



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XV, n. 8, set. 2021
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 8

Educação, Inovação e Tecnologias

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PERÍODO DA
PANDEMIA: ESTRATÉGIAS, OBSTÁCULOS E CONDIÇÕES
FAVORÁVEIS**

EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE PANDEMIC PERIOD:
STRATEGIES, OBSTACLES AND FAVORABLE CONDITIONS

Janine Cristina Santos Silva, Beatriz Noia Souza, Veleida Anahi Capua da
Silva Charlot

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.08.24>

Recebido em: 15/08/2021

Aprovado em: 25/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



*O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA: ESTRATÉGIAS,
OBSTÁCULOS E CONDIÇÕES FAVORÁVEIS*

*EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE PANDEMIC PERIOD: STRATEGIES, OBSTACLES
AND FAVORABLE CONDITIONS*

RESUMO

Esse artigo apresenta uma discussão sobre o ensino remoto emergencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia do Covid-19. Para tanto, analisamos as produções científicas brasileiras, publicadas entre 2020 e 2021, sobre o ensino remoto emergencial no período da pandemia, especificamente: sistematizamos as estratégias de ensino utilizadas pelos professores; identificamos os obstáculos enfrentados e analisamos as condições favoráveis no período do ensino remoto emergencial. Realizamos uma pesquisa qualitativa através de um estado de conhecimento com publicações do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após a leitura flutuante e exclusão dos estudos que não se referiam ao tema, selecionamos oito publicações. Constatamos que as estratégias de ensino foram apoiadas principalmente no uso do WhatsApp, ferramentas do Google e apostilas impressas. As pesquisas revelaram desafios relacionados à falta de tecnologias e internet, concentração e motivação dos alunos e dificuldades na interação. Houve dificuldades enfrentadas para o trabalho do professor e para o apoio dos pais e responsáveis na realização das atividades. Apesar desses desafios, a pandemia com o Covid-19 possibilitou a união entre comunidade escolar, diferentes aprendizagens e um vínculo maior com a família dos alunos.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino remoto emergencial. Covid-19.

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



This article presents a discussion of emergency remote teaching in the Early Years of Elementary School during the Covid-19 pandemic period. Therefore, we analyzed the Brazilian scientific productions, published between 2020 and 2021, on emergency remote teaching during the pandemic period, specifically: we systematized the teaching strategies used by teachers; we identified the obstacles faced and analyzed the favorable conditions in the period of emergency remote teaching. We carried out a qualitative research through a state of knowledge with publications from the CAPES Journal Portal and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). After floating reading and excluding studies that did not refer to the topic, we selected eight publications. We found that teaching strategies were mainly supported by the use of WhatsApp, Google tools and printed handouts. The surveys revealed challenges related to the lack of technologies and internet, concentration and motivation of students and difficulties in interaction. There were difficulties faced for the teacher's work and for the support of parents and guardians in carrying out the activities. Despite these challenges, the pandemic with Covid-19 made it possible to unite the school community, different learning experiences and a greater bond with the students families.

Keywords: Covid-19. Early Years of Elementary School. Emergency remote teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia do Covid-19. Os primeiros casos desse vírus foram registrados em um hospital de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Apesar dos esforços iniciais dos chineses, a rápida transmissão do vírus e as consequências do mundo globalizado, onde o fluxo de pessoas cruzando fronteiras é diário e intenso, o avanço do Covid-19 aconteceu em grande parte do mundo em apenas alguns meses.

O primeiro caso no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020 e em março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia. A estimativa na época era que os números de pessoas infectadas, mortes e países atingidos deveriam aumentar nos dias seguintes. No entanto, o caso fugiu do controle e dos protocolos de vigilância definidos pela OMS. No Brasil, por exemplo, nos primeiros 25 dias após a confirmação do primeiro caso, foram registrados mil casos, seis dias depois esse número já era de dois mil casos (SANARMED, 2021).

De acordo com os dados da Universidade Johns Hopkins e do Ministério da Saúde, atualmente os números da pandemia alcançaram a marca de 203 milhões de casos e 4,29 milhões de mortes em todo o mundo. 20,2 milhões casos no Brasil e 563 milhões pessoas que perderam a vida. Mesmo com o início da vacinação, a população mundial ainda vive em uma pandemia e as mudanças que ocorreram continuam presentes na vida da população.

A gravidade da pandemia em todo o mundo necessitou da adoção de algumas medidas de prevenção definidas pela OMS que visam alcançar a diminuição do contágio entre as pessoas. Além do uso de máscaras, foi indicado à população a “[...] realização da quarentena, evitar o uso do transporte público, praticar o distanciamento social, realizar o trabalho de forma remota, bem como, o ensino” (GOMES, 2021, p. 03).

As escolas são um espaço dinâmico, que envolve interações diárias entre os estudantes e conseqüentemente aglomerações. Por isso, a suspensão das aulas presenciais foi uma das medidas tomadas pelos governantes para a realização do distanciamento social. Para evitar o impacto negativo na vida escolar das crianças e adolescentes, pois não havia uma previsão de retorno, foi adotado o ERE (GOMES, 2021).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Godoi *et al.* (2021) mencionam em seu estudo que no Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes, a partir dos dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2020. A partir desse contexto, os profissionais da educação passaram a enfrentar no seu cotidiano alguns desafios e dificuldades, bem como a criação de novas estratégias, “[...] para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais e promover a continuidade do ensino, de forma remota, mediado pelas tecnologias.” (GODOI *et al.*, 2021, p. 03).

A fim de compreender esse ensino remoto realizado, nos norteamos neste estudo pela seguinte questão: o que a publicação científica brasileira tem revelado sobre o ensino remoto emergencial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia com o Covid-19? Para isso, buscamos analisar as produções científicas brasileiras, publicadas entre 2020 e 2021, sobre o ensino remoto emergencial no período da pandemia com o Covid-19. E especificamente: 1) Sistematizar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores; 2) Identificar os obstáculos enfrentados e 3) Analisar as condições favoráveis no período do ensino remoto emergencial.

Para alcançar os objetivos propostos, optamos por realizar um estado de conhecimento a partir de um levantamento em duas bases de dados nacionais sobre a temática proposta. Após essa breve introdução, discutimos a seguir o cenário do ERE brasileiro em meio a pandemia do Covid-19. A terceira seção descreve o percurso metodológico realizado nesse estudo. A análise e discussão sobre as publicações científicas brasileiras referentes ao ERE se encontra na quarta seção, seguido das considerações finais e as referências adotadas neste estudo.

A PANDEMIA DO COVID-19 E O CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL

Desafios e dificuldades sempre estiveram presentes na realidade da educação brasileira. Cenários de índices de evasão escolar, baixa remuneração dos professores, falta de acesso à formação continuada e de infraestrutura física e material das escolas, são apenas alguns exemplos. Com o surgimento e o avanço da pandemia com o Covid-19 por todos os continentes do planeta, essa realidade no Brasil foi acentuada (PAES; FREITAS, 2020).

O setor educacional foi um dos mais afetados pelas medidas sanitárias e de distanciamento social, que alteraram o cotidiano de toda a população mundial. Segundo a UNESCO (2020), devido a suspensão das atividades pedagógicas presenciais e o esvaziamento das escolas, cerca de um bilhão de estudantes ficaram sem aulas. A partir disso, os órgãos reguladores e as instituições de ensino em todo o mundo optaram por adotar a modalidade de ERE, para que os alunos tivessem acesso às aulas e conseguissem dar prosseguimento ao ano letivo. Nesse cenário atual, “[...] professores são demanda-dos à reinvenção diária para dar seguimento às ati-vidades pedagógicas.” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 41).

Neste contexto, é importante destacar a reflexão de termos, como a Educação a Distância (EAD), o ensino remoto e as diferenças entre eles. Antes do distanciamento social, a modalidade de ensino presencial ocorria de forma separada do ensino a distância. Atualmente, o ensino remoto surgiu como “[...] solução temporária e emergencial, tendo por finalidade minimizar os impactos nos processos de ensino e aprendizagem em tempos de crise, estas modalidades se misturaram.” (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021, p. 64).

Dessa forma, o ensino remoto no decorrer da pandemia do Covid-19 é classificado como emergencial pois é uma medida temporária e consequentemente de caráter emergente, pois o vínculo físico dentro do mesmo espaço entre várias pessoas não pode ser mantido para evitar aglomerações e o contágio do vírus. As estratégias didáticas utilizadas nessa modalidade são mediadas em sua maioria por tecnologias e utilizadas para manter os vínculos entre os alunos e os professores, nesse período em que toda a rotina foi alterada, bem como para diminuir os impactos do distanciamento social e da aprendizagem.

Godoi *et al.* (2021) apontam que no ERE:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



[...] há uma adaptação curricular temporária para dar continuidade as atividades de ensino durante o distanciamento social, envolve o ensino remoto ou o ensino de forma híbrida alternando atividades presenciais e à distância, mas que retornaria ao ensino presencial assim que o período pandêmico passar (GODOI *et al.*, 2021, p. 03).

Já a EaD é uma modalidade de ensino que possui concepções teóricas, metodológicas e especificidades próprias (GODOI *et al.*, 2021). A educação no formato não presencial se originou na Europa no século XIX e ocorria por meio de correspondências. Na época o principal objetivo era oferecer educação às pessoas que não conseguiam frequentar uma instituição escolar. Alves, Martins e Moura (2021, p. 64) comentam que os motivos giravam em torno de “[...] não poderem se afastar de suas casas em razão do compromisso de cuidar de familiares de idade avançada ou de crianças [...]” ou possuírem necessidades especiais.

Nos dias atuais, ao se falar sobre uma educação que ocorre a distância se remete rapidamente ao uso das tecnologias. Em 2017, o Decreto nº 9.057 classifica a EaD como uma modalidade de ensino que utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e no artigo 1º afirma a necessidade de professores e demais profissionais qualificados e a periodicidade no acompanhamento e na avaliação (BRASIL, 2017). Além disso, Gomes (2021) salienta que a EaD:

[...] envolve uma série de ações especializadas visando a elaboração de estratégias de ensino que conjugam aspectos síncronos e assíncronos da aprendizagem. Por isso, o professor não trabalha sozinho na EaD, existe toda uma equipe que o assessora no desenvolvimento do seu trabalho garantindo a qualidade técnica, pedagógica e estética das suas aulas e dos materiais que utiliza como complementos. (GOMES, 2021, p. 05).

A partir dessas características da EaD, é possível analisar que ela se difere do ERE, pois visa oferecer atividades pedagógicas em diferentes plataformas e mídias online, possuindo como suporte recursos e equipe de profissionais capacitados (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção das aulas remotas em caráter emergencial, o que se notou no Brasil foi a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis por cada comunidade escolar ao buscarem substituir o formato presencial, “[...] sem expressar o cuidado com a linguagem técnica e pedagógica inerentes à EaD.” (GOMES, 2021, p. 05).

No entanto, o objetivo de um ensino remoto é apenas oferecer um acesso temporário aos conteúdos pedagógicos. Por isso, foi implementado pelas instituições de todos os níveis da Educação Básica como uma alternativa temporária em meio a pandemia. Paes e Freitas (2020) analisam em seu estudo que a falta de planejamento e de formação para os professores foi o fator que impactou a prática docente nessa nova realidade, surgindo novos desafios para o cotidiano desses profissionais.

Devido ao estado de emergência que foi decretado pelos governantes e a incerteza de todos em relação ao futuro e a pandemia, o Ministério da Educação, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação passaram a emitir documentos como resoluções e pareceres, visando legalizar as aulas não presenciais e orientar as instituições escolares, em relação a carga horária, reorganização do calendário escolar, aulas na Educação Infantil e demais níveis de ensino, entre outros aspectos. Além disso, foram repassadas orientações para as famílias (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021).

O distanciamento social e a pandemia em si, resultou também em preocupações ligadas à saúde mental e emocional dos cidadãos. Relacionando com o ambiente escolar que passou a ser mantido através das mídias no formato remoto, o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2020) salienta que foi despertada uma preocupação em relação ao emocional das famílias dos alunos, aos retrocessos na aprendizagem e as evasões escolares que poderiam surgir, devido ao papel que a família possui no processo da aprendizagem escolar (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Na pandemia, esse papel dos familiares se intensificou, pois “[...] muitas anteriormente sem tempo de acompanhar a vida escolar dos seus filhos, em função das demandas do mundo capitalista e acelerado, se viram obrigadas pela necessidade [...]” (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021, p. 63). Além de acompanhar de forma direta todo o processo e cotidiano escolar, foi necessário que as famílias também se adaptassem ao uso das tecnologias para dar suporte aos alunos, sobretudo aqueles das séries iniciais, como a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As mudanças que ocorreram foram realizadas de maneira rápida e brusca. Em poucos dias os professores precisaram sem preparação ou formação, pesquisar, se adaptar, conhecer plataformas online e planejar os conteúdos que necessitavam ser passados para os alunos e as orientações para as suas respectivas famílias. Dessa maneira, tanto os professores quanto os alunos que conviviam apenas com a realidade das aulas presenciais, tiveram que se adaptar ao ERE, ao uso das TICs, as novas estruturas e abordagens nas aulas, além das dificuldades de alguns alunos em ter acesso a tecnologia (GODOI *et al.*, 2021).

A falta de preparação para a transição entre o ensino presencial e remoto resultou em vários impasses, como:

O curto espaço de tempo que as escolas tiveram para organizar e habilitar suas salas virtuais, parece tê-las levado a privilegiarem a preparação técnica do professor para o ensino *online*. No entanto, a maioria dos professores sinalizou dificuldades para pôr em prática o que tinha programado para os seus alunos [...] (GOMES, 2021, p. 06).

O autor salienta que as dificuldades presentes nesse processo de transição podem ser resultado da falta de consideração das escolas sobre a noção dos professores no uso das tecnologias relacionado com as suas práticas. Martins (2020) também aborda que as preocupações em relação às condições do trabalho dos professores, foram acentuadas durante esse período, como por exemplo, “[...] a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (MARTINS, 2020, p. 251).

No entanto, ao longo da pandemia os professores e demais profissionais da educação, sobretudo os atuantes em escolas públicas, demonstraram seus esforços para dar prosseguimento as suas atividades mesmo em meio à todas dificuldades existentes, casos como “[...] professores que levam as atividades impressas para seus alunos de bicicleta ou de moto, a dificuldade dos alunos [...] conseguir sinal de Internet, seja em comunidades urbanas, na zona rural ou em áreas indígenas.” (GODOI *et al.*, 2021, p. 04), demonstram o empenho desses profissionais em incluir todos os alunos e oferecer oportunidades de continuar o ano letivo.

Além disso, é visível que o acesso as tecnologias não é uma realidade de toda a população e que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) nas escolas também não é uma prática constante. E essa problemática tem resultado em reflexões sobre o trabalho docente nessa nova perspectiva. Autores como Rondini, Pedro e Duarte (2020) apontam que a experiência durante esse período pandêmico pode proporcionar uma inovação no processo educacional visto que todos os envolvidos passaram por transformações no seu cotidiano e não serão mais os mesmos após essa transição, nesse sentido “[...] as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino [...]” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Nesse contexto, é importante o investimento na qualificação dos professores para atuar com as TDICs, pois:

[...] não é suficiente que o professor saiba apenas realizar o uso e as leituras que esse universo digital exige, mas é preciso que ele saiba desenvolver estratégias para a promoção de habilidades e de competências requeridas pelos novos e multiletramentos. (PAES; FREITAS, 2020, p. 130).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A partir dessa colocação, pode-se afirmar que mesmo os professores que já possuíam contato com as tecnologias, necessitam de formações e atualizações nesse processo, pois tanto os professores quanto os alunos desenvolveram competências e habilidades que não faziam parte do seu cotidiano anteriormente.

Paes e Freitas (2020, p. 134) também afirmam que, “[...] se antes não havia a obrigatoriedade de uso das tecnologias para se realizar as atividades educativas, o uso desses recursos multimidiáticos é praticamente indispensável no atual contexto.” Diante disso, é necessário analisar como os professores se veem nesse processo mediante todos os obstáculos e dificuldades que estão enfrentando e as estratégias que vêm sendo utilizadas no cotidiano do ERE no contexto brasileiro.

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de compreender um pouco mais sobre essa realidade do ERE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizamos um estado de conhecimento. O estado de conhecimento reúne as produções científicas sobre um determinado tema. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155) ele consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Nesse sentido, o estado de conhecimento não se restringe apenas a identificar as publicações científicas, mas também analisá-las e categorizá-las.

Realizar esse mapeamento das publicações sobre o tema de pesquisa é necessário porque corre-se o risco de fazermos “[...] continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente [...]” (CHARLOT, 2006, p. 17). Por isso, o estado do conhecimento é importante para compreender o que se tem pesquisado sobre a área e quais são as lacunas nas quais são necessárias outras pesquisas.

Para identificar as publicações sobre um determinado tema, pode-se utilizar diversas bases de dados. Nesse caso em específico utilizamos as seguintes bases de dados nacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O Portal de Periódicos da CAPES contém publicações científicas atualizadas em diferentes áreas do conhecimento e a BDTD reúne as teses e as dissertações defendidas em diversas instituições brasileiras.

Realizamos o levantamento nessas bases de dados no mês de julho de 2021 com as seguintes estratégias de busca: ensino AND “remoto emergencial”, ensino AND pandemia e ensino AND covid-19. Incluímos as publicações a partir do ano de 2020 porque, como já mencionamos, foi o período em que se iniciou a pandemia no Brasil com o Covid-19. Também foram incluídas apenas as publicações brasileiras que se referiam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontradas 24 publicações com a estratégia de busca ensino AND “remoto emergencial” e a delimitação dos anos 2020 a 2021. A estratégia de busca ensino AND pandemia possibilitou encontrar 324 publicações. Com a estratégia ensino AND covid-19 foram encontradas 377.

Na BDTD houve 2 publicações com a estratégia de busca ensino AND “remoto emergencial” e a delimitação de ano (2020-2021). Com a estratégia ensino AND pandemia foram encontradas 42 publicações. Na estratégia ensino AND covid-19 houve 33 publicações que atendiam aos critérios da delimitação de ano.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Essas publicações foram analisadas quanto ao seu título e resumo. Realizamos uma leitura flutuante para selecionar as publicações que se referiam ao ERE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia com o Covid-19. Segundo Bardin (2011, p. 126) a leitura flutuante é utilizada para “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações [...]”. Essa análise inicial das publicações permitiu a realização de uma triagem para selecionar aquelas que se relacionavam ao foco do levantamento.

A partir dessa leitura flutuante, excluímos aquelas publicações que se referiam à práticas realizadas na Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, educação ambiental, estágios supervisionados e concepções de professores do Ensino Superior, contribuições teóricas para o ensino em tempos de Covid-19, estudos realizados em outros países, alimentação, educação do campo, avaliações externas, educação de jovens e adultos, tecnologia assistiva, violência escolar, ensino bilíngue, modelagem matemática, material didático elaborado por pesquisadores e formação de professores.

Também excluímos estudos voltados para a área da saúde, análise de notícias, empoderamento comunitário, distanciamento social, relações de amizade, teatro, música, uso de smartphone e fotojornalismo em período de pandemia, teleatendimento, atuação do médico veterinário, violência sexual, turismo, eventos online, marketing, trabalho remoto, direitos humanos e resenha crítica de livros.

A exclusão dessas publicações possibilitou encontrar oito publicações sobre o tema. Dessas, sete artigos foram encontrados no Portal de Periódicos da CAPES (GODOI *et al.*, 2021; GOMES, 2021; MELLO; VITORINO, 2021; ABREU *et al.*, 2020; PAES; FREITAS, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SOUZA; DIANEZ, 2020) e uma dissertação na BDTD (WOLFF, 2020).

As publicações foram lidas na íntegra e analisadas quanto ao ano de publicação, local, objetivo(s) da pesquisa, informações sobre as escolhas metodológicas e a respeito dos resultados relacionados às estratégias utilizadas, os obstáculos enfrentados, as condições favoráveis para o ensino e aprendizados no período da pandemia com o Covid-19.

RESULTADOS

As pesquisas analisadas foram publicadas predominantemente no ano de 2020. Foram 62,5% (5) das publicações no ano de 2020 e 37,5% (3) no ano de 2021. Tais pesquisas aconteceram principalmente na região Sudeste. Houve 62,5% (5) na região Sudeste, 12,5% (1) na região Norte e 12,5% (1) no Centro-Oeste. Dessas, duas pesquisas (25%) foram realizadas no Rio de Janeiro e outras duas (25%) em São Paulo. Houve ainda uma pesquisa (12,5%) feita em Minas Gerais, uma (12,5%) no Amazonas e uma (12,5%) no Mato Grosso. A publicação de Paes e Freitas (2020) não mencionou o local e a região em que se realizou a pesquisa.

As oito publicações encontradas propuseram diferentes objetivos. Houve as que buscaram a percepção da comunidade escolar sobre o ERE (GOMES, 2021; MELLO; VITORINO, 2021; PAES; FREITAS, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SOUZA; DAIANEZ, 2020) e aquelas que compartilharam as experiências desenvolvidas (ABREU *et al.*, 2020; WOLFF, 2020). No quadro a seguir podemos observar os diferentes objetivos das pesquisas realizadas:

Quadro 1 – Sistematização dos objetivos das publicações

Categorização dos objetivos	Objetivos das publicações
-----------------------------	---------------------------



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Percepção da comunidade escolar sobre o ERE	Refletir sobre as impressões que professores, alunos e pais têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem remoto usado pelas escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro ante a pandemia (GOMES, 2021)
	Realizar uma problematização dos impactos da pandemia Covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) (MELLO; VITORINO, 2021)
	Investigar a percepção de professores da educação básica pública sobre o trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial, diante do cenário pandêmico de Covid-19 (PAES; FREITAS, 2020)
	Problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos processos educacionais no campo da Educação Especial (SOUZA; DAINEZ, 2020)
	Identificar como está ocorrendo o ensino de arte em tempos de pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, principalmente os desafios que se apresentam aos professores de arte com ensino remoto em Lábrea, sul do Amazonas (SILVA <i>et al.</i> , 2020)
Experiências desenvolvidas no ensino no período da pandemia com o Covid-19	Identificar as práticas do ensino remoto emergencial (ERE) na educação física durante o isolamento social devido à Covid-19 (GODOI <i>et al.</i> , 2021)
	Relatar a experiência das iniciativas realizadas por parte de gestores, professores e especialistas da Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, da cidade de Cataguases, Minas Gerais, que tiveram como objetivo principal instigar a participação dos discentes nas atividades remotas, dada a atual suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia de Covid-19 (ABREU <i>et al.</i> , 2020)
	Analisar, sob o aspecto da rapidez e coesão de valores da cultura digital, a implementação de um currículo escolar por ocasião do ensino remoto nos 5º anos de uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo (WOLFF, 2020)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas publicações, 2021 .



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



De uma forma geral as publicações que se referem a percepção da comunidade escolar focalizam a sua análise no processo de ensino e aprendizagem em um período de ERE, nos impactos ou nos efeitos da pandemia nos processos educacionais, no trabalho docente e nos desafios enfrentados. As publicações que compartilham as experiências desenvolvidas revelam as práticas realizadas, a experiência de uma escola e o processo de implementação do currículo em um período de pandemia.

Para alcançar esses objetivos, as pesquisas utilizaram diferentes estratégias metodológicas. 87,5% (7) das publicações realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa e 12,5% (1) optou pela quanti-qualitativa. Os estudos foram exploratório em 37,5% (3) das pesquisas, 25% (2) realizaram um relato de experiência, 12,5% (1) um estudo exploratório e descritivo, 12,5% (1) uma análise comparada e 12,5% (1) uma pesquisa-ação.

A quantidade de participantes variou entre as pesquisas realizadas. Houve uma pesquisa com 66 professores (PAES; FREITAS, 2020), outra com 36 sujeitos, sendo 12 professores, 12 alunos e 12 responsáveis (GOMES, 2021), uma com 33 professores (GODOI *et al.*, 2021), uma com 8 professores (SILVA *et al.*, 2020) e outra com 5 sujeitos, sendo a professora, o aluno, a mãe, o pai e a irmã-professora (SOUZA; DAINÉZ, 2020). Houve 37,5% (3) que não mencionaram de forma explícita o quantitativo de participantes (MELLO; VITORINO, 2021; ABREU *et al.*, 2020; WOLFF, 2020).

62,5% (5) das pesquisas foram realizadas na rede pública e 25% (2) na rede privada. A publicação de Souza e Dainéz (2020) não revelou a rede de ensino na qual se realizou a pesquisa. Dessas publicações, 75% (6) não mencionam uma disciplina específica, 12,5% (1) focaliza a sua análise com professores da disciplina de Educação Física e 12,5% (1) na disciplina de Artes.

No que se refere aos instrumentos de coleta, os dados foram coletados principalmente de forma online ou através da análise de documentos. Supõe-se que tal opção dos pesquisadores aconteceu devido ao período da pandemia, pois, como revelamos, houve um distanciamento social entre as pessoas devido ao Covid-19. Das oito pesquisas, 37,5% (3) utilizaram questionário online, 12,5% (1) entrevista não-estruturada, 12,5% (1) relato de experiência e 12,5% (1) dados de realização de atividades escolares não presenciais. Uma pesquisa não mencionou os instrumentos de coleta utilizados (ABREU *et al.*, 2020).

Para analisar os dados encontrados a partir dos instrumentos, 12,5% (1) realizou uma análise de conteúdo, 12,5% (1) se baseou na teoria dialógica do discurso e 12,5% (1) fez uma análise descritiva dos dados quantitativos e uma análise temática continuada das informações qualitativas. 62,5% (5) das pesquisas não mencionaram como se realizou a análise dos dados.

Os resultados das pesquisas indicaram diferentes estratégias utilizadas para o ERE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As publicações revelam o uso do WhatsApp (GODOI *et al.*, 2021; PAES; FREITAS, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SOUZA; DAINÉZ, 2020), das apostilas impressas (GODOI *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2020) e de aplicativos do Google (GODOI *et al.*, 2021; ABREU *et al.*, 2020; WOLFF, 2020) como as principais estratégias utilizadas para o ERE.

A escolha do WhatsApp aconteceu porque a maioria das pessoas utilizam esse aplicativo, o que facilitou a comunicação entre os professores e os alunos (PAES; FREITAS, 2020). Através desse aplicativo se realizou o compartilhamento de textos, vídeos, áudios, tarefas para as turmas (GODOI *et al.*, 2021) e se tornou um espaço no qual os próprios responsáveis retiravam dúvidas sobre as atividades (SOUZA; DAINÉZ, 2020). As atividades impressas foram utilizadas como uma forma de incluir aqueles alunos que não possuíam acesso à internet (GODOI *et al.*, 2021).

Na pesquisa de Silva *et al.* (2020) se realiza uma crítica ao WhatsApp e as apostilas impressas quando essas são utilizadas para uma mera transferência de conteúdo. Muitas vezes a atividade foi “[...] entregue aos pais para que o aluno resolva e devolva ao professor em data marcada pela escola de forma estanque, isolada e sem haver interação.” (SILVA *et al.*, 2020, p. 12). Godoi *et al.* (2021) menciona uma estratégia que se contrapõe a essa concepção. O professor 14 de Educação Física busca, por exemplo,



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



[...] escolher tarefas que possam incentivar os pais a brincarem mais junto com seus filhos, em segundo lugar penso em tarefas práticas, tendo em vista que agora nossos alunos estão menos ativos fisicamente e por último penso em atividades que necessitem menos materiais possíveis ou que sejam facilmente encontrados ou mesmo adaptáveis [...] (GODOI *et al.*, 2021, p. 10).

Outras estratégias que estimulam a interação entre os alunos e os seus professores são mencionadas na pesquisa de Abreu *et al.* (2020). Na escola desta pesquisa havia uma baixa participação nas atividades remotas, o que fez com que os integrantes da comunidade escolar pensassem em diferentes estratégias para motivar os alunos. As aulas online passaram a ser mais dinâmicas e buscou-se realizar a

[...] leitura literária, concurso de redação, quiz online com os alunos para revisar o conteúdo, live junina, amigo secreto virtual, envio de certificados aos alunos mais participativos, campeonato online de embaixadinhas e iniciamos o clube de leitura online, além do atendimento às famílias, dando orientações de como acessar as ferramentas digitais e apoio pedagógico, realizado pelas nossas supervisoras dos turnos da manhã e da tarde [...] Foram muitas as atividades, com distribuição de prêmios de participação – certificados enviados remotamente e vale-cachorro-quente, a serem trocados no retorno presencial [...] (ABREU *et al.*, 2020, p. 1374).

Essas estratégias fizeram com que os alunos se motivassem a participar das atividades remotas. Algumas experiências reveladas nas pesquisas de Godoi *et al.* (2021), Abreu *et al.* (2020) e Wolff (2020) também indicaram estratégias de ensino com aplicativos do Google que possibilitam um acompanhamento dos alunos. Houve escolas que utilizaram a ferramenta Google Forms (GODOI *et al.*, 2021; ABREU *et al.*, 2020), Google Meet (GODOI *et al.*, 2021) e aquelas que utilizaram todas essas ferramentas com o uso do Google Classroom (WOLFF, 2020).

A pesquisa de Abreu *et al.* (2020) revela que o Google Forms auxiliou para realizar as atividades com os alunos e na contabilização da participação. O Google Classroom contribuiu na diferenciação das atividades para os alunos da turma, nas postagens das atividades e para as discussões sobre as dúvidas dos alunos (WOLFF, 2020).

Além do Google Classroom, a escola mencionada na publicação de Wolff (2020) realizou uma proposta de rádio digital com a participação dos alunos e utilizou o mural digital, através da ferramenta Padlet, para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Souza e Dainez (2020) mencionaram o uso de uma plataforma digital para realizar a postagem de videoaulas, sem mencionar o nome de tal plataforma.

Apesar de se buscar diferentes estratégias para o ERE, houve diversos obstáculos para sua realização. As pesquisas mencionaram, por exemplo, a falta de acesso às tecnologias digitais e a internet (GODOI *et al.*, 2021; ABREU *et al.*, 2020; PAES; FREITAS, 2020; MELLO; VITORINO, 2020; SILVA *et al.*, 2020). Muitos alunos não conseguiam acessar as videoaulas devido a esses motivos. Por isso, o ERE não garante “[...] a educação em sua totalidade, tendo em vista que necessita de tecnologia e de acesso à Internet, não abrange todos os estudantes [...]” (GODOI *et al.*, 2021, p. 11). Abreu *et al.* (2020) acrescenta ainda que a falta de acesso à internet foi um dos problemas para a baixa participação dos alunos. Unido a isso houve a falta de concentração devido aos problemas emocionais.

A falta de concentração também estava associada, na pesquisa de Souza e Dainez (2020), à dificuldade em realizar as atividades em casa. O aluno negou-se “[...] a realizar as atividades porque está em casa e não na escola. A escola é lugar de estudar, de “fazer o dever”. Para isso, é preciso estar disposto. A casa é lugar de brincar, de assistir desenho, de descansar [...]” (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 9).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Outro desafio no ERE está relacionado à falta de motivação dos alunos. Na pesquisa de Paes e Freitas (2020) os professores sentiram dificuldade para manter os alunos motivados durante as aulas. Na pesquisa de Silva *et al.* (2020) constatou-se ainda a fragmentação na relação entre o professor e o aluno. Os professores mencionaram dificuldades para interagir com os seus alunos, mesmo com a determinação de horários fixos para o ensino remoto. Nessa pesquisa, concluiu-se que “[...] entregar atividades impressas aos pais - responsáveis em receber e devolver ao professor - sem a interação professor-aluno, não se constitui ensino e nem aprendizagem [...]” (SILVA *et al.*, 2020, p. 18).

A ausência de interação foi mencionada na pesquisa de Godoi *et al.* (2021) de uma forma diferente. Nesta pesquisa mencionou a palavra interação no sentido da falta de interação do aluno com o seu próprio corpo. O professor P8 revelou que a

[...] corporeidade, as narrativas que o corpo estabelece no cotidiano da escola fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Estabelece elementos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da Educação Física. Podemos dizer que tudo isso fica comprometido com o ensino remoto [...] (GODOI *et al.*, 2021, p. 12-13).

Os professores também sentiram dificuldades para fazer as atividades para um ensino remoto. Na pesquisa de Gomes (2021) eles mencionaram dificuldades para colocar em prática aquilo que eles tinham programado e revelaram a falta de apoio de especialistas para auxiliá-los nesse processo, principalmente no momento de realização das aulas ao vivo ou gravadas.

Os professores também revelaram nesta pesquisa a exaustão do trabalho para o professor nesse período da pandemia com o planejamento, elaboração de provas, atendimento dos alunos, reuniões e até com o aumento das demandas da própria vida pessoal (GOMES, 2021). Outras pesquisas como as de Silva *et al.* (2020) e Paes e Freitas (2020) também chegaram à mesma conclusão. Os professores mencionaram que muitas vezes ultrapassaram a sua carga horária e atendiam os alunos fora do seu horário de trabalho (SILVA *et al.*, 2020).

A falta de apoio dos pais ou responsáveis também está sendo um desafio nesse período de ERE. Na pesquisa de Godoi *et al.* (2021) os professores revelaram a falta de apoio dos pais e dos responsáveis na realização das atividades e o preconceito de alguns em relação às atividades, danças, jogos e brincadeiras de outras origens, como: africanas, afro-brasileiras e indígenas.

No entanto, apesar desses diversos desafios, os profissionais da escola se uniram para enfrentar os problemas com o ensino remoto (ABREU *et al.*, 2020). Essa foi considerada uma condição favorável porque “[...] o esforço em conjunto rendeu bons resultados [...]” (ABREU *et al.*, 2020, p. 1374). O ensino remoto possibilitou que os professores aprendessem a utilizar diversas ferramentas, refletissem sobre a sua prática e tivessem organização, empatia, resiliência e criatividade (GODOI *et al.*, 2021). Eles passaram a estabelecer um vínculo maior com as famílias dos alunos (GODOI *et al.*, 2021; WOLFF, 2020), o que foi importante para que todos trabalhassem em conjunto em busca de um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O presente estudo buscou analisar as produções científicas brasileiras, publicadas entre 2020 e 2021, sobre o ensino remoto emergencial no período da pandemia com o Covid-19. As oito publicações analisadas revelaram de forma geral que foram utilizadas diferentes estratégias de ensino apoiadas no uso das tecnologias. Houve diversos desafios enfrentados no ERE, mas também se obteve diferentes aprendizagens com esse processo.

Com relação ao primeiro objetivo específico, em que buscamos sistematizar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, constatamos que a utilização das tecnologias foi a principal estratégia utilizada. O ensino aconteceu principalmente com o uso do WhatsApp e ferramentas do Google com a utilização de dinâmicas variadas. Além disso, visando incluir todos os alunos nesse processo de transição para o ensino remoto, os professores utilizaram como estratégia as atividades em apostilas impressas para aquelas escolas e alunos que tinham dificuldades de acesso às tecnologias e à internet.

Já no segundo objetivo específico, isto é, identificar os obstáculos enfrentados, o fator da falta de acesso de alguns alunos foi o principal obstáculo apontado nas publicações. Os problemas emocionais ocasionados pelo distanciamento social e a pandemia, a falta de interação, motivação dos alunos, apoio dos pais e responsáveis na realização das atividades e a exaustão do trabalho dobrado no cotidiano dos professores também geraram obstáculos nesse processo.

No terceiro objetivo específico, buscamos analisar as condições favoráveis no período do ensino remoto emergencial. Foi possível observar que a união entre os profissionais atuantes nas escolas, juntamente com a família foi uma condição para que a transição do ensino presencial para o remoto ocorresse, mesmo com as dificuldades e os obstáculos também apontados nas publicações e discutidos nesse estudo.

Como revela Morin (2007) situações de crise trazem à tona vários problemas, mas é em meio a essas situações que as soluções são encontradas. A pandemia do Covid-19 proporcionou a toda a população mundial momentos de desafios, tensões e angústias. As instituições escolares, professores e alunos necessitaram se moldar ao ERE, a utilização das TDICs e as novas estruturas pedagógicas. Mas a partir dessa experiência, desenvolveram habilidades e competências que podem trazer futuramente inovações para o ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, V. C. *et al.* Desafios educacionais em tempos de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1371–1382, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31623> Acesso em: 22 jul. 2021.

ALVES, L. A. S.; MARTINS A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 61-78, 15 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 02 ago. 2020.

BRASIL. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5 de 08 de junho de 2020, 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2020.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GODOI, M. *et al.* As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. e012-e012, 2021. Disponível em:
<http://200.129.244.167/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GOMES, A. L. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, n. Contínua, p. e014, abr. 2021. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60500>. Acesso em: 22 jul. 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MELLO, J. P.; VITORINO, A. R. Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP)-Brasil. **Educación**, v. 30, n. 58, p. 1-25, 2021.

MORIN, E. **O método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. D. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



SANARMED. Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. **Sanar saúde**

. Salvador, 2021. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SOUZA, F. F.; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**

, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020 Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 22 jul. 2021.

UNESCO. **Impacto da Covid-19 na Educação**. 2020. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 jul. 2021.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

NOTAS DE FIM

[i] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Pedagogia pela UFS e integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS). E-mail: janiine.santos28@gmail.com

[ii] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Pedagogia pela UFS e integrante do Grupo de Pesquisa em Avaliação, Prática pedagógica, Organização e Gestão da Educação em Unidades de ensino (APOGEU). E-mail: beatriz_noia@outlook.com

[iii] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (França). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe. Professora associada da Universidade Federal de Sergipe, lecionando na graduação e na pós-graduação. E-mail: vcharlot@terra.com.br