



SEÇÃO: ARTIGOS

Ensino Remoto Emergencial: percepções iniciais de docentes e o papel da tecnologia e da família em um contexto pandêmico

Emergency remote teaching: teachers' initial impressions and the role of technology and family in the context of a pandemic

Enseñanza remota de emergencia: percepciones iniciales de los docentes y el papel de la tecnología y la familia en un contexto de pandemia

Giovana Fernanda

Justino Bruschi¹

orcid.org/0000-0003-4613-9887

giovana.bruschi@edu.pucrs.br

**Larissa Liss Cardoso de
Andrade¹**

orcid.org/0000-0001-5196-9573

larissa.andrade@edu.pucrs.br

**Bettina Steren dos
Santos¹**

orcid.org/0000-0002-5595-232X

bettina@pucrs.br

Recebido em: 16 ago. 2021.

Aprovado em: 3 fev. 2022.

Publicado em: 16 set. 2022.

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa do grupo PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos que trata sobre a adaptação inicial de docentes ao Ensino Remoto Emergencial, instaurado devido à pandemia de COVID-19 no Brasil. A coleta de dados se deu através de um formulário no Google Forms, ao qual 202 professores responderam. Os dados foram analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultado, com relação às influências do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes, os professores destacam o desenvolvimento da autonomia, a valorização da escola e algumas consequências negativas, como prejuízo pedagógico e acentuação de desigualdades educacionais. No que se refere às estratégias do momento atual que continuarão a ser aplicadas no futuro, os professores apostam no uso das tecnologias digitais e na manutenção de relações mais estreitas entre escolas e famílias. Já com relação a como imaginavam que seria o retorno às aulas presenciais, os professores se abstiveram de responder ou manifestaram pessimismo.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; escola; família; tecnologias.

Abstract: This paper is part of a broader research agenda led by PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos, dealing with teacher adjustment to emergency remote teaching in the early stages of the COVID-19 pandemic in Brazil. Data from 202 teachers was collected through Google Forms and analyzed using the Content Analysis method (BARDIN, 2011). As a result, teachers highlight student's autonomy development and increased appreciation for the school environment, as well as pedagogical losses and deepened educational inequality as consequences of Emergency Remote Teaching. Relative to currently adopted strategies that will continue to be used in the future, teachers mention the use of digital technology and closer relationships between schools and families. When it comes to the return of in-person activities, teachers preferred not to answer or expressed pessimistic views.

Keywords: emergency remote teaching; school; family; technologies.

Resumen: Este artículo es parte de una investigación del grupo PROMOT - Procesos Motivacionales en contextos Educativos - que trabaja la adaptación inicial de docentes a las prácticas de Enseñanza Remota de Emergencia implementadas durante la pandemia de COVID-19 en Brasil. La recolección de datos se dio a través de una encuesta de Google Forms, que recibió un total de 202 respuestas de profesores. La información ha sido analizada bajo la metodología de Análisis de Contenido (BARDIN, 2011). Los profesores subrayaron, como influencias de la



Enseñanza Remota de Emergencia, el desarrollo de la autonomía y la valoración de la escuela por parte de los estudiantes, así como la disminución de la calidad pedagógica y aumento de la desigualdad educativa. Con respecto a las estrategias del momento actual que seguirán vigentes, los docentes señalan el uso de tecnologías digitales y el mantenimiento de relaciones estrechas entre escuelas y familias. Cuanto a las expectativas de retorno a las clases presenciales, los profesores contestaron mayormente con pesimismo o abstención.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; escuela; familia; tecnologías.

Introdução

O ano de 2020 trouxe inúmeras mudanças e desafios à vida das pessoas. A pandemia de COVID-19 causou transformações de grande impacto também na educação. Esse novo contexto, no qual os sujeitos tiveram que se reinventar, seja dentro de seus lares, seja no trabalho ou nas escolas e universidades, retratou forças e fraquezas de cada indivíduo e das instituições de ensino. Retratou fraquezas quando evidenciou, por exemplo, que nem todos têm acesso às tecnologias digitais e, mesmo assim, as aulas remotas sobressaíram nesta realidade. Retratou forças quando familiares, professores e gestores educacionais lutaram para que crianças e adolescentes continuassem estudando, independentemente de suas condições. Da mesma forma, observamos as instituições de ensino buscando alternativas para dar continuidade aos processos de ensinar e aprender, com o uso, por exemplo, do Ensino Remoto Emergencial (HODGES *et al.*, 2020) e da entrega de material impresso para os estudantes com mais dificuldade de acesso à internet. A perspectiva da inclusão considera o que defende Santos (2020, p. 15) quando afirma que: "Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. É impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população".

Nóvoa e Alvim (2021, p. 3) declaram que

[...] as grandes mudanças da história da humanidade são lentas, acontecem num tempo longo. No caso da educação, esse tempo é mesmo longuíssimo. Nada se transforma de repente, num instante. Mas esta continuidade longa é

marcada por sobressaltos, por episódios que podem alterar o rumo dos acontecimentos. A história define-se e esclarece-se no encontro entre a lonjura e a brevidade.

Ao refletirmos sobre o atual momento histórico, percebemos que estamos passando por um desses sobressaltos, pois, de fato, a pandemia é um episódio que está mudando radicalmente os rumos da história. Adicionalmente, Moreira e Schlemmer (2020) destacam que é nesta visão disruptiva que compreendemos a atual sociedade da educação digital e em rede, que agora emerge de forma global. As necessárias mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos, de adaptação, de flexibilização e, principalmente, de transformação e inovação.

A partir dessa alteração de cenário, o grupo de pesquisa PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos promoveu, em maio de 2020, uma pesquisa direcionada a docentes de escolas e universidades da rede pública e privada do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar sua percepção sobre o contexto educacional durante os primeiros meses da pandemia de COVID-19 e sobre o início da experiência de distanciamento social. Para compreender como os docentes vivenciaram esse período de grande transformação pessoal e profissional, foi utilizada a ferramenta de questionário *online*, com 25 questões, sendo a participação dos respondentes anônima. Lembramos que, mesmo sendo realizada na região Sul do Brasil, os resultados da pesquisa podem contribuir para análises e estudos por profissionais da educação, independente da região do país.

Neste estudo, serão apresentados os resultados da análise das respostas de três das 25 questões que compuseram o questionário. São elas: a) qual influência você acredita que essa experiência está tendo no desenvolvimento dos estudantes?; b) quais estratégias desenvolvidas no contexto atual você acredita que continuarão sendo aplicadas após a pandemia?; c) como você imagina que será o retorno às aulas? Embasando

a análise, estão atores como Hodges *et al.* (2020), Nóvoa e Alvim (2020, 2021), Santos (2020), Moreira e Schlemmer (2020).

1 A chegada do Ensino Remoto Emergencial no contexto da desigualdade brasileira

De acordo com os dados da UNICEF (2021), nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à educação. De 2016 até 2019, vinha crescendo o percentual de meninas e meninos entre 4 e 17 anos que frequentavam a escola. Em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes entre 15 e 17 anos.

Com a chegada da pandemia de COVID-19, em fevereiro de 2020, agravou-se o contexto da desigualdade educacional, haja vista que muitos estudantes não têm acesso às tecnologias que possibilitam o acompanhamento das atividades remotas em suas residências, e nem dispõem do suporte familiar necessário. Essa percepção vai ao encontro da afirmação da UNICEF (2021) de que, com a chegada da pandemia, a desigualdade e a exclusão agravaram-se ainda mais. Com as escolas fechadas, quem já enfrentava dificuldade ficou ainda mais distante de seu direito de aprender. No momento atual, os estudantes que, mesmo matriculados, têm menos condições de manter-se aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza ou outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. Sancho (2020, p. 1), ao tratar o tema das desigualdades, afirma:

[...] o que me afetou, mais uma vez, é a ignorância e a arrogância de quem parece saber de tudo e a ganância de quem se enriquece com grandes desgraças. Tenho sido surpreendida por aqueles que afirmam que a pandemia revelou a devastação da desigualdade, pobreza, lacunas sociais, tecnológicas, educacionais e de saúde. Eles realmente não sabiam? Se eles são educadores, em que mundo eles viveram?

De acordo com a pesquisa da UNICEF (2021), a precariedade das condições de vida em algumas

regiões do país informa sobre a urgência de se organizarem iniciativas que permitam romper com a falta de acesso às escolas. Com relação ao Ensino Médio, adolescentes vivendo em áreas rurais nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste estão, proporcionalmente, mais fora da escola do que os que vivem nas áreas urbanas dessas regiões. A Região Sul apresenta as menores diferenças de acesso à educação entre as populações vivendo em áreas urbanas e rurais. Os estados brasileiros que apresentaram os maiores percentuais de exclusão escolar, superiores a 30% em relação ao total da população entre 6 e 17 anos, estão localizados na Região Norte: são eles: Roraima, Amapá, Pará e Amazonas. O Acre (na Região Norte), o Rio Grande do Norte, a Bahia e Sergipe (na Região Nordeste), apresentam percentuais acima de 20%. Finalmente, a UNICEF (2021) acrescenta que, em 2020, as crianças entre 6 e 10 anos moradoras de áreas rurais das regiões Norte e Nordeste foram as mais atingidas pela exclusão escolar durante a pandemia. Portanto, observa-se dificuldade de acesso às tecnologias digitais e redes de comunicação por boa parte dos estudantes; contudo, o Ensino Remoto Emergencial (HODGES *et al.*, 2020) foi a alternativa mais aplicada para dar continuidade às aulas durante o período de distanciamento social.

Foi Hodges *et al.* (2020) quem propôs a terminologia "Ensino Remoto Emergencial", com o intuito de descrever o trabalho dos docentes durante a pandemia de COVID-19, e para demarcar as diferenças deste trabalho com a Educação a Distância, o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, especialmente quanto aos recursos, preparação e objetivos destas modalidades.

Pesquisadores em tecnologia educacional, especificamente na subdisciplina de ensino online e à distância, definiram cuidadosamente, ao longo dos anos, termos para distinguir entre as soluções de design altamente variáveis que foram desenvolvidas e implementadas [...]. No entanto, a compreensão das importantes diferenças não se difundiu grandemente para além do mundo insular de tecnologia educacional e dos pesquisadores e profissionais de design instrucional. Aqui, queremos oferecer uma discussão importante em torno da terminologia e propor formalmente um termo específico para o tipo de instrução que está sendo ministrada

nessas circunstâncias urgentes: ensino remoto emergencial (HODGES *et al.*, 2020, tradução nossa).

Moreira e Schlemmer (2020) reforçam que o Ensino Remoto Emergencial busca oferecer soluções temporárias para que os estudantes sigam acessando os conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos em aulas presenciais:

Na situação atual em que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto Emergencial é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Para Moreira *et al.* (2020), o Ensino Remoto Emergencial está vinculado à realização de aulas síncronas e assíncronas por intermédio de plataformas de vídeo, além do uso de plataformas de armazenamento e compartilhamento de arquivos. No entanto, no Brasil, devido às desigualdades de acesso à tecnologia (UNICEF, 2021), a realidade nem sempre é assim. Para muitas escolas, a solução possível foi utilizar aplicativos de mensagens instantâneas, como WhatsApp, além de ofertar material impresso para as famílias. De acordo com pesquisa do CIEB (2020), das 2.520 secretarias municipais que publicaram normativa sobre a COVID-19, 945 (37%) declararam não utilizar nenhum recurso digital. Em relação aos recursos utilizados, há uma predominância dos ambientes virtuais de aprendizagem (21%), Ferramentas Google (18%) e Youtube Edu (11%) (CIEB, 2020).

1.1 Adaptação dos docentes e das famílias ao Ensino Remoto Emergencial

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pelo COVID-19. De repente, em poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, principalmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado

devido à organização da vida familiar e do trabalho, tornou-se volátil; os métodos de ensino centrados na sala de aula desapareceram e houve uma diversificação de abordagens, principalmente por meio do ensino à distância, e assim por diante. A necessidade prevaleceu sobre a inércia, embora com soluções frágeis e precárias (NOVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

O período de distanciamento social, provocado em decorrência da pandemia mundial, é um fato novo e recente, assim como as nomenclaturas atribuídas ao estilo de ensino criado para amenizar seu impacto. Estamos acostumados com mudanças graduais nas construções evolutivas da história, sem nenhuma grande mudança estrutural na escola desde o século XIX (PAPERT, 1994).

Os docentes foram membros da instituição escolar muito afetados com as aulas remotas emergenciais. Tiveram que se adaptar a trabalhar de casa, adequar-se ao ambiente virtual (com o qual muitos ainda não tinham familiaridade suficiente) e fazer os ajustes necessários para conseguir transpor conteúdos das aulas presenciais para as virtuais. Tudo isso somado à preocupação com os estudantes e à insegurança com relação à aprendizagem que eles estariam construindo em casa — possivelmente, com acesso restrito à tecnologia e acompanhados por familiares sem preparo didático. Com o Ensino Remoto Emergencial, a tecnologia digital, que era vista como um complemento para a aprendizagem do aluno, passou a ser o principal mecanismo para propiciar a continuidade da educação escolar. Nesse contexto, Moran (2018) nos recorda que a relação entre os professores e a tecnologia tinha um objetivo de aprendizagem já fixado, na qual o professor buscava utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno.

Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 24),

[...] o que parece estar a acontecer, neste momento de emergência, é a transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais online. [...] Utilizam-se, na maioria dos casos, as tecnologias de web conferência e as plataformas digitais numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino e pedagogia magistral.

Por esta razão, os mesmos autores reforçam a importância do papel dos docentes no momento atual e afirmam que tal cenário exige que, passado o período de emergência mundial, nos dediquemos a desenvolver estruturas que respondam a essas mudanças, realçando a realidade complexa e multifacetada, assim como a articulação de saberes integrados nesta sociedade digital em rede.

Sendo a educação digital em rede, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos e de mídias sociais é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa. É preciso que tenhamos consciência, o que significa sentir e responder ao mundo com conhecimento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28).

Diante do momento de emergência, o papel da família também foi fundamental para dar andamento às ações que estavam sendo propostas pelas escolas. Nas palavras de Bock, Furtado e Teixeira (1999), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, sobretudo, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam, futuramente, exercer atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que tenham moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem.

Nesse sentido, os pais também sofreram com a transição para o Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Machado (2020), os responsáveis, além das atividades domésticas e *home office*, estão acumulando, também, o papel de professores dos seus filhos. No processo de apoiar o estudo em casa, muitos pais não entendem as propostas e atividades que vêm da escola, ou ficam em dúvida sobre como aplicá-las. Alguns não conseguem se adaptar às tecnologias digitais, enquanto outros, mesmo que as manejem bem, não estão conseguindo acompanhar o volume de atividades educacionais propostas pela escola. A autora ainda reforça que este é um momento em que precisamos unir forças e esforços: família e escola devem estar na mesma sintonia e com a

mesma vontade de fazer dar certo. Desta forma, a criação de um canal de comunicação direta seria uma forma eficaz de sanar as dúvidas surgidas e ajudar estes responsáveis.

2 Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo exploratório e foi realizada com docentes de diferentes faixas etárias e graus de experiência profissional, que lecionam em diversos níveis e áreas da educação. Gaskell (2002, p. 65) afirma que:

A pesquisa qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de um questionário *online*, com participação anônima, entre março e abril de 2020, meses subsequentes à chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil e quando o Ensino Remoto Emergencial estava começando a ser executado nas escolas. Ao todo, 202 professores, na grande maioria gaúchos, responderam as questões.

No que se refere ao instrumento utilizado para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário *online*, devido à necessidade do isolamento social que a pandemia exigiu. Gil (1999, p. 128) aponta que o questionário tem o "objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas". O autor assegura, ainda, ser uma técnica para coleta de informações da realidade, que pode compor um número mais ou menos elevado de questões e que possibilita atingir grande número de pessoas, já que o questionário pode ser enviado, tanto por escrito quanto por meios digitais, aos sujeitos da pesquisa, permitindo que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente (GIL, 1999). O questionário foi organizado na plataforma digital do Google Formulários e contemplava 25 questões, sendo: 5 questões de caracterização dos sujeitos; 1 seção com 17 questões direcionadas para investigados

que adotaram o ensino emergencial remoto; 1 seção com 3 questões orientadas para sujeitos que não aderiram ao ensino remoto emergencial.

Sobre a amostra, os sujeitos da pesquisa foram definidos de forma mista e flexível (FLICK, 2009), sendo professores atuantes em qualquer nível educacional durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia da COVID-19. De acordo com Flick (2009), esse tipo de seleção é definida a partir das necessidades da pesquisa e condições do contexto real dos pesquisados. O questionário foi enviado via correio eletrônico e mídias sociais para diversos grupos de professores, em diferentes escolas e redes educativas. O formulário apenas era liberado para o preenchimento após os entrevistados concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garantia seu anonimato. A amostra foi selecionada por conveniência, ou seja: "Os elementos são escolhidos por serem acessíveis, mais articulados ou mais fáceis de serem avaliados" (LEAL, 2006, p. 74).

O processo de análise de dados utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), onde foram determinadas categorias baseadas nas respostas dos participantes. De acordo com a autora, a expressão "análise de conteúdo" designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De modo geral, a análise, conforme Bardin (2011), menciona o processo iniciando pela seleção do corpus de análise, que foi organizado de acordo com as etapas a seguir:

a) leitura de todo o material e identificação das amostras de informação;

b) codificação do material, com números, para facilitar seu acesso;

c) separação do conteúdo em elementos denominados de unidades de análise, que permitem dividir os conteúdos para posteriormente agrupá-los na categorização;

d) categorização das unidades de análise;

e) descrição das categorias;

f) interpretação e tratamento dos resultados.

Após a leitura crítica, reflexiva e reconstrutiva das unidades de análise, emergiram as categorias apresentadas no título "Resultados". Para a utilização de citações dos respondentes, foi criado um código que identifica os docentes de acordo com a ordem com que responderam ao questionário. Sendo assim, o código "r.98", por exemplo, refere-se ao 98º respondente.

3 Resultados

3.1 Caracterização dos sujeitos

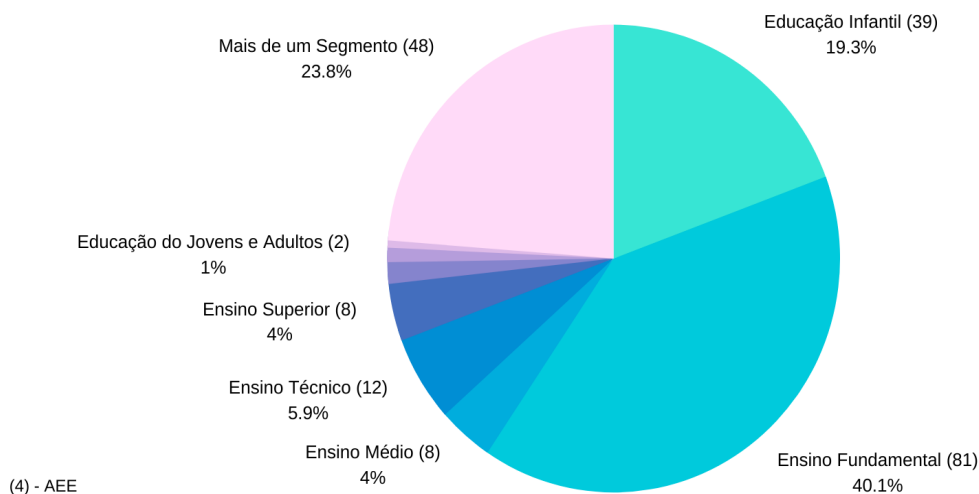
Considerando o nível de ensino, 40% dos sujeitos respondentes são docentes do ensino fundamental, seguidos por 23,8% que lecionam em mais de um segmento educacional (Figura 1). Com relação ao tempo de docência e tipo de instituição, 36,6% deles lecionam a mais de 15 anos (Figura 2), 74,8% dos respondentes trabalham em instituições públicas (Figura 3) e 93,6% deles adotaram o Ensino Remoto Emergencial no período da coleta de dados (Figura 4).

Os gráficos a seguir ilustram a caracterização dos sujeitos respondentes (Figura 1; Figura 2; Figura 3; Figura 4).

Figura 1 – Gráfico do nível de ensino no qual lecionam

SUJEITOS DA PESQUISA

Níveis de ensino

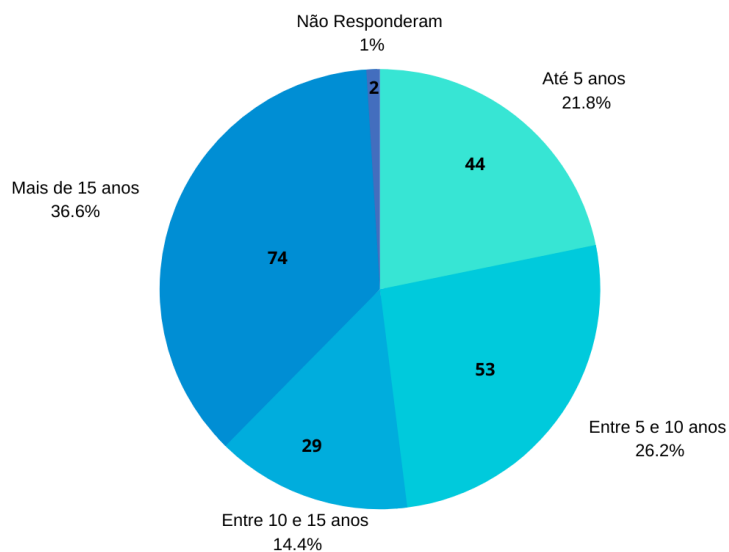


Fonte: As autoras (2021).

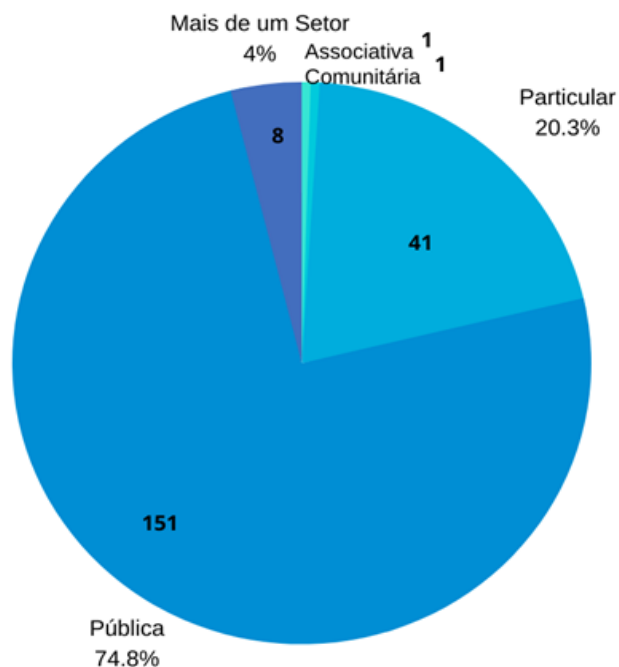
Figura 2 – Gráfico do tempo de docência

202 respostas

Tempo de docência



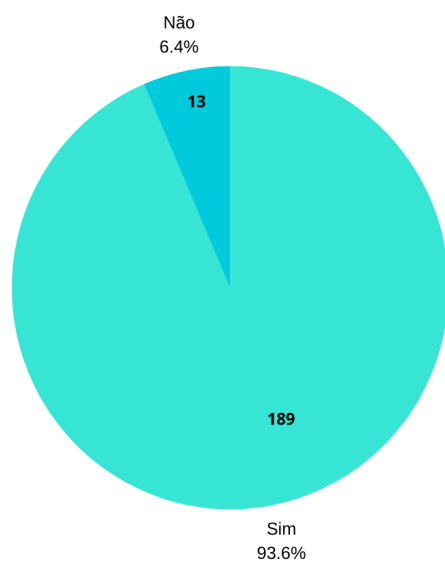
Fonte: As autoras (2021).

Figura 3 – Gráfico do tipo de instituição na qual trabalham**Instituição que trabalha**

Fonte: As autoras (2021).

Figura 4 – Gráfico da adoção do ensino remoto emergencial**5 - SUA INSTITUIÇÃO ADOTOU O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?**

202 respostas



Fonte: As autoras (2021).

3.2 Categorias

Após a caracterização dos sujeitos, seguimos para a exposição das categorias, elaboradas utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

3.2.1 Influências do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes

A primeira pergunta abordada questionava os professores sobre qual acreditavam ser a principal influência da experiência do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes. A Análise de Conteúdo aplicada às respostas originou três categorias: a) Autonomia; b) Valorização da Escola; e c) Consequências negativas.

3.2.1.1 Autonomia

Os professores referem-se à construção da autonomia como principal influência da experiência do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes: 84, dos 202 respondentes, apontaram alguma forma de autonomia em suas respostas. É possível que o impedimento de estar no mesmo ambiente físico que os professores — e a consequente necessidade de realizar mais tarefas à distância e sozinhos — tenha revelado aos estudantes, de forma mais nítida, sua responsabilidade quanto ao próprio processo de aprendizagem.

A palavra autonomia é empregada, aqui, como sinônimo de independência e como referência à ação que acontece sem controle externo (GUIMARÃES, 2003). De acordo com os professores, durante o Ensino Remoto Emergencial, os estudantes "... precisam criar sua própria rotina e roteiro de estudos" (r.76), "estão tendo um pouco mais de autonomia de ler, de interpretar, de construir sozinhos, de escolher os seus horários" (r.183) e "estão se tornando mais autônomos, pois têm que dar conta do que é proposto sem o olho da professora presencialmente" (r.153). Os professores percebem que "os alunos mesmo adultos são dependentes dos professores e professoras", mas que "agora, mesmo com a nossa mediação,

o aluno é chamado a ter um protagonismo maior, ao fazer tarefas sozinho" (r.134).

Ou seja, sem a constante vigilância do professor, os estudantes passaram a ter maior poder de decisão com relação às tarefas escolares, o que, segundo Berbel (2011), leva ao aumento de sua motivação e engajamento. A autora explica que atividades de aprendizagem que permitem "envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdade psicológica e de escolha" (BERBEL, 2011, p. 27) contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Quando os jovens constatarem que suas tarefas escolares são responsabilidade deles e de mais ninguém, passam a perceber-se como lócus de origem das próprias decisões relacionadas a seus estudos (GUIMARÃES, 2003).

O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, uma "marionete" na concepção de deCharms (1984), as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade ou as percebe como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas (GUIMARÃES, 2003, p. 40).

Guimarães (2003) aponta, ainda, que estudantes intrinsecamente motivados são capazes de fixar metas pessoais, planejar ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avaliar seu progresso, enquanto estudantes guiados externamente pela pressão de outras pessoas manifestam sentimento de ineficácia. Os dados expostos aqui indicam que os professores notaram mudanças relacionadas à motivação intrínseca no comportamento dos estudantes: "comprometimento, responsabilidade, gerenciamento de tempo, organização, disciplina" (r.26), "autoconfiança" (r.12) e "proatividade" (r.180), são algumas das percepções citadas nas respostas.

A experiência do Ensino Remoto Emergencial "incentiva a busca por mais conhecimento" (r.140), favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual. Na mesma direção, outros docentes destacam "a pesquisa em casa" (r.131) e defendem que a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais "desenvolve a autonomia

e favorece a pesquisa" (r.57), ressaltando o desenvolvimento de habilidades de pesquisa que contribuem para a construção de conhecimento pelo estudante e para o avanço da autonomia intelectual. Já respostas que revelam a percepção de mudanças nos valores morais dos estudantes, como: "Jovens mais humanos, preocupados com o outro" (r.87) e que apontam a "tolerância" (r.43), a "colaboração entre os alunos" (r.142), a responsabilidade e a empatia, indicam a manifestação de valores baseados na reciprocidade e no respeito mútuo, vinculados à autonomia moral (PIAGET, 1994).

Outro aspecto citado pelos professores é a autonomia no uso da tecnologia. Quanto a isso, eles relatam que os estudantes estão mais críticos, preparados para o mundo digital e identificando potencialidades da internet para além do lazer. Os jovens estariam aprendendo a "utilizar mídias além dos games e interesses personalíssimos", o que é "positivo, pois ampliam conhecimentos" (r.28), além de estarem percebendo "... que o uso das mídias se faz necessário não apenas como lazer, mas sim como essencial neste momento" (r.202). Para o respondente número 148, a principal influência da experiência do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes é: "Um pouco mais de autonomia e um pouco mais de entendimento da utilidade da internet" (r.148). Outros professores ressaltam as "novas competências tecnológicas" (r.12) desenvolvidas pelos estudantes durante a pandemia, afirmando que elas lhes permitirão "dominarem novas tecnologias relacionadas ao ensino" (r.143) e farão com que estejam mais preparados para o futuro da Educação, pois, "de certa forma, muitos cursos atualmente já apresentam estas plataformas; então, neste sentido, eles já estarão se preparando para os próximos passos" (r.34).

Já quando respondem que a experiência do Ensino Remoto Emergencial está tendo "influência na reflexão do estudante que o uso de tecnologias podem ser um ganho educacional e compreensão do papel da escola nessa mediação" (r.138), vemos que os professores notam os estudantes mais próximos da percepção da

escola como facilitadora de sua relação com o conhecimento e, também, que estão construindo novas formas de usar e compreender as tecnologias digitais. Tais formas se aproximam mais do letramento digital (TUZEL; HOBBS, 2017), no sentido de uma apropriação das ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e de uma leitura mais crítica do mundo.

É possível que o Ensino Remoto Emergencial esteja viabilizando, mesmo que não da melhor forma, o que autores como Fagundes (1999), Hernández (1998), Sancho (2006), Freire (2006), entre muitos outros, vêm apontando, há décadas, como necessário para a Educação do século XXI: o protagonismo dos estudantes. Como defende um dos respondentes: "Aos que saírem com vida e sem a cabeça estragada, com certeza estarão mais próximos da autonomia e do protagonismo que tanto se busca no ensino" (r.19).

3.2.1.2 Valorização da Escola

O segundo ponto mais mencionado pelos professores como sendo a principal influência da experiência de Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes, identificado em 55 das 202 respostas, é a valorização da escola. Nesta categoria, estão reunidas respostas que se referem à valorização do ambiente escolar e dos professores por parte dos estudantes, como bem sintetizado na expressão do respondente número 30: "Uma influência que percebo e espero para o futuro é a valorização dos professores e da estrutura física da escola, mesmo que às vezes seja precária; a valorização do espaço escolar" (r.30).

Com relação ao ambiente escolar, os docentes destacam a importância que os estudantes estão dando à estrutura e materiais pedagógicos presentes na escola. Por exemplo:

A valorização da escola, da sala de aula, do professor, do colega, do material, do refeitório (r.177);

Pouca influência positiva. Acredito que a família não possui as condições necessárias para dar o suporte que o aluno precisa e o distanciamento dos professores agrava ainda mais, já que os meios para amparo são mais limitados (r.94).

Mas, principalmente, os docentes expõem a falta que os estudantes, especialmente adoles-

centes, sentem da convivência social propiciada pelo ambiente escolar:

Muitos relatam a importância da escola, das aulas presenciais, dos colegas, das brincadeiras, risadas, merenda, aprendizagens (r.60);

Estão amadurecendo a percepção do quanto a escola é importante na sua vida, sentem falta da convivência com outros adolescentes no âmbito escolar (r.122);

(Percebo) Ansiedade. Os alunos querem estar com o professor e sentem falta das atividades em sala de aula (r.127);

Dos que participam, acredito estarem mais entendidos da importância dos encontros com os colegas e professores (r.59).

As respostas sugerem que os docentes acreditam que, a partir da experiência do Ensino Remoto Emergencial, os estudantes estão mais conscientes do importante papel da relação com pares e professores, tanto na aprendizagem quanto na formação pessoal – tema há muito tempo apontado pela psicologia genética e pelo sociointeracionismo e que continuou presente na produção científica sobre educação (SASTRE; MORENO, 2002; MOSQUERA; STOBAÜS, 2006).

Ainda com relação à valorização da escola, os respondentes apontam para uma maior valorização do trabalho dos professores por parte dos estudantes e suas famílias. Alguns foram diretos:

(Percebo) A valorização do trabalho docente (r.74);

Mais valorização da educação e dos educadores (r.50);

Acredito que (a principal influência) na maioria dos estudantes tenha sido a valorização à escola e aos professores. Porque sentem a essencialidade que estes tenham (r.86);

Acredito que tanto as crianças quanto as famílias estão se esforçando para ajudar nas propostas e estão valorizando mais o trabalho dos professores (r.51).

Enquanto outros foram pelo mesmo caminho, mas com outras palavras:

Percebem o quanto o professor é fundamental, que os conduz a um aprendizado com segurança, diferentemente da incerteza que vivem hoje (r.122);

[...] estão vendo a escola e o professor como fundamentais para o seu processo de formação (r.145);

Na aprendizagem eles estão sobrecarregados mas assim eles veem quanta diferença faz ter um professor pra lhe ensinar (r.189);

Estão aprendendo mais a valorizar os professores, pois sem nós e nossas explicações presenciais muitos não estão conseguindo completar as atividades enviadas (r.46).

A valorização docente retratada pelas respostas é surpreendente porque vai de encontro à histórica desvalorização dos professores, apontada já no final do século XVIII (RODRÍGUEZ, 2016) e que persiste ainda hoje (GATTI, 2010; CARISSIMI; TROJAN, 2011). Carissimi e Trojan (2011), ao discorrerem sobre a precarização das condições de trabalho docente, defendem que a real valorização vai para além do reconhecimento por parte dos estudantes e suas famílias:

A valorização do trabalho docente depende da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas, uma formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática. Porém, são escassos os estímulos para que a carreira seja atrativa, no que se refere às condições de formação, trabalho e salário. E as tendências políticas não têm indicado mudanças nessa direção (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 68).

Moreira e Schlemmer (2020, p. 28), por sua vez, trazem a valorização docente no contexto atual ao escreverem que:

[...] a mudança de paradigma e de filosofia educacional para uma educação digital em rede exige uma política ativa de formação docente e de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas mais coerentes com esse tempo histórico e social e que considerem as especificidades e potencialidades dos novos meios. Isso pode ser alcançado proporcionando, assim, acréscimo em termos de qualidade, por meio de programas de formação/qualificação com tecnologias conectivas, nos quais cada um pode se transformar num co-produtor, contribuindo para fazer emergir novas ecologias educacionais.

Esperamos que o nosso trabalho gere reflexão a fim de que a maior valorização docente, percebida pelos respondentes da pesquisa, contribua para que sejam implementadas as mudanças necessárias na formação de professores.

3.2.1.3 Consequências negativas

Ainda com relação à influência do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dos estudantes, 31 respondentes citaram consequências negativas como prejuízo pedagógico, prejuízo emocional e acentuação das desigualdades educacionais. Os excertos:

Difícil, as crianças têm uma necessidade muito grande de contato físico, de conversar, brincar (r.104);

Acho que vão precisar de um suporte psicológico. Muita atenção e um olhar ainda mais apurado sobre cada estudante (r.75);

Pedagogicamente é negativa, pois afeta de maneira drástica seu desenvolvimento (r.139);

O desempenho e o aprendizado não serão os mesmos (r.125);

Atraso de conteúdo (r.119); e

Por ser curso técnico, terão apenas a teoria, e não a prática, o que é essencial (r.154)

exemplificam o medo dos professores de que o Ensino Remoto Emergencial cause prejuízo pedagógico e emocional aos estudantes.

Já os excertos:

Poderá desenvolver a autonomia de aprendizado em alguns, mas nem todos conseguirão se adaptar [...] (r.135);

Negativa, pois as realidades deles são muito desiguais (r.39);

Os estudantes estão se adaptando a um novo tipo de estratégia de ensino. Uns aproveitam bastante, outros perderão um ano de estudo (r.36);

[...] os alunos que não participam dos encontros, vão ter mais dificuldades em acompanhar os conteúdos quando houver o retorno das aulas presenciais (r.59); e

Ao meu ver não é positiva devido a falta de acesso às mídias (r.133)

expressam que os docentes já se preocupavam com a possibilidade de acirramento das desigualdades educacionais, tanto as derivadas das diferenças pessoais entre os estudantes quanto aquelas sociais e estruturais – que, de fato, se acentuaram (UNICEF, 2021).

3.2.2 Estratégias do contexto atual que poderão ser aplicadas após a pandemia

Os professores foram questionados sobre quais

estratégias do atual contexto eles acreditam que continuarão sendo aplicadas após a pandemia. A partir da análise das respostas, duas categorias foram determinadas: a) Uso da tecnologia; e b) Instituição escolar e família.

3.2.2.1 Uso da tecnologia

Para iniciar a análise desta categoria, trazemos as reflexões de Nóvoa e Alvim (2021, p. 17) quando afirmam que:

O modelo escolar está a acabar. Depois da pandemia uma nova realidade educativa vai emergir em todo mundo. Por causa da pandemia? Não. Porque nas últimas décadas esta mudança tornou-se necessária e até inevitável. Mas as reações à pandemia mostraram que, para além de necessária, esta mudança é possível.

Observamos, a partir dos comentários, que os docentes acreditam que as tecnologias digitais continuarão a ser usadas mesmo após o retorno às aulas presenciais. Vejamos alguns comentários:

O ensino remoto deverá permanecer mesclando com o presencial (r.14);

Continuidade e aperfeiçoamento no uso das tecnologias (r.76);

O uso de plataformas digitais para transmissão de atividades e conteúdos (r.13);

A intensificação do uso das tecnologias (r.17);

A educação virtual chegou para ficar. A questão é adaptação (r.32);

"Muitas atividades domiciliares postadas em um ambiente virtual (r.35);

Acredito que a comunicação através de redes sociais e o uso de multimeios na educação (r.39);

Acredito que algumas disciplinas deverão permanecer a distância, que a escola não abrigará mais as aulas cinco períodos todas as manhãs, que algumas disciplinas poderão, em alguns momentos ser online (r.82).

Tal percepção dos docentes remete-nos ao conceito de *blended learning* que, na concepção de Moreira e Schlemmer (2020), afirma-se como um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos.

Por outro lado, a pesquisa divulgada no relatô-

rio da UNICEF (2021) retrata que 48,7% das redes municipais de ensino no país registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à internet e 24,1% para o acesso de docentes. E, ainda que a maioria das redes informe o uso de materiais impressos e orientações via *WhatsApp* para a manutenção dos vínculos de estudantes com as escolas, 74,1% das redes municipais declararam ter realizado formação para docentes sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto. Além disso, a pesquisa destaca que a infraestrutura das escolas para o retorno dos estudantes às aulas também parece ser um obstáculo a ser enfrentado: 40% das redes reportaram inadequação. Com a permanência da pandemia no Brasil, que se anuncia longa, é ainda mais urgente investir em políticas de conectividade para as escolas e acesso à internet para estudantes e professores. Diante desta realidade, podemos mencionar Nóvoa e Alvim (2021, p. 16) quando sustentam que:

Precisamos sair desta crise pandêmica com um projeto claro para o futuro da educação, sabendo que são muitos e diferentes os caminhos a ser percorridos, mas mantendo sempre a defesa da educação como bem público e comum e reconhecendo a necessidade de uma transformação profunda do único melhor sistema (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 16).

Não podemos esquecer que, mesmo com o uso das tecnologias, que se tornou tão relevante neste período, atrás de cada computador ou celular está um ser humano. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 23), a Educação Digital não se resume ao uso de hardwares, softwares e redes de comunicação na educação, nem tão pouco se restringe ao desenvolvimento do pensamento computacional. A Educação Digital é, sim, entendida como um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com um que não afete o outro. Na perspectiva do humano, resulta em apropriação, no sentido de atribuição de significado e o desenvolvimento de competências específicas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em contexto de transformação digital.

3.2.2.1.2 Instituição escolar e família

Seguindo a análise sobre as estratégias que poderão continuar sendo aplicadas após a pandemia, a segunda categoria reforça o papel importante da escola, visto que a sociedade, especialmente as famílias dos estudantes, tiveram a certeza da importância da escola na vida das crianças. Ao examinarmos as declarações dos professores, notamos aspectos relativos às instituições de ensino que impactam diretamente na sociedade. Vejamos alguns exemplos:

O cuidado individual das crianças e que meu papel é de extrema importância (r.80);

Alguns sim!.....outros não! precisamos que tenhamos um país que tenha mais empatia com o ensino em todos os segmentos (r.203);

Acredito que atividades extras e estudos para fazer em casa. Os alunos não tinham mais o hábito de estudar em casa (r.24);

Tema de casa online, vídeos para reforçar o conteúdo (r.31).

É incontestável, também, que o papel da família neste contexto foi fundamental. A família teve a função de articular ações juntamente com as escolas, incentivar os jovens a estudarem em casa e tentar promover um ambiente favorável à aprendizagem – seja por meio de material impresso ou não, haja vista que nem todos tinham acesso às tecnologias digitais. Percebe-se que os professores notaram uma aproximação maior tanto dos estudantes com suas famílias, quanto das famílias com a escola. Vejamos algumas afirmações sobre este tema:

Auxílio da família, maior união em casa (r.7);

Vai ficar a experiência de estudar em casa, saber que pode adquirir mais conhecimento além daquele que o professor mostra. Também a participação da família deverá ser mais valorizada (r.5);

O uso digital em família. O contato pelo *WhatsApp* com as famílias e as postagens com temáticas relacionadas ao crescimento das crianças, regras, limites... pois os pais demonstram gostar delas (r.51);

A proximidade com as famílias deve ser mantida. Dessa forma os alunos acabam por se comprometer mais com as aulas e as famílias ficam cientes do andamento dos seus estudos (r.59).

Tais respostas indicam que os docentes acre-

ditam que a aproximação entre escola e família foi um ganho que, passado o período de Ensino Remoto Emergencial, deve ser mantido.

A respeito deste tema, Nóvoa e Alvim (2021, p. 17) consideram que

há uma outra via, que nos conduz a reforçar a educação como um bem público e comum, reconhecendo a importância das famílias, mas sem nunca fechar a educação em "círculos de proximidade", reconhecendo a importância das tecnologias, mas sem nunca ceder a uma educação que vem "de fora", antes valorizando a produção autônoma, "de dentro", de docentes e estudantes.

3.2.3 Retorno às aulas

Finalmente, os professores foram convidados a olhar para o futuro, quando questionados sobre como imaginavam que seria o retorno às aulas. Esta pergunta teve uma alta taxa de abstenção de respostas: dos 202 sujeitos, apenas 12 responderam e, destes, um disse não saber como seria o retorno: "Não sei" (r.05), enquanto outro respondeu: "Procuro não criar expectativas" (r.112).

A análise das demais respostas dadas a esta questão evidenciou uma grande preocupação por parte dos docentes, devido ao momento de transição e incerteza que estavam vivendo. Observamos "Insegurança" em opiniões como: "O retorno à escola é necessário, porém eu vejo com muita insegurança, devido às medidas de cuidados necessários que devem ser adotadas" (r.11) e "Com um pouco de insegurança" (r.37). O "Cuidado" também foi referenciado:

(O retorno às aulas) Deverá ser realizado com muito cuidado, seguindo protocolos, mas isto é bastante difícil (r.177);

Com muitos cuidados, tenso, acredito que terão crianças que não voltarão por preocupação dos pais (r. 129);

Uma adaptação cuidadosa, tentando se aproximar mas cuidando da saúde (r.41);

Tudo diferente, mais cuidados de higiene, distanciamento (r.53).

Além destes aspectos, a preocupação com a "Desorganização" também foi retratada:

Uma loucura desorganizada. O governo (esfera municipal, estadual e federal) totalmente des-

preparados, sem preocupação com o ensino. Não oferecem qualquer suporte e as escolas que se virem, com turmas superlotadas e falta de recursos. Estamos abandonados e ainda seremos julgados como os vilões e despreparados (r.167);

Um apocalipse (r.169).

Por fim, apenas uma professora afirma que sairão "Fortalecidos": "Que voltamos mais fortalecidos e com mais empatia e cautela a vida é um sopro. Viver bem todos os momentos" (r.130). As respostas dadas à questão, trazem a possibilidade de que a alta taxa de abstenção nas respostas esteja também conectada com a insegurança e pessimismo dos professores quanto às perspectivas futuras.

Considerações finais

É importante destacar que o resultado da pesquisa reflete o momento inicial de adaptação dos professores à pandemia de COVID-19. O contexto de precariedade do ensino, evidente já antes da chegada da pandemia, somado às inesperadas mudanças e à necessidade de migração, sem prévia preparação, para o modelo de Ensino Remoto Emergencial explicam a insegurança e o pessimismo expressados pelos docentes nesse primeiro momento, além da dificuldade em fazer previsões para o futuro.

Apesar da preocupação e dos pontos negativos levantados pelos professores, os pontos positivos - como a percepção do desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes, a maior valorização da escola e o aumento da participação da família na vida escolar dos jovens no contexto pandêmico - nos permitem um olhar otimista. Se houver um cuidado com a manutenção destes pontos, eles podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Não é de hoje que a presença da família na escola é ponte para que os estudantes possam socializar suas experiências mais ativamente. No entanto, no contexto pandêmico, o acolhimento das instituições de ensino às famílias foi fundamental, pois, de um instante para outro, presenciaram um desafio nunca vivido de, não somente cuidar das tarefas de casa, mas,

também, assumir o papel de mediadoras da aprendizagem, que sempre aconteceu na sala de aula, sob responsabilidade dos professores. Diante disso, ficou evidente a sobrecarga dos pais, que tiveram de seguir com suas rotinas de trabalho e contar com o apoio de outros membros da família para estar com seus filhos, elevando o nível de estresse e ansiedade de todos os envolvidos, o que reforçou a necessidade do diálogo e a empatia por parte das instituições escolares.

Outro ponto a considerar é que a importância e a necessidade do uso de tecnologias digitais já vinham crescendo na escola, e intensificaram-se durante a pandemia. A utilização de plataformas digitais foi um meio para seguir as aulas, diante da obrigatoriedade do distanciamento social. No entanto, é essencial reconhecer que muitos estudantes não tiveram acesso a computadores, celulares e rede de internet - ferramentas necessárias para seguir em contato com as escolas através dos meios de comunicação majoritariamente utilizados por elas. Em algumas escolas, os professores imprimiam materiais para disponibilizar aos estudantes que não tinham acesso à infraestrutura tecnológica. Sobretudo, gestores educacionais, docentes e coordenadores precisaram olhar com empatia cada caso a fim de atuar nestes aspectos que, para algumas famílias, foi muito complexo.

A falta de acesso à tecnologia por grande parte dos estudantes brasileiros, apontada neste artigo, dificulta a efetivação do Ensino Remoto Emergencial e merece mais atenção. Fica a reflexão para que a pandemia de COVID-19 sirva como um alerta para a necessidade de valorização da educação e estabelecimento de políticas públicas educacionais que viabilizem uma infraestrutura tecnológica adequada para as escolas e, consequentemente, para os estudantes.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOCK, A.; M. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L.T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CARISSIMI, A.; TROJAN, R. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011.
- CIEB. Centro de Inovação para Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. São Paulo: Consed, Undime, Fundação Lemann, 2020.
- FAGUNDES, L. *et al.* **Aprendizes do futuro**: as inovações começaram. Coleção informática para a mudança na Educação. Brasília: MEC: SEED: Proinfo, 1999.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GATTI, B. Formação de professores do Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, S. E. R. (org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, [S. l.], Mar 27, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/JWChY>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- LEAL, A. E. M. **Construindo o conhecimento pela pesquisa**: orientação básica para elaboração de trabalhos científicos. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.
- MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 5, v. 8, n. 6, p. 58-68. jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/temposde-pandemia>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- MORAN, J. **Metodologias ativas requerem engajamento**. Disponível em: <https://bitly.com/qMxjCbX>. 2018. Acesso em: 19 jul. 2021.
- MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, p. 1-35, 2020.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 19 jul. 2021

MOSQUERA, J.; STOBÄUS, C. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/438>. Acesso em 19 jul. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação (Online)**, [S. l.], v. 25, e110616, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em 19 jul. 2021.

PAPERT, S. A. **Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

RODRÍGUEZ, S. Estado Actual de la escuela y nuevo establecimiento dela (1794). In: RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas**. Caracas: Ediciones Rectorado, 2016. p. 21-40.

SANCHO, J. Me han sorprendido quienes afirman que la pandemia ha revelado la desigualdad, ¿De verdad no lo sabían? [Entrevista concedida a] Jaume Carbonell. **Revista El diario de la Educación**, Madrid, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://bitly.com/fratJmD>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SANCHO, Juana *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, B.S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

TUZEL, S.; HOBBS, R. The Use of Social Media and Popular Culture to Advance CrossCultural Understanding. **Comunicar**, [S. l.], n. 51, v. XXV, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. [S. l.]: UNICEF, 2021.

Giovana Fernanda Justino Bruschi

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Larissa Liss Cardoso de Andrade

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Bettina Steren dos Santos

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona, em Barcelona, Espanha. Pós-doutorado no College of Education, The University of Texas at Austin, EUA e na Faculdade de Educação na Universidade de Barcelona, Espanha. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereços para correspondência

Giovana Fernanda Justino Bruschi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Av. Ipiranga, 6.681, Prédio 40, sala 201

Partenon, 97010-082

Porto Alegre, RS, Brasil

Larissa Liss Cardoso de Andrade

Rua Barão do Cerro Largo, 525/403

Menino Deus, 90850-110

Porto Alegre, RS, Brasil

Bettina Steren dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Av. Ipiranga, 6.681, Prédio 8, 4º andar.

Partenon, 97010-082

Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.