolar.

Destarte, os critérios avaliativos tradicionais, exclusivamente, não servem para o momento atual, pois tudo está diferente. O celular e/ou o computador não substitui a escola com todas as suas potencialidades. Por essa razão é necessário avaliar todo o percurso do estudante de modo individualizado, o que permitirá também vislumbrar quais são as

demandas do ensino remoto para ajudar os estudantes a avançarem à luz do retorno das aulas presenciais.

7.3 PERSPECTIVAS PARA TRABALHOS FUTUROS

Para trabalhos futuros é interessante observar as possibilidades de utilização do ensino remoto para além da situação. A utilização das novas tecnologias para a execução de um ensino remoto decerto trouxe consigo novas experiências ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que podem transpassar o período pandêmico. Assim, importante compreender o que do ensino remoto poderia (e se poderia) ser aproveitado e transformado em ensino regular na educação básica, bem como quais as necessidades e desafios para a inclusão de novas tecnologias na educação regular da rede pública. Com isso, seria possível auxiliar na produção de políticas públicas e projetos educacionais/pedagógicos nesse sentido. De igual forma, interessante também realizar pesquisas e discussões sobre o desempenho escolar na pós-pandemia dos estudantes que tiveram uma maior participação dos pais durante o ensino remoto e, também, desenvolver trabalhos sobre a prática e viabilidade do *homeschooling* como modalidade de ensino regular no contexto educacional brasileiro.

O acompanhamento de estudantes do ensino fundamental, submetidos ao ensino remoto, no médio e longo prazo, também é uma perspectiva interessante para trabalhos futuros. A maioria significativa dos pais e responsáveis entrevistados neste estudo, bem como daqueles resultados verificados no referencial teórico, inclusive relatado por professores, demonstrou que houve uma percepção quanto à piora na qualidade do ensino, desinteresse por parte dos estudantes e dificuldades de aprendizagem em geral. Deste modo, compreender o impacto do período da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em médio e longo prazo pode servir de instrumento para a proposição de estratégias visando a mitigar eventuais impactos negativos nesse sentido, bem como aprimorar as técnicas de ensino para situações futuras. A educação, como um todo, é um processo que precisa ser continuamente monitorado, pesquisado e aprimorado.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALMEIDA, L. B. C. de; MENDES, I. A. B.; DE ARAÚJO, J. M. Ensino remoto emergencial: as experiências de uma escola pública e de uma particular em Campina Grande/pb. **Revista Práxis**, v. 3, p. 311–335, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2476>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ALVES, L. A. de S.; MARTINS, A. da C. S.; MOURA, A. Alves de. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2021, vol. 86 núm. 1, pp. 61-78. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8614373>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ANASTÁCIO, L. R. Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido: possibilidades e reflexões. **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/ensino-remoto-ens-hibrido-possibilidades-reflexoes>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ARAÚJO, T. M. de; MARTINS, F. C. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2009, vol. 30, núm. 107, p. 427-449. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702007>. Acesso em: 24 set. 2020.

ARDANA, B. de M.; *et al.* Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Repositório USP**. São Paulo, 2021, s.l., s.n., s.d.. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2021/04/Reflex%C3%B5es-acerca-da-experi%C3%Aancia-de-docentes-do-Ensino-Fundamental-I-com-o-ensino-remoto-durante-a-pandemia-de-Covid-19.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação à Distância**. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=AQJa2DsAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 24 set. 2020.

ATAÍDE, C. A.; SILVA, A. M. F. S.; SILVA, M. R. S. da. Um estudo preliminar sobre o impacto da COVID-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. **Anais – CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID4576_19102020084643.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 14 set. 2020.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25/05/2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96. Brasília: DOU, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5/2020 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE Nº 2, DE 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais,

durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=405751>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, M. **O Poder da Educação On-line**: Como a Internet vem reformulando a educação à distância e impactando positivamente na vida de milhares de pessoas. 1. ed. São Paulo: Marcos Castro de Souza, 2019.

CASTRO, M. Homeschooling: Como funciona projeto de educação domiciliar aprovado na Câmara? FDR – **Portal Terra**, 2021. Disponível em: <https://fdr.com.br/2021/06/11/homeschooling-como-funciona-projeto-de-educacao-domiciliar-aprovado-na-camara/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CONNECTAS (2021). Homeschooling representa riscos à educação no Brasil, afirmam entidades. Conectas – **Direitos Humanos**, 2021. Disponível em: https://www.conectas.org/noticias/homeschooling-representa-riscos-a-educacao-no-brasil-afirmam-entidades/?gclid=CjwKCAiAnO2MBhApEiwA8q0HYZ6JoSA8nkyU1IUBtgNkgI5GI78Wptpm0sVv1trHiEJ8hrT_YuICGhoCmVMQAvD_BwE. Acesso em: 22 nov. 2021.

CONSTANTINOU, E. *et al.* Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias para a retomada. **Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufgrs.br/handle/10183/212562>. Acesso em: 10 nov. 2021.

COSTA, I. M. da. **Concepções de Mediação pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010). 164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, João Pessoa, 2013.

COSTA, K. A. S. da. EaD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: Perspectivas Metodológicas. **Instituto Federal do Paraná – IFPR - DIRAC/PROENS**. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD-Ensino-Hibrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CURITIBA. **ERE – Ensino Remoto Emergencial**. Coordenadoria de Integração de Políticas da Educação à Distância – CIPEAD. Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/portall/index.php/cipead/periodo-especial-ufpr/ere-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CURY, C. R. J. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DEMO, P. **Educação & conhecimento** - relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

DESHAIES, B. (1992). **Metodologia da investigação em ciências humanas**; Lisboa: Instituto Piaget.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Família e Escola**. Ribeirão Preto, vol.17, nº. 36, Jan./Abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003. Acesso em: 03 fev. 2021.

DIAS, A. N.; MARQUES, A. C. T. L. Ensinar e aprender em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto no estágio de observação. **Revista para Graduandos/ REGRASP - IFSP** (ISSN 2526-1045), São Paulo, v. 6, n. 3, set. 2021. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/976>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ECO, U. **From Internet to Gutenberg**. 1997. Tradução: ALVES, João Bosco da Mota. Departamento de Informática e de Estatística. Centro Tecnológico. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>. Acesso em: 18 set. de 2020.

FERHAMANN, P. G.; KEITH, T. Z.; & REIMERS, T. M. **Home influence on school learning**: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 1987.

FERNANDES, A. M. M. Interdisciplinaridade: Perspectivas e Desafios na Atualidade. **Revista Mult. Psic.**, vol.12, n.40, p.101-115, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1048/1511>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FERREIRA, A. O.; SOUZA, M. J. J. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. **Vértices**, v. 12, nº 3, p. 165-175, 2010. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100028/616>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FERREIRA, E. D.; KEMPNER-MOREIRA, F. Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do *Peer Instruction*. **Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar Del Plata, p.1-13, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181135/102_00146.pdf?sequence=1&iSAllowed=y. Acesso em: 28 nov. 2020.

FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Org.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

FERREIRA, L. L. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, 2019. Suplemento 1. DOI: 10.1590/0102-311x00049018.

FERREIRA, O. M. de C.; SILVA Jr., P. D. da. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1995.

FLORIANÓPOLIS. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC)** – Editorial de Abril de 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 21ª ed., Cortez, São Paulo, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H. & SIQUEIRA, M. M. M. **Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA)**. XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994, 437f.

GARCIA, T. C. M.; *et al.* **Ensino Remoto Emergencial**. Proposta de design para organização de aulas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: RN, 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOKHALE, S. D. A Família Desaparecerá? **Revista Debates Sociais**. Rio de Janeiro, n. 30, ano XVI, CBSSIS, 1980.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006 .

GOMES, G. R. R. **I Webinário GPINFEE – INFES/UFF**, 13 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6yNPwbF3OM>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. **Jornal da USP**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 23 nov. de 2021.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia de Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Revista Teoria e Prática da Educação**,

v. 23, n.3, p. 150-170, Setembro/Dezembro 2020 Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>. Acesso em: 22 nov. 2021.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

HODGES, C.; *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. V. 2 2020 escribo.com/revista. Disponível em: <file:///C:/Users/Servi%C3%A7o%20Social/Downloads/17-Article%20Text-95-1-10-20200601.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

JUSTINO, G. Um novo ensino desponta: quais as lições do período de pandemia para o futuro da educação. **GZH Educação e Trabalho**. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/um-novo-ensino-desponta-quais-as-lico-es-do-periodo-de-pandemia-para-o-futuro-da-educacao-ckcgdo1z8005e013gd8sjkftx.html#:~:text=Os%20educadores%20apontam%20que%20autoco,nhecimento,definitiva%20%C3%A0%20vida%20p%C3%B3s%20pandemia>. Acesso em: 27 nov. 2020.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. P. 43-51. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. – Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

KLEIN, I. B. de C. **Ensino a Distância - EAD para alunos da Educação Especial: Dificuldades e Oportunidades**. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; 2020.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EAD: Novas Tecnologias na Educação, **Rev. CINTED-UFRGS**, V. 7 Nº 1, julho, 2009.

KOSACHENCO, C. Desafios da educação pública na pandemia passam por aprimorar o ensino remoto: falta de acesso à internet e de material impresso são alguns dos principais entraves. **Educação em Casa**. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/03/desafios-da-educacao-publica-na-pandemia-passam-por-aprimorar-o-ensino-remoto-ckmxwqz9p008j016uksglnnju.html>. Acesso em: 04 fev. 2021.

LAGUNA, T. F. dos S.; *et al.* Educação Remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infantil**, Recife, 21 (Supl. 2): S403-S412, maio, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, M. Escolas Desenvolvem Estratégias para apoiar famílias durante a quarentena. **Inovações em Educação**, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/escolas-desenvolvem-estrategias-para-apoiar-familias-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. (organizadores). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki; 2019.

LÓPEZ J. S. I. (2002) **Educação na família e na escola**. Coleção O que é, como se faz? M. C. Mota, Trad. São Paulo: Loyola (Trabalho originalmente publicado em 1999).

LUNARDI, N. M. S. S.; *et al.* Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MACHADO, P. L. P. Educação em Tempos de Pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 08, n. 06, p. 58–68, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia#1-INTRODUCAO>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MAIMONI, E. H. & MIRANDA, A. A. B. Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. **Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes**, Viçosa, 1999.

MARTINS, R. L.; MENDONÇA, A. A.; BARROS, A. J. S. Ensino Remoto, Desigualdade Social e seus Impactos na Educação Pública da Cidade de Quixadá-CE. **CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA17_ID49_28092020231852.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

MASSON, T. J.; *et al.* **Metodologia de Ensino: Aprendizagem baseada em Projetos (PBL)**. COBENGE: Abange, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, *blended* e a distância. **Artesanato Educacional**, São Paulo, 2017.

MAYER, L. (Organizadores). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

MEDEIROS, A. F. C. **Conceitos fundamentais para Educação a Distância**. Editora da UFPB. João Pessoa, 2015.

MENEGOTTO, D. B. **Práticas didáticas em ambiente virtual de aprendizagem modificações da ação docente.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MENINO, F. A.; MOURA, J. B. F.; & GOMES, L. M. A Importância da Interação Escola e Família no Desenvolvimento do Aluno Durante o Período de Pandemia. **CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação.** 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Servi%C3%A7o%20Social/Downloads/Integra%C3%A7%C3%A3o%20Fam%C3%ADlia%20e%20Escola%20\(te%C3%B3rico\).pdf](file:///C:/Users/Servi%C3%A7o%20Social/Downloads/Integra%C3%A7%C3%A3o%20Fam%C3%ADlia%20e%20Escola%20(te%C3%B3rico).pdf). Acesso em: 23 fev. 2021.

MIRANDA, K. K. C. de O. *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Anais - VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU.** Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. **Novos caminhos de ensino a distância.** Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

MORAN, J. M. Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras. *In: A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.* Papyrus, 5 ed., Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOTA, R. **Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação**, nº 2987, 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/jee/2987/index.htm>. Acesso em: 14 set. 2020.

NASCIMENTO, J. K. F. do. **Informática aplicada à educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 84 p.

NASCIMENTO, M. C. do. **Tecnologias, Metodologias e Educação: analisando possibilidades através do ensino híbrido.** Dissertação - Curso de Mestrado em Ensino, Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019. 141 f.

NASCIMENTO, M. C. de; MANSUR, G. S. da S; GOMES, G. R. R. Pandemia, Tecnologias Digitais e Educação: pensamentos sobre a escola de hoje. **Pandemia e suas interfaces no ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. P. 95-108.

NEVES, I. C. das. **Pandemia expõe e agrava desigualdades na educação.** Departamento de Comunicação do Tribunal de Contas do Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/noticias/artigos/detalhes/6213/pandemia-expoe-e-agrava-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 22 nov. 2021.

NÓBREGA, L.; OLIVEIRA, F. L. de. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NOGUEIRA, M. A.; RESENDE; T. F.A Pandemia e os Reveses Educacionais. **OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/a-pandemia-e-os-reveses-educacionais/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, C. P. de; PERES, J. O.; AZEVEDO, G. X. de. Parceria entre Escola e Família no Desenvolvimento do Aluno Durante a Pandemia de COVID-19. **REEDUC. UEG**. V. 7. N. 1. Jan/abr 2021 - ISSN: 2675-4681. Disponível em: <file:///C:/Users/Servi%C3%A7o%20Social/Downloads/11556-Texto%20do%20artigo-42929-1-10-20210309.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. **Desafios da educação em tempos de pandemia** / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. – Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

PAULO, J. R. de; ARAÚJO, S. M. M. S. ; OLIVEIRA, P. D. de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. Dossiê: O (Re) inventar da Educação em Tempos de Pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, nº. 36, p. 193-204, 2020.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

PICANÇO, A. L. B. **A Relação entre Escola e Família**: as suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Maio/2012.

PONTES, W. O que é o Ensino Híbrido e no que difere do Ensino Remoto. **Entrevista ao Portal EaD Para Você**. 2020. Disponível em: <https://eadparavc.dinte.ufma.br/?p=3863#:~:text=Walber%20Pontes%20E2%80%93%20O%20ensino%20remoto,e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20saberes>.

PUGENS, N. B. de; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Os Processos de Ensino Atravessados pelas Tecnologias Digitais. **UNIREDE – Em Rede Revista de Educação a Distância**. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Servi%C3%A7o%20Social/Downloads/371-Texto%20do%20artigo-2056-1-10-20181105.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

QUELHAS, J. F. **Da fragmentação às práticas integradoras**: contribuições da informática educativa à educação em tempos de complexidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

RALSTON, A. & MEEK, C. L. **Encyclopedia of Computer Science**. Primeira Edição. New York: Petrocelli/Charter, 1976.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e COVID-19: As Tecnologias Digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**. Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SANTOS, T. dos; NETO, O. N. B. Ensino remoto emergencial e seus desafios pedagógicos e tecnológicos. **Repositório IFAP**. 2021. Disponível em: http://repositorio.ifap.edu.br:8080/jspui/bitstream/prefix/426/1/SANTOS%282021%29Ensino%20remoto%20emergencial_Tais.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

SÃO PAULO. Centro de Inovação para Educação Brasileira – CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. Ficha Técnica do Centro de Inovação para Educação Brasileira – CIEB. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SÃO PAULO. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Entenda o conceito de ensino híbrido e como implementá-lo nas escolas**. CIEB, São Paulo, 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/ensino-hibrido-2021/?gclid=CjwKCAiA4veMBhAMEiwAU4XRr4IS9zhkJPTPOzUjUtYawwo7bsAAyHRMxg3JXruHqhza4yiO-rmTsRoC9F8QAvD_BwE. Acesso em: 24 nov. 2021.

SARAIVA, K.; SANTOS, I. M. dos. **A internet nasce para todos**. Textura, Canoas, n. 19-20, p. 51-64, 2009.

SATHLER, L. **Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital – Anup** 2020. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-a-urgencia-da-transformacao-digital/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, D. da; FRANCO, C. E. de C.; AVELINO, D. F. **Aplicação da tecnologia de acesso remoto no Ensino a distância**. 2011. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/342_Artigo_SeGET_EAD.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVA, M. de L. da. A educação pós-pandemia. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz – **Pesquisa, Política e Ação em Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=A-educacao-pos-pandemia-Maria-de-Lourdes-da-Silva>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOUSA, J. P. de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.** Artigo apresentado para Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Fortaleza, 2012.

SOUSA, M. G.; SILVA, D. do C.; MARIANO, W. dos S. Desafios da prática pedagógica em tempos de Pandemia do COVID19 – Relato de experiência de um docente na Região Norte do Tocantins. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.7, p. 65669-65678 jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32302/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas.** Ano XVII, Vol. 17, nº 30. Jul./Dez. 2020.

SUCUPIRA, M. J. **Aprendizagem e Tutoria.** In: SENAC. Curso de Especialização em Educação a Distância - vol. 1, versão 4.0, 2007.

TESTA, M. G. & FREITAS, H. M. R. (2002). Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Salvador, BA, Brasil, 26.

TIBA, I. **Disciplina, limite na idade certa.** São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, I. **Quem ama, educa!** 21ª ed. Hypegrare, São Paulo, 2004.

TOBIAS, E. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte, 2021, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/#>. Acesso em: 29 nov. 2021.

TOMITA, I. Y. **A interface comunicação e educação em sala de aula:** potenciais e limitações sob o olhar do professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2014.

TORI, R. **Educação sem Distância as Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Artesanato Educacional, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

RECIFE. Universidade Federal de Pernambuco. **Guia docente: calendário acadêmico suplementar 2020.** Recife, 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38970/2539614/Guia_Docentes_2020.3+%281%29+pronto.pdf/8aa32d6a-0f49-4a0b-8052-316fcbb091c4. Acesso em: 24 nov. 2020.

VALENTE, J. A. **Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica.** Núcleo de Informática Aplicada à Educação - NIED/Unicamp. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/textos/cap1.pdf

VALENTE, J. A. (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, p.1-28, 1998. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento>.

VALENTE, J. A. **A informática na educação: como, para que e por quê?** RBEBBM: Campinas, 2001.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

VESCE, G. E. P. **Histórico da Informática na Educação.** 2013. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/historico-da-informatica-na-educacao>. Acesso em: 14 nov. 2020.

VITKOWSKI, J. R. **Experimentação dos professores na EaD: formas, ritmos, linhas, rizoma.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Florianópolis, 2014.

ZIEDE, M. K. L. **A (re) construção da docência na educação à distância: um estudo de caso no PEAD.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

APÊNDICE A – Questionário aplicado.

Pesquisa: “O Ensino Remoto na Experiência Familiar de Estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola de Apiacá/ES”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, cujo tema é: “O Ensino Remoto na Experiência Familiar de Estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola de Apiacá/ES”, da qual a pesquisadora responsável é Geórgia S. da S. Mansur, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino INFES/UFF, orientanda da Professora Geórgia Regina Rodrigues Gomes. O objetivo da pesquisa é analisar os desafios e as possibilidades do ensino remoto, desenvolvido durante a pandemia do COVID-19, a partir da percepção dos responsáveis por estudantes do ensino fundamental II. O (A) Sr (a) está sendo convidado porque seu (sua) filho (a) está matriculado (a) em uma Instituição de Ensino que apresenta os moldes desta pesquisa. Para participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (a) Sr. (a) estará livre para participar ou recusar-se a participar, sem nenhuma penalização. Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

() Concordo em participar da pesquisa nos termos deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

() Não concordo em participar da pesquisa.

Agradeço desde já a preciosa colaboração!

Parte 1 - QUESTIONÁRIO DA EXPERIÊNCIA DA FAMÍLIA NO ENSINO REMOTO

1- **Vínculo com o estudante (responsável)?**

() Pais () Avós () Tios () Irmãos () Outro: _____

2- **Qual o ano de escolaridade do (a) estudante?**

() 6º ano do ensino fundamental

() 7º ano do ensino fundamental

() 8º ano do ensino fundamental

() 9º ano do ensino fundamental

3- **Quanto tempo você dedicava semanalmente no auxílio às tarefas escolares de seu (sua) filho (a) antes do isolamento?**

() Nenhum dia.

() Até duas vezes por semana.

() De três a cinco vezes por semana.

Todos os dias da semana.

4- **E quanto tempo você passou a dedicar semanalmente *no auxílio às tarefas escolares de seu (sua) filho (a) na pandemia?***

Nenhum dia.

Até duas vezes por semana.

De três a cinco vezes por semana.

Todos os dias da semana.

5- **Com que frequência tinha contato com a escola *antes da pandemia* para tratar de questões educacionais?**

Nunca

Raramente

Com muita frequência

Sempre

Outro: _____

6- **Com que frequência passou a ter contato com a escola *durante a pandemia* para tratar de questões educacionais?**

Nunca

Raramente

Com muita frequência

Sempre

Outro: _____

7- **Qual (is) a (s) ferramenta (s) está (ão) sendo utilizada (s) no ensino remoto de seu (sua) filho (a)? *(Poderá marcar mais de uma opção)***

Google Classroom

Zoom

Whatsapp

Facebook

Messenger

Skype

YouTube

Moodle

Plataforma Própria da Escola

- E-Mail
- Material Impresso
- Outro (s). Qual (is)? _____

8- Qual (is) a (s) dificuldade (s) apresentada (s) pelo (a) seu (sua) filho (a) durante o Ensino Remoto? (Poderá marcar mais de uma opção)

- Falta de Interesse (Desmotivação pelos estudos)
- Falta de recursos tecnológicos (não ter dispositivo próprio - smartphones, tablets, computadores, etc. – necessitando compartilhar com outros membros da família)
- Falta de recursos financeiros
- Falta de espaço adequado para os estudos
- Falta de familiaridade com as ferramentas digitais
- Falta/dificuldade de acesso à internet (Acesso de boa qualidade)
- Falta de autonomia no processo de ensino e aprendizagem
- Falta de convivência no espaço escolar
- Dificuldades/Burocracia no acesso a plataforma
- Dificuldade de concentração
- Dificuldade de interação com os (as) colegas (Falta de contato presencial com os colegas)
- Dificuldade de organizar o ambiente domiciliar
- Dificuldade em estabelecer e organizar uma rotina diária de estudos
- Excesso de atividades escolares/ excesso de informação
- Insegurança, ansios, medos, emoções emergentes do cenário que estamos vivenciando, de pandemia.
- Outras _____

9- Dificuldades apresentadas pela família para adaptação deste ensino? (Poderá marcar mais de uma opção)

- Pouca articulação entre a escola e a família
- Falta de contato com os professores
- Falta de um cronograma mais flexível e ajustado segundo o contexto atual
- Falta de Conhecimento Tecnológico
- Falta de Conhecimento pedagógico
- Falta de tempo para acompanhar o estudante em seus estudos
- Falta de equipamentos, como: smartphone, computador, notebook

- Falta/dificuldade de acesso à internet
- Falta de familiaridade com as ferramentas digitais
- Dificuldade de organização da unidade familiar em prol da aprendizagem
- Outras _____

10- **Você considera que o ensino remoto com o uso de plataformas on-line... (assinale uma ou mais opções):**

- Moderniza o processo educativo
- Sobrecarrega os estudantes
- Diminui a qualidade do ensino
- Diminui a identificação dos estudantes com o professor
- Coloca o estudante e professor cada vez mais qualificados
- Outro: _____

11- **Você considera que o retorno às aulas presenciais deve ocorrer...**

- Imediatamente, independente do andamento da vacinação
- Quando professores e demais funcionários (as) das escolas estiverem vacinados (as)
- Quando todos (as) estiverem vacinados (as)
- Não tenho opinião formada para esta questão
- Indiferente

12- **Alguma observação que queira compartilhar sobre o atual momento vivido na educação.**

PARTE 2 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Qual seu gênero (responsável)?

- Feminino Masculino Outro: _____

Qual sua faixa etária (responsável)?

- menos de 20 anos
- entre 20 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- mais de 60 anos

Cor/Raça/Etnia (responsável):

- Preta
- Branca
- Amarela
- Parda
- Indígena
- Sem declaração
- Outro: _____

Grau de Escolaridade (responsável)?

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Outro: _____

Sua ocupação (responsável)?

- Trabalhador (a) Autônomo (a)
- Trabalhador (a) liberal
- Trabalhador (a) formal ou assalariado (a)
- Empregado doméstico
- Empreendedor (a) / Empresário (a)
- Freelancer
- Trabalhador (a) rural
- Funcionário Público
- Dona de casa
- Aposentado (a)
- Desempregado (a)
- Outro: _____

Renda Familiar (soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram com você).

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1,5 e 3 salários mínimos

- Entre 3 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefiro não declarar

Houve alteração na renda familiar no período de pandemia?

- Não
- Sim, diminuiu
- Sim, aumentou
- Prefiro não declarar

Reside onde

- Área Urbana
- Área Rural
- Distrito

Quantos filhos (as)

- 1 filho (a)
- 2 filhos (as)
- 3 filhos (as)
- 4 ou mais filhos (as)

PARTE 3

❖ Nesta seção, trouxemos algumas afirmativas referentes às questões deste período de pandemia em que estamos vivendo. Você deve assinalar a alternativa que mais se adequa ao que você pensa e sente com relação à assertiva apresentada.

➤ *O isolamento social tem contribuído para que as famílias valorizem mais a educação escolar e seus profissionais.*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

➤ *É importante manter as atividades escolares remotamente para não comprometer o ano letivo.*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

➤ *O conteúdo programático escolar não pode ser mais importante do que a discussão sobre a crise sanitária que estamos vivendo.*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

➤ *É relevante manter/inserir o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

Caso tenha interesse em conhecer os resultados e desdobramentos da pesquisa, deixe seu e-mail abaixo:

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE B – Anuência para a pesquisa.



Para: Ronilson Macharete de Andrade
Secretário Municipal de Educação de Apicá/ES

De: Georgia Regina Rodrigues Gomes Poly
Professora do INFES/UFF

Assunto: ANUÊNCIA PARA PESQUISA

Prezado Secretário,

Venho, por meio desta, solicitar de Vossa Senhoria a concessão para coleta de dados e informações junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental II desta municipalidade, para fins de atender à pesquisa a nível de mestrado intitulada "O Ensino Remoto na Experiência Familiar de Estudantes do Ensino Fundamental II", em desenvolvimento pela discente do INFES/UFF Geórgia Santana da Silva Mansur, que se encontra sob a minha orientação.

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do ensino remoto, desenvolvido durante a pandemia do COVID-19, a partir da percepção dos responsáveis por estudantes do ensino fundamental II.

Para tanto, solicita-se:

- Quantitativo de discentes matriculados ativos no ensino fundamental II nas escolas do município, com o quantitativo por série.

Especificamente ao (s) diretor (es) e/ou coordenador (es) pedagógico (s), solicitamos a colaboração no encaminhamento de mensagem, via WhatsApp com o link do questionário para os responsáveis dos estudantes do Ensino Fundamental II. A partir da aplicação do questionário estruturado buscar-se-á analisar a percepção destes responsáveis sobre a experiência do ensino remoto neste período pandêmico.

Aproveito a oportunidade para ratificar a significância do trabalho e a responsabilidade quanto à preservação da identidade dos responsáveis que estarão respondendo ao questionário, e agradecer pelo auxílio para que a pesquisa seja desenvolvida sem percalços. Caso melhor atenda, qualquer contato poderá ser feito pelo e-mail georgiassm@id.uff.br

Com votos de estima e consideração, subscrevo-me.

Atenciosamente,

GEORGIA REGINA RODRIGUES GOMES POLY
PROFESSORA DO INFES/UFF
1704120
Georgia Regina Rodrigues Gomes Poly
Professora do INFES/UFF
Matrícula SIAPE: 1938408

RECEBI EM
21/09/2021

Ronilson Macharete de Andrade
Secretário Municipal de Educação
de Apicá - ES
Port. Nº 1.029/2021 de 04/08/2021

APÊNDICE C – Carta de Anuência Institucional

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Geórgia Santana da Silva Mansur, pertencente ao Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior / Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), desenvolva sua pesquisa intitulada "O Ensino Remoto na Experiência Familiar de Estudantes do Ensino Fundamental II", sob a orientação da Profa. Dra. Geórgia Regina Gomes Rodrigues, do Programa de Pós-graduação em Ensino.

Ao longo dessa pesquisa utilizar-se-á como instrumento de coleta de dados as informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação de Apicá/ES. Ademais, será aplicado questionário eletrônico, através do Google Forms, e encaminhado, via whatsapp, aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes do ensino fundamental II do município de Apicá/ES.

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, relatórios e artigos científicos. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

APICÁ-ES, 21 DE SETEMBRO DE 2021

Local e data



Assinatura do responsável pela instituição

Rosilva Macharete de Andrade
Secretária Municipal de Educação
de Apicá - ES
Port. nº 1.028/2021 de 04/08/2021