



Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a Covid-19

Emergency Remote Education: impacts on the pedagogical practices during COVID-19

Leandro Mário Lucas  <https://orcid.org/0000-0001-9627-4951>

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

E-mail: leandrosl.pb@gmail.com

Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita  <http://orcid.org/0000-0003-0184-6879>

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

E-mail: filomena_moita@hotmail.com

Resumo

Este artigo aborda o ensino efetivado por professores do estado da Paraíba durante a pandemia da Covid-19 e objetiva refletir sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, que foi aplicado por meio de *link* a cento e cinco professores de distintas áreas do conhecimento que trabalham em escolas públicas ou privadas, no Ensino Médio e/ou nos anos finais do Ensino Fundamental, das redes municipal, estadual ou federal. Os dados coletados foram analisados à luz de uma literatura que explora o ERE e suas formas de se materializar. Os resultados obtidos apontaram uma diversidade de práticas realizadas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), parte se alinhando ao *modus operandi* do ensino tradicional e parte buscando superá-lo. Em seu conjunto, essas práticas podem dar mais autonomia ao aluno, novas formas de comunicação entre os atores educacionais e a aquisição de novas aprendizagens sobre o uso pedagógico das TDIC com potencial para modificar o ensino que suceder a pandemia, quando voltarmos ao “novo normal” do ensino presencial.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Prática pedagógica.

Abstract:

This article addresses the teaching carried out by teachers in the state of Paraíba during the Covid-19 pandemic and aims to reflect on the impacts of Emergency Remote Education (ERE) on their pedagogical practices. It is a case study whose data were collected through a questionnaire prepared in *Google Forms*, which was applied through a link to one hundred and five teachers of different subjects who work in municipal, state or federal public and private schools, in high school and / or in the final years of elementary school. The collected data were analyzed in the light of a literature that explores the ERE and its implementation. The results obtained showed a diversity of practices carried out by means of Digital Information and Communication Technologies (DICT), part of which is in line with the *modus operandi* of traditional education and part of which seeks to overcome it. Taken together, these practices can provide students with more autonomy, new forms of communication between educational actors and the acquisition of new learning about the pedagogical use of DICT with the potential to modify the teaching that succeeds the pandemic, when we return to the “new normal” of classroom teaching.



Keywords: Education. Remote teaching. Pedagogical practice.

Introdução

A situação sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 ensejou a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em caráter oficial e demandou dos professores habilidades e competências para realizarem suas atividades de educadores por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), não apenas como saberes indispensáveis, mas também como uma condição para a continuidade das aulas e a aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, onde poucos professores estão preparados para atuar, enxerga-se um espaço de autossuperação que culmina com o desenvolvimento de práticas de ensino inéditas ou pouco usuais para professores e alunos que, em seu conjunto, indicam alguma renovação na educação durante a pandemia e depois dela.

É na reflexão sobre como novas práticas foram e/ou estão sendo incorporadas pelos professores durante o ERE, sem deixar de observar como o tradicional tem ganhado uma nova roupagem, que este artigo concentra seu referencial teórico. Na seção intitulada 'Ensino Remoto Emergencial (ERE): contexto, conceitos e aplicações', apresentamos uma literatura que explora a dimensão teórica desse modelo de ensino e suas mais corriqueiras formas de se materializar. Essas considerações, mais adiante, são confrontadas com o que vem acontecendo na Paraíba. Para isso, em 'O método', detalhamos o cenário de nossa pesquisa, caracterizada por ser um estudo de caso, do tipo exploratório e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), cujos dados foram coletados por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e enviado por meio de um *link* a cento e cinco professores de distintas áreas do conhecimento, que trabalham em escolas públicas ou privadas, no Ensino Médio e/ou nos anos finais do Ensino Fundamental, das redes municipal, estadual ou federal.

Em 'Espelhando o cenário encontrado', apresentamos nossas análises de modo a identificar os recursos tecnológicos e as formas como estão sendo utilizados pedagogicamente pelos professores, enfatizando os discursos que tecem sobre as aprendizagens adquiridas nesse período. Foi nesses discursos que encontramos elementos suficientes para materializar nosso objetivo, que foi refletir sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em suas práticas pedagógicas. Além disso, na seção intitulada 'Como será a pós-pandemia? Por um ensino em devir', tecemos algumas reflexões acerca das repercussões das experiências vividas no "novo normal" das aulas presenciais.

Ensino Remoto Emergencial (ERE): contexto, conceitos e aplicações

A pandemia da Covid-19, iniciada na cidade de Wuhan, na China, apresentou-nos desafios que extrapolaram as questões sanitárias e, abruptamente, exigiram a aquisição de uma nova cultura de convivência social e de práticas profissionais, senão totalmente inéditas, nunca antes utilizadas de maneira tão massiva ou institucionalizadas. Nesse contexto, talvez por ser um ato eminentemente social, a



educação foi um dos segmentos mais afetados e desconfigurados de suas tradicionais formas de se materializar, uma vez que passou a ser efetivada por meios totalmente remotos, organizando-se em um conjunto de práticas, metodologias e orientações curriculares específicas que foram oficializadas e convencionalmente denominadas de Ensino Remoto Emergencial.

Devido às peculiaridades que o constituem, advindas de sua natureza emergencial e do modo abrupto com que foi posto em prática, o ERE trouxe diversos questionamentos para os professores. Dúvidas sobre qual o planejamento mais adequado para atuar com coerência pedagógica no modelo em questão, sobre o uso pedagógico das TDIC e sobre como avaliar os alunos, dentre outras, são algumas das inquietações que, em seu conjunto, estão relacionadas à falta de compreensão de grande parte dos professores a respeito do que realmente é Ensino Remoto Emergencial. Essas dúvidas, muitas vezes, desdobram-se em discursos e ações que sugerem certa confusão com outras modalidades de ensino não presenciais já consolidadas na educação brasileira ou mundial, como o Ensino a Distância e o Ensino Híbrido.

Uma análise sobre as definições dadas ao ERE nos revela um cenário ainda de construção conceitual que, até certo ponto, justifica as incertezas dos docentes em atividade nesse período sobre o que ele é, de fato, e suas diferenças em relação a outros modelos já pré-estabelecidos. Pensando nisso, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1 – Modalidades de ensino não presenciais já consolidadas antes da Covid-19

Modalidade	Conceito
Ensino a Distância	Pressupõe a separação física dos professores e dos alunos, não depende das TDIC, é unidirecional, e sua evolução se desdobrou na utilização de meios teleducativos e de computadores para se estruturar.
Educação a Distância (EAD)	Depende das tecnologias da internet, que contempla a atualização, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e o compartilhamento instantâneo de informação, a aprendizagem colaborativa, a socialização do conhecimento e a superação dos limites de tempo e de espaço e pode envolver tempos remotos e presenciais.
Educação Híbrida	Modelo de educação que combina os ensinos presencial e a distância.
Homeschooling ¹ ou Educação Domiciliar	Educação doméstica ou ensino praticado por pais, responsáveis ou adultos que assumem a responsabilidade pela aprendizagem formal.

Fonte: Moreira e Schlemmer (2020); Semis (2019)

No tocante ao ERE, um dos aspectos que revela o supracitado cenário de construção conceitual são as definições que o caracterizam pela via do sincronismo e da transposição das práticas pedagógicas tradicionais para o digital e as que já o definem como modelos não necessariamente tradicionais. Para Moreira e Schlemmer (2020) o ensino remoto ou aula remota pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes em função das restrições impostas pela Covid-19 e acrescentam que,

nessa modalidade, o ensino presencial físico (os mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico,

¹ Hoje, o Brasil não dispõe de uma regulamentação sobre Educação Domiciliar. Por isso, quem deseja ensinar os filhos em casa precisa recorrer à Justiça para obter autorização, sem a certeza de que irá obtê-la (SEMIS, 2019).



privilegia-se um compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os princípios da aula presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência (Ibid., s.p).

Para esses autores, o foco das aulas na modalidade remota são as informações transmitidas ou suas formas de transmissão. Todavia, consideram que algumas de suas formas de se materializar são feitas por meio de rádio ou televisão, portanto, o ERE apresenta uma faceta que se assemelha em muitos aspectos com a Educação a Distância do século passado, só que revestido com as tecnologias digitais.

Outros autores corroboram esse pensamento (ARRUDA, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Hodges *et al.* (2020), no entanto, afirmam que o ERE não deve ser compreendido como uma abordagem básica da instrução tradicional, mas como uma maneira de refletir e de mapear modos, métodos e mídias para atender às necessidades e às limitações de contextos que exigem rápida mudança de recursos, como no caso da pandemia da Covid-19, devido à qual o ensino tende a voltar a ser presencial ou híbrido à medida que a emergência for diminuindo. Nesse contexto, a organização, a sistematização e o planejamento prévios não são características desse modelo de ensino, cuja flexibilização e migração para o assincronismo são caminhos razoáveis e prováveis para professores e alunos. Esse pensamento também é defendido por Juliani (2020), que acrescenta que, apesar de contemplar elementos das modalidades a distância e *online*, a falta de sistematização e de planejamento prévios em virtude das circunstâncias emergenciais distancia o ERE dessas mesmas modalidades de ensino.

Temporalidade, a-sistematização e utilização das TDIC são alguns dos elementos que caracterizam o ERE em sua dimensão conceitual e prática. Em seu conjunto, essa realidade tem demandado dos professores uma reflexão sobre as próprias metodologias, os métodos, os conhecimentos pedagógicos e as convicções, no sentido de compreender a necessidade e a importância de se formarem continuamente, de se letrarem digitalmente, de dominarem pedagogicamente as TDIC para além do ensino remoto e da limitação dos saberes adquiridos em suas formações iniciais devido ao dinamismo das demandas educacionais da contemporaneidade.

Para Pardo Kuklinski e Cobo (2020), a pandemia da Covid-19 redesenhou atividades e experiências presenciais no que diz respeito à virtualidade das plataformas digitais, que exigiram de professores e profissionais da Educação resistentes à cultura digital na educação ou na vida a aquisição ou o aprofundamento de competências e habilidades pedagógicas sobre as TDIC.

O redesenho dos meios pelos quais o ensino remoto tem se efetivado tem sido acompanhado pela necessidade de implementar práticas pedagógicas que motivem ou engajem os alunos. No fervilhar dos debates que surgem nessa seara, sobretudo nas redes sociais, vem se destacando o uso das Metodologias Ativas, o que nos revela o vácuo de orientações deixado pelos currículos oficiais.

Nesse contexto, ao lado de modelos predominantemente tradicionais, pautados na instrução e centrados no professor-transmissor de conhecimentos e no aluno paciente (SAVIANI, 2005), tem-se a busca pela realização de práticas que

privilegiam a ação e a atividade discente na construção do conhecimento, colocando-o no centro dos processos educativos e reservando ao professor o papel de mediador. Assim, muitas das ideias da Escola Nova, cujo lema foi “aprender fazendo” (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017; GUARALDO; BRITO, 2017), apresentam-se hoje, no ensino remoto, com outra roupagem, visando focalizar as necessidades, as experiências pessoais e as individualidades do aluno e despertar neles motivação, engajamento, pensamento crítico e integração racional, emocional e física por meio de situações práticas, concretas e/ou cotidianas mediadas pelas TDIC.

Essa intenção pedagógica tem ganhado corpo, principalmente, na metodologia dos projetos, no uso de jogos educativos e da *gamificação*; através de plataformas, aplicativos ou funcionalidades digitais, como o uso de *QR Code*, do *Google Classroom*, do *Kahoot*, do *Geogebra*, do *Scratch*; nos debates feitos por videoconferência e games que reproduzem fatos históricos e atuais reais; na criação de histórias em quadrinhos (HQ) e de mapas mentais ou conceituais; na utilização da abordagem do *Design Thinking* aplicado à educação, em aulas roteirizadas, dentre outras metodologias supostamente adequadas ao ensino ativo.

Na Paraíba, o ERE foi denominado, na rede estadual, de Regime Especial de Ensino (REE). No ato de sua implantação legal, pela Portaria nº 418/2020, que foi complementada pela Portaria nº 481/2020, as recomendações se fizeram no sentido de contemplar práticas síncronas e assíncronas e os alunos sem nenhum acesso à internet por meio de materiais impressos. Essas orientações, em linhas gerais, pelo que percebemos, não são uma exclusividade das escolas estaduais, porque sabemos que parte das escolas municipais e, até mesmo, das privadas, utilizam-se dessa dinâmica. O modo como fizemos para descobrir os detalhes dessa implantação na educação paraibana é apresentado a seguir.

O método

Para operacionalizar o objetivo deste artigo, coletamos respostas de professores das redes públicas ou privadas, das redes municipal, estadual e federal, de todas as mesorregiões paraibanas (Zona da Mata, Agreste, Borborema e Sertão). Portanto, nosso estudo se caracteriza como um estudo de caso, do tipo exploratório e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para selecionar a amostra, adotamos os seguintes critérios: ser professor dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e estar atuando de forma remota em escolas do estado da Paraíba.

O instrumento que utilizamos para coletar os dados foi um questionário elaborado no *Google Forms*, que foi aplicado via *link*, por meio das redes sociais *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* ou correios eletrônicos de escolas, professores ou grupo de professores. Do tipo semiestruturado, constituiu-se de perguntas abertas e fechadas, distribuídas em três seções: uma, em que apresentamos o objetivo do formulário e as condições de sigilo da identidade dos professores; outra que explorava o perfil do professor; e uma que diagnosticava as ferramentas tecnológicas, as práticas pedagógicas utilizadas durante o ERE e suas expectativas sobre o ensino pós-pandemia.

O questionário ficou disponível para respostas durante uma semana e nos possibilitou obter cento e cinco participantes. Desses, 52% têm menos de 40 anos de idade; 66 se declararam homens (63,8%), 37, mulheres (35,2%), e um preferiu



não dizer o gênero (1%); 46 ministram aulas em escolas do Sertão (43,8%); 27, da Borborema (25,7%); 17, da Zona da Mata (16,2%); e 15 atuam em escolas do Agreste (14,3%). Quanto ao nível de escolaridade, quatro são doutores (3,8%), 36, mestres (34,3%), 65, especialistas (61,9%), 82, graduados (78,1%), e 11, bacharéis (10,5%), que terminaram seu mais alto grau de escolaridade, predominantemente, há menos de 10 anos (75%).

No que se refere à esfera administrativa a que pertencem suas escolas, 89 são da Rede Estadual de Ensino (84,8%); 36, da Rede Municipal (34,3%); dois, da Rede Federal (1,9%); e oito são professores de escolas privadas (7,6%)², que só ministram aulas no Ensino Médio (49,5%), nos anos finais do Ensino Fundamental (20%), ou nessas duas etapas (21,9%). Alguns professores deram respostas que não nos permitiram identificar a(s) etapa(s) da educação básica em que atuam (8,6%).

A distribuição por componentes curriculares é feita da seguinte forma: Matemática, representada por trinta professores (28,6%); Língua Portuguesa, por dezessete (16,2%); Ciência e Química, quatorze, cada uma (13,3%); e Física, por treze (12,4%). Os outros componentes curriculares obtiveram um total de participantes mais ou menos igual. Esses docentes possuem smartphones (96,2%), *notebooks* (88,6%), computadores de mesa (26,7%), tablets (17,1%) e *netbooks* (9,5%).

Com o intuito de compreender como esses aparelhos tecnológicos estão sendo utilizados pedagogicamente e de que forma as aprendizagens adquiridas nesse cenário podem impactar suas práticas, tecemos nossas análises com base nas falas dos sujeitos da pesquisa, os quais foram identificados com a letra F, seguida de um numeral que varia entre 01 e 105 (F01, ..., F105), em alusão à ordem em que responderam o formulário, para preservar-lhes a identidade.

Espelhando o cenário encontrado

Como alguém que vê, vive e sente, na prática, os desafios que o ERE demanda dos professores, as discussões que apresentamos nesta seção revelam os dados e o contexto que foram observados e registrados em sua profundidade. Para isso, guiamo-nos pelo que Kerckhove (1997, p.126) nos ensina, quando diz que precisamos sempre “ver mais, ouvir mais e sentir mais”, não apenas no sentido literal desses termos, mas também no sentido metafórico, a partir do qual as inferências são tecidas de modo a enxergar as entrelinhas dos números que apresentamos.

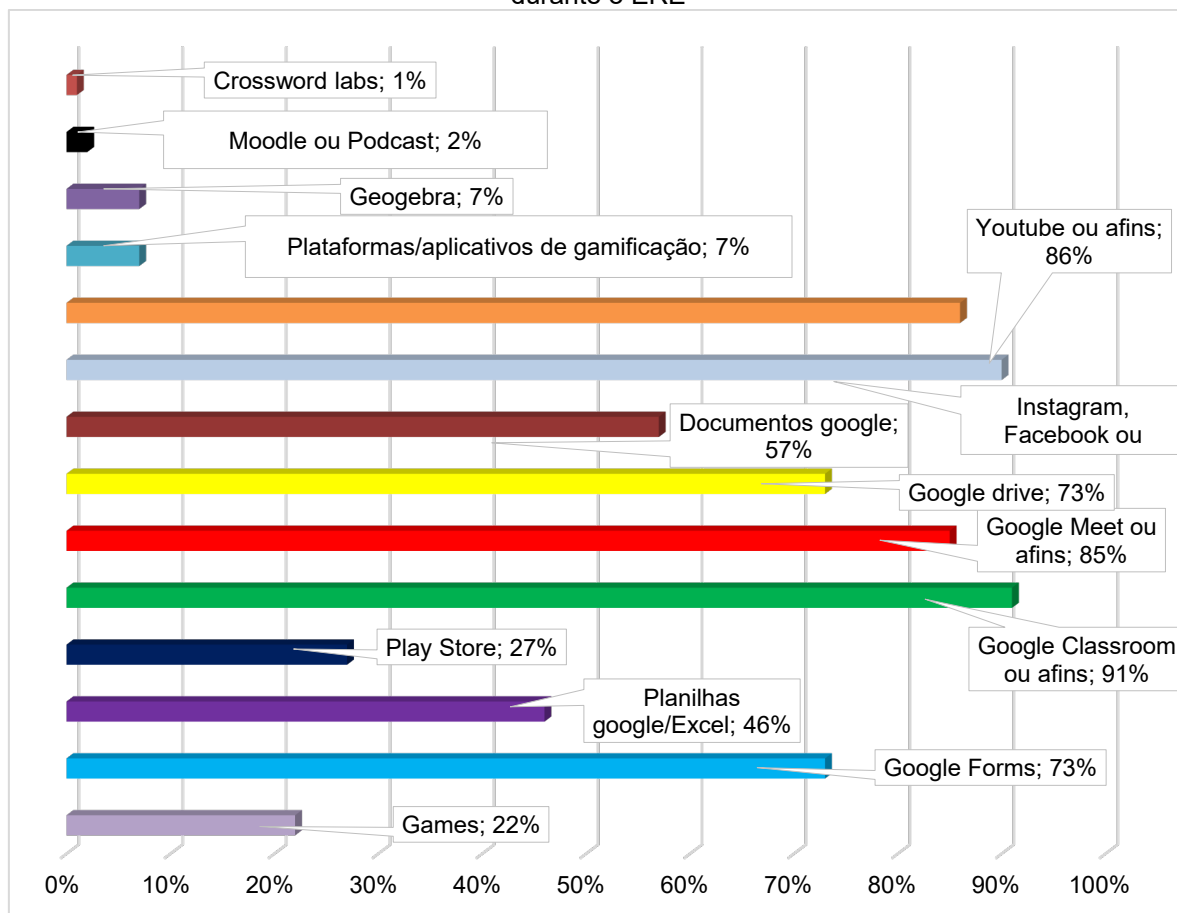
Nessa perspectiva, o perfil dos professores apresentado na seção anterior nos mostra que eles são contemporâneos das TDIC e dispõem de *smartphones*, *notebooks*, computadores de mesa, *tablets* e *netbooks*, ferramentas que são indispensáveis para a implementação do ensino remoto, tanto no tocante às práticas pedagógicas tradicionais quanto às metodologias ativas, em sua aceção mais

² Os valores passam de 100%, porque cada professor pode ministrar aulas em mais de uma escola. O mesmo acontece em relação ao nível de escolaridade, à distribuição por componentes curriculares e por etapas da educação básica e à distribuição das ferramentas tecnológicas por professor.



moderna (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017; GUARALDO; BRITO, 2017; MORÁN, 2015). Assim, buscamos identificar os programas, os aplicativos e as funcionalidades que estão utilizando pedagogicamente durante o ERE (Figura 1).

Figura 1 – Programas, aplicativos e funcionalidades utilizados pedagogicamente pelos professores durante o ERE



Fonte: Os autores (2020)

Quando perguntados sobre as dificuldades e os desafios com que se depararam para utilizar esses recursos em sua prática pedagógica, os professores mencionaram a falta de uma Internet de boa qualidade (40%) e de uma formação que os preparassem para o uso pedagógico das TDIC (40%) e a pouca habilidade que têm para usar essas tecnologias (36%). Esses últimos dois desafios estão entranhados de tal modo que é impossível separá-los um do outro, o que nos possibilita inferir que as formações pelas quais esses profissionais passaram não desenvolveram o letramento digital e as habilidades pedagógicas necessárias ao manuseio das TDIC.

É bem verdade que, devido à situação de emergência com que foi implantado o ensino remoto, não foi possível planejar e sistematizar o ERE de maneira razoável ou que o configure como uma modalidade de ensino não presencial semelhante a outras já consolidadas antes da Covid-19, como a Educação a Distância (HODGES *et al.*, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), por exemplo. Porém, a aquisição de saberes sobre a utilização pedagógica de TDIC é indispensável para contextos emergenciais ou não.

Outros fatores foram citados pelos professores, como obstáculos durante o ERE: a falta de motivação e a pouca participação dos alunos nas aulas *on-line*, a

precariedade ou a falta de recursos tecnológicos necessários ao acesso ao *Google Classroom* por parte dos alunos, a sobrecarga de trabalhos burocráticos, a pouca importância dada pela família dos alunos e pelos próprios alunos ao ensino remoto e a exigência das Secretarias de Educação para se trabalharem os conteúdos da BNCC associados a eixos pré-determinados.

Devido aos diversos aspectos apresentados acima, a percepção dos professores pesquisados é de que, em média, apenas 50% dos alunos estão sendo atendidos remotamente por meios digitais síncronos. As alternativas implementadas pelas escolas, segundo eles, são: 1) campanhas de conscientização dos alunos, dos pais ou dos responsáveis em rádios locais e redes sociais sobre a importância do ensino remoto; 2) entrega semanal de materiais impressos para os alunos que não têm acesso à Internet; 3) envio de atividades e conteúdos pelo *WhatsApp* para os que têm acesso parcial à Internet; 4) entrega de portfólios para os alunos que não participaram de nenhuma atividade remota, seja síncrona, assíncrona, por meio de materiais impressos semanais ou de redes sociais.

A despeito de todas as dificuldades apresentadas acima, a figura 01 nos aponta que os professores estão utilizando uma quantidade razoável de aplicativos, programas, funcionalidades e plataformas digitais. Mas, de que maneira, didático-pedagogicamente falando? Em busca de respostas para essa indagação, considerando o caloroso debate acerca do uso de metodologias ativas (MA) que se instalou durante o ERE, o fato de o ensino tradicional (ET) ainda estar entranhado na educação, independentemente do modelo, e as referências dessas correntes pedagógicas que utilizamos (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017; GUARALDO; BRITO, 2017; MORÁN, 2015; SAVIANI, 2005), julgamos pertinente organizar as práticas mencionadas pelos professores em duas categorias: as que são mais alinhadas com as metodologias ativas (MA) e as que são reconhecidamente atribuídas ao ensino tradicional (ET), de acordo com o Quadro 2..

Quadro 2 – Práticas de MA e ET realizadas pelos professores

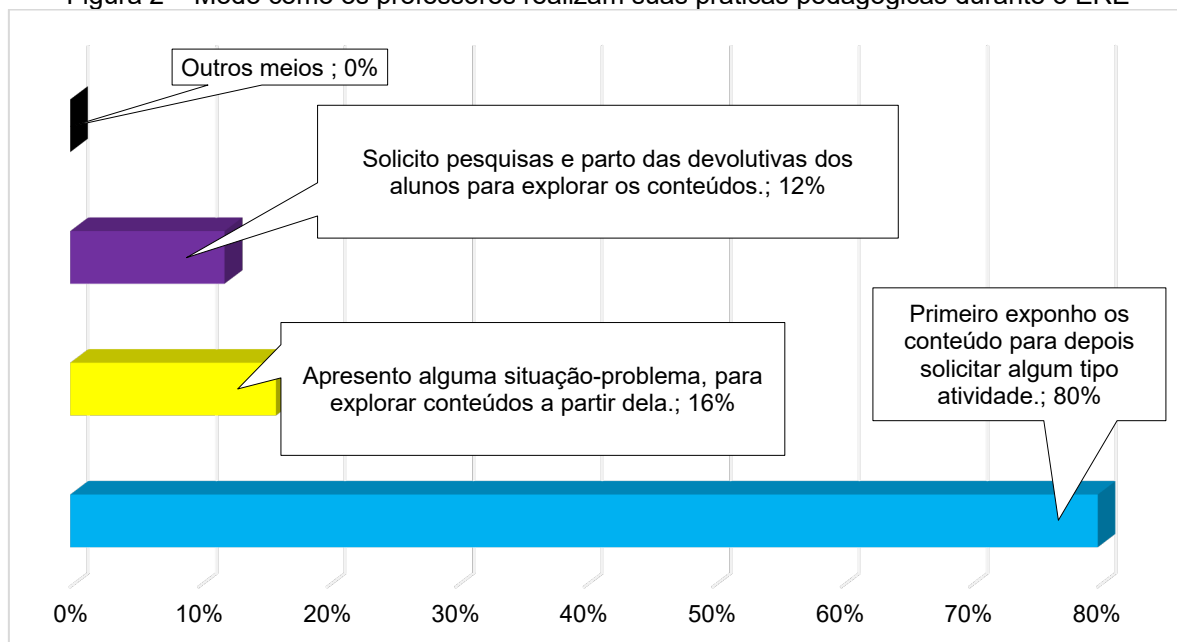
Corrente pedagógica	Prática pedagógica	Professores que utilizam
MA	Vídeos produzidos pelos alunos	28%
	Debates com a participação dos alunos	36%
	Seminários apresentados pelos alunos	8%
	Mapas mentais construídos pelos alunos	24%
	Textos produzidos pelos alunos	36%
	Maquetes construídas pelos alunos	8%
	Jornais produzidos pelos alunos	12%
	Práticas experimentais	12%
ET	Exercício de fixação da aprendizagem	84%
	Avaliação da aprendizagem (Prova)	24%
	Leituras orais de textos	68%
	Vídeo/videoaulas para expor os conteúdos	80%
	Aula expositiva por meio do <i>Google Meet</i>	48%
	<i>Lives</i> com palestrantes (sem a participação ativa dos alunos)	8%
	Livro didático	44%
	Vídeos produzidos pelo professor para expor o conteúdo	4%

Fonte: Os autores (2020)

Convém enfatizar que a compreensão que temos de metodologia ativa não tem como base todas as premissas mais atuais acerca dessa temática. Partimos apenas do que consideramos ser sua essência: a ação/atividade do aluno como

protagonista da prática pedagógica em oposição à sua passividade, que é uma característica do ensino tradicional (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017; GUARALDO; BRITO, 2017; MORÁN, 2015; SAVIANI, 2005). Ademais, é preciso levar em consideração que o rumo tomado por uma prática pedagógica depende mais da postura do professor do que dos recursos que ele utiliza. Por isso mesmo, perguntamos aos docentes de que modo geralmente realizam suas práticas pedagógicas remotas (Figura 2).

Figura 2 – Modo como os professores realizam suas práticas pedagógicas durante o ERE



Fonte: Os autores (2020)

No que diz respeito ao Quadro 2 e à Figura 2, podemos inferir que há uma supremacia indiscutível das metodologias ET sobre as MA. Essa discrepância poderia ser maior se as avaliações de aprendizagem do tipo prova, o ensino de conteúdos da BNCC, a utilização do livro didático e as aulas no *Meet* fossem obrigatórios desde o início do ERE em todas as esferas administrativas às quais pertencem as escolas dos professores pesquisados. Assim, a despeito de todas as potencialidades dos recursos que estão à disposição dos professores, ao que parece, por variadas razões, muitas das quais aqui apresentadas e discutidas, eles continuam ensinando predominantemente de maneira tradicional. Só mudaram da forma analógica para a digitalizada.

Apesar das tentações de se analisar essa realidade de uma perspectiva negativa, é preciso compreender que grande parte dos professores (24%) nunca haviam utilizado pedagogicamente tecnologia digital antes do ERE, muitos não têm uma Internet de boa qualidade (40%) e a maioria acha que não foi preparada em suas formações para usar as TDIC (40%) ou se julgam pouco hábeis para manuseá-las (36%). Por essa ótica, tendo em vista a importância das TDIC para efetivar um ensino remoto de boa qualidade, podemos dizer que os docentes estão experienciando um momento de autossuperação, do ponto de vista pessoal e profissional, que pode impactar suas práticas de ensino de maneira significativa no ensino pós-pandemia. Pensando nisso, a última pergunta de nosso questionário foi a seguinte: De que modo a experiência vivenciada com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) durante o Ensino Remoto

Emergencial (ERE) impactará suas práticas de ensino depois da pandemia da Covid-19, quando voltarmos para o ensino presencial? Abaixo, apresentamos algumas falas dos professores sobre isso.

F10: “A experiência vivenciada na pandemia, sem sombra de dúvidas, ressignificou o modo como eu, e inúmeros outros colegas, vive e sente o fazer pedagógico. O uso dos artefatos tecnológicos no pós pandemia será, a meu ver, uma extensão indissociável do planejamento docente”.

F25: “Impactará positivamente, pois tive que aprender a utilizar ferramentas que nunca usei como o formulário do *Google* e o *meet*, acredito que continuarei usando principalmente o formulário, pois facilita a correção”.

F30: “O uso das TDICs poderá causar uma revolução após o período da pandemia. Embora seja uma nova forma de trabalhar para grande parte dos professores, estes poderão continuar utilizando essa nova metodologia para disponibilizarem materiais e passarem atividades de uma forma mais rápida e dinâmica, podendo ser um auxílio para as aulas presenciais”.

F40: “Bom, apesar de ser bom o uso das tecnologias, nada é tão eficaz como o professor em sala de aula”.

F50: “Sempre quis usar mais tecnologia no ensino e agora com essa experiência acho que se abriu uma porta para os professores e alunos para continuar utilizando esse meio como forma de aprendizado. Eu acredito que após essa pandemia o ensino não será mais apenas presencial e sim híbrido”.

F55: “Mudará totalmente a maneira de realizar atividades e nas aulas”.

F60: “Aprendi a explorar pedagogicamente muitas TDIC, aprofundei muito do que já sabia e, certamente, quando voltarmos ao ensino presencial, usarei o que for possível!”.

F66: “A experiência tem sido traumática por causa das pressões sem suporte minimamente proporcional. Há anos tento implementar alguma coisa nesse gênero mas não me deparo com método que me convença em termos de eficiência”.

F70: “Acredito que vai transformar de forma positiva. A inserção das tecnologias digitais nos contextos pedagógicos já era esperado, a pandemia acelerou esse processo, a duras penas. Entretanto, tanto alunos como professores estão mais inseridos nesse meio, o que vai certamente facilitar a manutenção desses hábitos pós pandemia. Espero me aperfeiçoar ainda mais. Sinto falta de estudar de forma mais aprofundada isso tudo”.

F71: “O impacto será imenso, pois tanto eu e os colegas como os alunos estaremos muito mais hábeis com a maior parte dos recursos, sendo assim, poderemos utilizá-los com mais frequência daqui para a frente”.

Das dez falas que transcrevemos literalmente, apenas uma pode ser compreendida como uma visão negativa do uso das TDIC durante o ERE no ensino pós-pandemia (F66), outra apresenta ressalva (F40) e oito consideram como positivos os impactos desse uso em suas práticas pedagógicas pós-Covid-19. Essa realidade é representativa das 78 respostas que foram dadas a essa pergunta. Na verdade, com exceção das duas falas destacadas acima, as outras 76 falas— 97% dos que responderam a pergunta ou 72% dos que participaram da pesquisa - apresentaram uma visão positiva das aprendizagens adquiridas com o uso pedagógico das TDIC



durante o Ensino Remoto Emergencial no sentido de utilizá-las ainda mais, introduzi-las definitivamente em suas práticas presenciais, aprofundar o que já faziam com elas antes da pandemia e, até mesmo, utilizá-las para implementar uma espécie de um ensino híbrido por conta própria. Essa realidade nos possibilita inferir que, quando voltarmos ao “novo normal” do ensino presencial, as práticas pedagógicas serão fortemente impactadas, visto que as TDIC passarão a ser mais requisitadas e/ou utilizadas pelos docentes e discentes.

Como será o pós-pandemia? Por um ensino “em devir”

A visão empírica de quem vivencia o Ensino Remoto Emergencial e as descrições e as análises que tecemos ao longo deste artigo nos possibilitaram concluir que a experiência vivenciada, em maior ou menor grau, transformou-nos ou nos transformará como seres individuais e coletivos, nas dimensões humana, pessoal, social ou laboral. Retratar aqui uma pesquisa com foco numa realidade vivenciada em escolas públicas e privadas, englobando todas as mesorregiões paraibanas, a partir da qual passamos a expor nossas reflexões.

Iniciamos destacando que o ERE apresenta uma faceta excludente, sobretudo no tocante ao acesso dos alunos às atividades *online* ou por meio de plataformas digitais, como o *Classroom*, e outra traumática, para professores e alunos que não conseguiram ensinar ou aprender por meios remotos, mesmo tendo acesso aos recursos necessários para tal. Apresenta-nos, ainda, conforme mostramos, a falsa impressão de inovação mediante o revestimento digital de práticas obsoletas. No entanto, também revelou um grande esforço por parte das famílias, dos alunos e professores para superar os obstáculos que lhes eram apresentados a cada momento, seja aqueles oriundos de uma formação deficiente, do desânimo pelo momento que se vivia, ou da falta de infraestrutura, dentre outros obstáculos.

Foi necessário uma união e um trabalho coletivo que se desdobraram num esforço conjunto capaz de fazer a Educação acontecer. Apesar dos malefícios que se apresentaram, e já destacados, pensamos que esse período também trouxe aprendizagens positivas, sobretudo no que diz respeito ao senso de coletividade, a autonomia dos alunos e ao uso pedagógico das TDIC. Para os professores, ressaltamos como relevante a compreensão de que os saberes que temos, de uma hora para outra, podem ser insuficientes. Ao que parece, essa mudança de postura, em parte, partiu das dificuldades que encontraram em dominar pedagogicamente as TDIC e dos desafios operacionais que enfrentaram nesse processo.

As falas dos professores trazidas neste artigo retratam, com exatidão, o que vivenciamos no processo educativo emergencial: fervorosos debates acerca das metodologias mais adequadas, mudanças de postura de professores mais resistentes, talvez por “medo” de usar essas tecnologias; a colaboração dos colegas que pensávamos que eram os mais individualistas para ajudar outros colegas de profissão angustiados nesse processo formativo, o desenvolvimento de novas formas de comunicação entre a comunidade escolar, entre outras coisas, levam-nos a crer que a educação pós-pandemia será mais tecnológica, tanto em termos pedagógicos quanto no que diz respeito a questões administrativas e operacionais.

No tocante aos alunos, é fato que a ausência de um professor na sala de aula, a quem eles pudessem recorrer, quando as dúvidas aparecessem, exigiu que



adquirissem hábitos de estudar mais autônomos e ativos. Por isso, acreditamos que certamente o ERE vai ter reflexos no ensinar e aprender do pós-pandemia.

Considerando todos esses aspectos, ressaltamos que se estabeleceu um ensino em devir (Dicionário de Filosofia: devir - do latim, *devenire*-, chegar; vir a ser; tornar-se, transformar-se), que se revelou aberto, colaborativo e dialogado no cotidiano escolar. Apesar dos obstáculos vivenciados, houve um fenômeno interativo, em um movimento que abriu brechas, pois, a cada momento, vivenciamos algo novo, superamos medos, experienciamos construções individuais e coletivas, assimilamos múltiplos saberes numa junção de esforço conjunto de famílias, alunos e mestres. Isso provocou uma oscilação entre o medo e a criatividade, que se tornou significativa e, certamente, valiosa. Em outras palavras, quando regressarmos ao ensino presencial, ele não será como antes.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GUARALDO, Tamara de Souza Brandão; BRITO, Sônia de. A transformação histórica das metodologias ativas: notas para um debate. In: **Aprendizagem ativa**: contextos e experiências em comunicação. Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Aparecida Ferrari (org.). FAAC/UNESP, 2017.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Revide**. 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

JULIANI, AJ. This is not online or distance learning. **A. J. Juliani**, 2020. Disponível em: <<http://ajjuliani.com/this-is-not-online-or-distance-learning/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura**. Lisboa, Editora: Relógio D'Água, abril de 1997.



MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em:<<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

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

PARDO KUKLINSKI, Hugo.; COBO, Cristóbal. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergência**: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. 2020.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa ‘O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil’, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, p. 21-7, 2005. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SEMIS, Laís. *Homeschooling*: 14 perguntas e respostas. **Nova Escola**. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15636/homeschooling-14-perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Recebido: 11/09/2020

Aprovado: 13/11/2020

Como citar: LUCAS, L. M.; SILVA, F. M. G. Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a Covid-19. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e143320, 2020.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

