



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

BENTO BRUNO DE SOUSA

**AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES E ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO SOBRE AS AULAS REMOTAS**

PICOS - PI
2021

BENTO BRUNO DE SOUSA

AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES E ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO SOBRE AS AULAS REMOTAS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *Campus* – Picos, como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso – TCC e para obtenção do título de Licenciado em Física.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Reis Alves de Macêdo

PICOS – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PICOS
COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECA
SERVIÇO DE PROCESSOS TÉCNICOS

S725a Sousa, Bento Bruno de

Aulas em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores e alunos do nível médio sobre as aulas remotas / Bento Bruno de Sousa. — 2021.
54 f.: il.

Monografia (Graduação em Licenciatura em Física) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Picos, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Reis Alves de Macêdo.

1. Física - estudo e ensino. 2. Ensino remoto. 3. Ensino híbrido. I. Título.

CDD: 530.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Campus Picos
Coordenação do Curso de Licenciatura em Física

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO SOBRE AS AULAS REMOTAS”

ALUNO: Bento Bruno de Sousa

DATA: 11 de junho de 2021

Monografia defendida junto à Coordenação do Curso de Licenciatura em Física e aprovada pela banca examinadora:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI

Prof. Me. **Ítalo Marcos de Lima** - Avaliador
SEDUC-PI

Profa. Dra. **Marina de Oliveira Cardoso Macêdo** -
Avaliadora
PPGEM-IFPI

Picos - PI, 11 de junho de 2021

Dedico a minha mãe Ivanete Rosa por disponibilizar com muito esforço toda a base necessária para realização deste curso e consequentemente deste trabalho, também a minha madrinha Izamara França, pelo cuidado de mãe para comigo, ao meu irmão Tiago Sousa pelo incentivo, a minha família e a todos que contribuíram com essa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força e coragem para superar todas as dificuldades.

Ao meu orientador Haroldo Reis e minha ex-professora de Língua Portuguesa e atualmente colega de trabalho Elciana Sousa, pelo incentivo e pelas contribuições para a construção deste trabalho.

Aos discentes do curso de licenciatura em Física, em especial ao meu irmão e colega Tiago Sousa.

A minha mãe, Ivanete Rosa, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minha filha Lunna Catarina, nascida no dia 03 de agosto de 2020, pois ela foi quem mais me deu forças para prosseguir com este trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade.”

Albert Einstein

RESUMO

A prática educacional foi bastante afetada pela pandemia causada pela Covid-19. Assim, as escolas públicas e privadas tiveram suas aulas suspensas pela primeira vez por determinação do Governo Estadual através do Decreto nº 18.884, do dia 16 de março de 2020. Posteriormente a SEDUC-PI expediu uma normativa estabelecendo as estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas não presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Neste contexto, o presente trabalho buscou analisar e apresentar os dados obtidos através de pesquisa por meio do método quali-quantitativo acerca dos impactos identificados e relatados pelos alunos e professores de ensino médio da rede pública e privada do estado do Piauí, mediante isolamento social e suas experiências com o novo modelo de aula proposto pelas instituições de ensino, denominado como aulas remotas. Essa pesquisa está voltada aos discentes, na tentativa de dar voz e compreender a visão deles sobre as dimensões do acesso ao ensino remoto e as condições oferecidas pelas escolas e órgãos competentes. Com isso, pretende-se obter respostas dos alunos do ensino médio sobre suas experiências com o novo modelo de regime especial de aulas não presenciais, além de informações sobre o processo de capacitação e/ou formação para a utilização de ferramentas disponíveis. Identificar também a percepção do impacto do uso das ferramentas tecnológicas adotadas pelas escolas, bem como o cumprimento dos objetivos propostos, através de fatos que comprovem a satisfação dos mesmos a respeito dessa nova metodologia de ensino. Para tanto, apresenta-se os dados colhidos nos questionários de forma comentada, bem como os relatos e discussões pertinentes para que o leitor contextualize a realidade apresentada com a sua, e veja os benefícios e malefícios trazidos por essa pandemia ao sistema de ensino regular.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino híbrido. TICs. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT

Educational practice was greatly affected by the pandemic caused by Covid-19. Thus, public and private schools had their classes suspended for the first time as determined by the State Government through Decree No. 18,884 of March 16, 2020. Subsequently, SEDUC-PI issued a regulation establishing the strategies and guidelines on the special regime of non-face-to-face classes in schools of the State Public Education Network. In this context, the present work sought to analyze and present the data obtained through research using the quali-quantitative method about the impacts identified and reported by students and teachers of public and private schools in the state of Piauí, through social isolation and their experiences with the new class model proposed by educational institutions, called remote classes. This research is aimed at students in an attempt to give a voice and understand their view on the dimensions of access to remote education and the conditions offered by the competent schools and agencies. With this, we intend to obtain answers from high school students about their experiences with the new model of special regime of non-classroom classes, in addition to information about the qualification and / or training process for the use of available tools. Also identify the perception of the impact of the use of technological tools adopted by schools, as well as the fulfillment of the proposed objectives, through facts that prove their satisfaction with this new teaching methodology. Therefore, the data collected in the questionnaires is presented in a commented manner, as well as the relevant reports and discussions so that the reader can contextualize the reality presented with his, and see the benefits and harms brought by this pandemic to the regular education system.

Keywords: Remote education. Hybrid education. ICTs. Pandemic. Covid-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Ferramentas digitais utilizadas para a comunicação docente/discente	29
Gráfico 2	Tempo dedicado para a preparação das aulas de forma remota em comparação ao que dedicava a preparação das aulas presenciais	29
Gráfico 3	Frequência de participação e entrega das atividades pelos alunos, segundo os professores	30
Gráfico 4	Equipamentos tecnológicos mais utilizados	31
Gráfico 5	Principal fator que dificulta o acesso as aulas remotas	32
Gráfico 6	Ferramenta tecnológica adotada pela escola	33
Gráfico 7	a) Avaliação do discente se o dia a dia de casa está atrapalhando a nova rotina de estudo remoto e b) avaliação do discente sobre seu rendimento nos estudos remotos em comparação ao presencial	34
Gráfico 8	a) Sinto que meu aluno está preparado para fazer o ENEM. O ensino remoto teve a mesma eficiência do ensino presencial. b) Me sinto preparado para fazer o ENEM, o ensino remoto supriu minhas necessidades tal qual o ensino presencial	35
Gráfico 9	Modelo de ensino será adotado com fim da pandemia segundo os (a) Professores e (b) Alunos	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE – PI	Conselho Estadual de Educação do Piauí
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
SEDUC - PI	Secretaria de Estado da Educação do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2.2	ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.3	ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
2.4	CAPACITAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
3	METODOLOGIA	25
4	RESULTADO E DISCUSSÕES	26
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR	44
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO	50
	APÊNDICE C – LISTA DE TRABALHOS ACEITOS OU NO PRELO.....	54

1. INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, o mundo foi surpreendido com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a pandemia da Covid-19. Doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. Com isso surgiu o temor da disseminação desse vírus nas escolas. Dessa forma, como maneira preventiva, o Governo Estadual do Piauí por meio do decreto nº 18.884 do dia 16 de março de 2020, suspendeu as aulas em todas as instituições de ensino da rede pública e privada. No dia 08 de janeiro de 2021 foi assinado o Decreto Nº 19.429 determinando protocolo específico com medidas de prevenção contra a Covid-19 para o setor relativo à educação e autorizando a volta às aulas presenciais nas escolas públicas e privadas em todo o Piauí.

A nova realidade imposta pela pandemia estimulou os órgãos competentes a buscarem alternativas para a continuidade das atividades escolares. Diante desse cenário em um mundo cada vez mais tecnológico, a SEDUC-PI expediu uma normativa com estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas não presenciais, também denominada de aulas remotas, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, definindo essencialmente a manutenção das atividades pedagógicas de forma on-line, utilizando as tecnologias da comunicação.

Perante os desafios da educação em tempos de pandemia, o ensino remoto, a EaD e o ensino híbrido têm sido amplamente discutidos. Logo, emerge a necessidade de esclarecer que, embora as atividades presenciais tenham sido substituídas temporariamente por aulas remotas, o formato usado é diferente da tradicional modalidade de Educação a Distância (EaD), bem como, do Ensino híbrido.

Ademais, outros grandes desafios da educação diante do fechamento das escolas são a adoção do ensino remoto e a dificuldade de acesso as aulas remotas pelos alunos, visto que, tal acesso está ligado diretamente ao contexto socioeconômico do Estado. Segundo o IBGE (2020), aproximadamente a metade da população piauiense vive em condição de extrema pobreza, fator este, que interfere diretamente no ensino aprendizado dos alunos, pois o acesso as tecnologias da comunicação são limitadas pela falta de condições financeiras evidentes, principalmente para estudantes da rede pública de ensino.

Assim, busca-se a democratização do acesso ao ensino de qualidade em meio a uma pandemia. Perante essa nova realidade, surgiu então o ensino híbrido e o

ensino remoto ou online. Segundo Bacich (2015, p. 13), “o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)”. Para Hodges (2020, v. 2, p. 6), o ensino remoto ou online “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e que retornarão a esses formatos, assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar”.

Nesse contexto, a pesquisa realizada busca dar voz aos estudantes e professores do ensino médio, na tentativa de compreender a visão destes sobre as dimensões do acesso ao ensino e as condições oferecidas por suas instituições. Ouvimos também sobre o necessário processo de capacitação/formação para utilizarem essa ferramenta tecnológica, e sobre suas experiências mediante a aplicabilidade do novo modelo de aula proposto pelas instituições de ensino.

Portanto, a proposta é pautada em ouvir os docentes e discentes, por serem os principais agentes afetados por esse novo modelo de ensino, no intuito de obter informações que se transformem em conhecimento científico a fim de contribuir para a sociedade, sendo assim possível a transformação social. As discussões apresentadas nesse trabalho são embasadas numa coleta de dados, via questionário eletrônico, que não abordaram apenas o caráter técnico e operacional, mas também, os aspectos físicos e emocionais. Até porque, toda a comunidade escolar, especialmente alunos e professores, estão atravessando em meio a essa pandemia, uma abrupta mudança na vida escolar e pessoal.

Assim, o objetivo principal desse trabalho foi avaliar os impactos do isolamento social no processo educacional através de entrevistas realizadas via questionário eletrônico com docentes e discentes do ensino médio das diferentes regiões do Estado do Piauí.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho apresentado é um estudo realizado por meio de uma pesquisa para avaliar os impactos da pandemia de Covid-19 na educação básica do Estado do Piauí.

Portanto, é importante ressaltar que o referencial teórico da presente pesquisa foi estruturado em 4 tópicos: EaD na educação básica; o ensino híbrido na educação básica; o ensino remoto na educação básica; capacitação/formação continuada de professores na educação básica.

2.1 EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em um mundo cada vez mais tecnológico e digital, imerso na rede de internet, vêm se debatendo nos últimos anos a imersão das escolas de ensino básico nesse meio “online”, no qual se discute quais os pontos positivos e negativos para a adoção desse ambiente virtual, como também, até que ponto deve haver essa imersão das escolas e toda sua estrutura, e o quanto isso impacta no ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles provenientes de classes sociais mais baixas.

Para entendermos melhor iniciaremos pela discussão conceitual sobre essa EaD encontrado no Decreto Nº 5.622, de dezembro de 2005, no seu artigo 1º que caracteriza:

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Ainda sobre a definição de EaD, o Portal Oficial do MEC (2018) afirma que:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL; MEC, 2018).

Segundo Moran (2002), é uma modalidade de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes não estão necessariamente juntos fisicamente, mas podem

estar conectados, interligados por tecnologias de interação e comunicação (TICs) via Internet, embora também possam ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o telefone, entre outros meios que possibilite que o aluno tenha acesso ao ensino.

Com a evolução da tecnologia, e a partir dela, a facilidade de acesso à informação surgiu como oportunidade de estudos para uma demanda educacional referente a determinados grupos da sociedade, voltada principalmente para adultos que trabalham em período integral e também a estudantes que residem em locais de difícil acesso às instituições de ensino (superior ou básico).

Assim, EaD vem se expandindo cada vez mais e em ritmo acelerado, sendo impulsionada pelo avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) utilizadas na educação, e especialmente, nesta modalidade educacional. De acordo com González (2005, p. 33), conforme citado por Machado (2016) a educação a distância deve ser compreendida como “uma estratégia desenvolvida por sistemas educacionais para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldades de acesso a serviços educacionais”.

A Educação a Distância pode ser trabalhada na mesma estrutura que divide a educação presencial. A mesma se divide em: fundamental, médio, superior e pós-graduação, com foco principal na educação de adultos, principalmente estudantes que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de graduação e também na pós-graduação (MORAN, 2002).

Nos últimos anos, o ensino a distância no ensino básico vem sendo discutido, mais recentemente devido o Decreto Nº 9.057, de maio de 2017, onde o mesmo vai além da oficialidade da EaD como modalidade de ensino. Em seu Art. 2º estabelece que: “A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, sendo observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.” (BRASIL, 2017). Outro ponto importante deste decreto é seu Art. 8º, onde fica estabelecido a abrangência da EaD em vários níveis e modalidades,

Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial (BRASIL, 2017).

Cabendo citar a Resolução CNE/CEB nº3/2018, que aborda sobre as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio. No qual estabelece no Art. 17, § 15

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL; CNE/CEB, 2018).

A partir disso, fica nítido o alcance que passa a ter essa modalidade de ensino, no qual vem sendo introduzido no ensino básico de forma gradual. Contudo, apesar dos pontos positivos em relação a EaD, a mesma possui barreiras para sua adoção de forma contundente e eficaz, pois as escolas, principalmente as públicas, não estão preparadas.

Segundo Pereira e Silva (2021), para que a educação aconteça é necessário que seja desenvolvido políticas públicas compromissadas com uma educação de qualidade, visto a dificuldade de acesso à internet e viabilização de materiais tecnológicos por uma grande parte dos estudantes, principalmente das escolas públicas devido a problemas sociais e econômicos. Tal dificuldade torna inviável o ensino a distância, devido à ausência de meios e ferramentas, o que aumenta as desigualdades sociais. Sendo assim necessário que se cobre do Estado a implementação de ações sociais e econômicas que ofereçam alguma opção para as famílias mais carentes e incentivem a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis.

Pereira e Silva (2021) conclui que:

é primordial pensar em estratégias da EaD centrando as atenções no saber fazer pedagógico de professores e de todos os envolvidos do processo educativo, com o olhar sistêmico para o contexto social, cultural e econômico em que a escola está inserida. Percebendo que o país tem grandes

dimensões territoriais, que se defronta com dificuldades de acesso à internet e às ferramentas tecnológicas indispensáveis para um bom desempenho dos estudantes e professores diante das atividades remotas (PEREIRA e SILVA, 2021, p. 9).

2.2 ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cada vez mais, há uma necessidade de que a sala de aula se adapte as rotinas ligadas à tecnologia. O Ensino Híbrido, tradução livre de *blended learning*, envolve a utilização das tecnologias com foco no desenvolvimento e realização das ações de ensino e de aprendizagem, apresentando aos profissionais da educação as formas de integrar tecnologias digitais ao ambiente escolar.

Horn e Staker (2015) afirmam que o:

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo (HORN, Michel B., STAKER, Heather. 2015. p. 34).

Para Bacich (2015) “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Além disso, essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente online e presencial, buscando que os alunos aprendam mais e melhor.

Conceituar *blended learning* ou ensino híbrido na educação básica não é fácil, pois, a mesma não possui uma legislação própria. Atualmente existem diversas instituições de ensino que adotam caminhos diversos. Enquanto umas optam por manter o modelo curricular pautado por disciplinas onde se introduzem metodologias ativas como forma de envolver mais os alunos desenvolvendo o ensino-aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares, outras são mais radicais, onde dispensam as disciplinas, reelaboram os projetos, os espaços e as metodologias, fazendo com que cada aluno individualmente se desenvolva no seu próprio ritmo. (COSTA, 2018)

Segundo Batista Júnior e Cavalcante (2017):

Essa proposta híbrida de ensino começa a ser regulamentada no Brasil a partir da portaria do Ministério da Educação de nº 2.253/2001 que, posteriormente foi revogada pela Portaria 4.059/2004, e que, recentemente, foi atualizada pela Portaria 1.134/2016. Todas essas portarias são conhecidas por “Portarias dos 20%”, pois sugerem a utilização de até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, na modalidade de ensino à distância (BATISTA JÚNIOR e CAVALCANTE, 2017).

O surgimento da pandemia da Covid trouxe um debate mais amplo sobre o ensino híbrido na educação básica, onde já vinha sendo bem discutido desde 2018, em decorrência da Resolução CNE/CEB nº3/2018, aqui já citada. A mesma permite que uma parte da carga horária letiva seja realizada a distância. No entanto não existe uma regulamentação específica para o *blended learning*.

Sendo assim, existe a necessidade de que se crie uma legislação referente ao ensino híbrido, pois, segundo Batista Júnior e Cavalcante (2017) “a legislação tem um papel fundamental de orientação, mas sobretudo, de regulamentação de práticas educativas, sendo imprescindível na implantação e na execução de um projeto pedagógico.”

É um grande desafio implantar esse tipo de ensino no Piauí devido a problemas sociais e econômicos evidentes, assim surge a necessidade de uma aprendizagem centrada no aluno. De acordo com Horn e Staker (2015):

Os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles. A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado (que alguns chamam de ensino individualizado) e a aprendizagem baseada em competência (também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, aprendizagem baseada na proficiência”, ou as vezes, “aprendizagem baseada em padrões”) (HORN e STAKER, 2015, p. 8).

Assim, independente do modelo de ensino adotado pelas instituições de ensino, deve-se sempre buscar uma aprendizagem centrada no aluno com o objetivo de desenvolver sua autonomia e independência no aprender. Com o surgimento e a implementação dessas modalidades, a tendência é de que o ensino seja, de fato, uma mescla entre o presencial e virtual, é bem provável que em um futuro próximo não mais discutiremos o que é ensino híbrido, haja vista, que será uma prática tão comum quanto a prática da EAD e do ensino presencial atualmente (TORI, 2009, apud BATISTA JÚNIOR e CAVALCANTE, 2017).

2.3 ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino remoto se difere do ensino híbrido e da EaD. A educação a distância (EaD) é uma modalidade bem estabelecida e possui uma legislação própria para cada

nível de ensino, onde se desenvolvem práticas de ensino-aprendizagem de forma síncrona e assíncrona.

Moreira e Schlemmer (2020) configura o ensino remoto ou aula remota como

uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (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, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino 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 web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle. Tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Para Garcia (2020),

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA, 2020, p. 5).

Assim, o ensino remoto foi adotado em caráter emergencial com o objetivo de minimizar os efeitos do distanciamento social na educação, buscando manter uma interação entre professores e alunos. O referido buscou apenas transferir o cotidiano da sala de aula presencial para o meio online por meio de ferramentas de informação e comunicação que eram utilizadas antes da pandemia, em sua grande maioria, para outros fins que não educacionais.

Segundo Lima e Moura (2015, p. 94), "as tecnologias utilizadas devem ser escolhidas com objetivos pedagógicos muito bem definidos", do que se infere que é o objetivo que define a escolha do recurso tecnológico, e não o contrário. Com efeito, pode-se ter em mãos o recurso tecnológico mais moderno da atualidade, porém, se

este não atende às demandas dos objetivos pedagógicos e não agrega valores significativos a aprendizagem, não deve ser utilizado.

Apesar desse modelo de ensino ter sido adotado ainda no primeiro semestre de 2020, só em agosto do mesmo ano que essa modalidade foi regulamentada pela Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, onde no seu art. 2º:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020).

Mas, apenas no dia 10 de dezembro, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 19/2020, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE, que define as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. (BRASIL, 2020)

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas em caráter excepcional para integralização da carga horária das atividades pedagógicas quando houver a suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais e condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança (BRASIL, 2020).

A resolução regulamenta a Lei Nº 14.040, onde não é recomendada a reprovação dos estudantes em 2020. O texto indica ainda que as escolas devem “garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a evitar o aumento de reprovação e do abandono escolar” (BRASIL, 2020).

2.4 CAPACITAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores na educação básica, principalmente no ensino público, é uma questão relevante e bem discutida que deve ser considerada pelo poder público, pois, "quanto mais pessoas estiverem preparadas para atuar como agentes de aprendizagem, mais facilmente as verdadeiras inovações educacionais poderão ser implantadas na educação" [...] (VALENTE, 2013 p. 44).

Terrazzan e Gama (2007) entende a formação de professores

como um processo que tem sua origem formal nos cursos de formação inicial e que deve se estender para o ambiente de trabalho mediante ações de formação continuada, pressupondo-se, assim, a necessidade de uma forte articulação entre as instituições formadoras e os ambientes típicos de trabalho destes profissionais, as unidades escolares, que leve em consideração um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos nestas duas instâncias e respeite suas naturezas distintas (TERRAZZAN e GAMA, 2007).

Assim, de acordo com Rodrigues (2017):

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (RODRIGUES, 2017).

Portanto, se evidencia a necessidade de que o professor permaneça em busca de sempre se aprimorar, ainda mais no contexto dessa pandemia, onde a mesma forçou o docente a buscar meios de se capacitar para uso das ferramentas adotadas para o ensino remoto. De acordo com Cani (2020):

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias (CANI et al., 2020, p. 24).

Há diversos documentos legais, entre leis e resoluções, que falam sobre a formação de professores. Cabendo destaque ao § 1º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), define que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério".

No Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece em sua Meta 16, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração" (Brasil, 2014) para

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Portanto, é garantido por lei a formação continuada dos professores. No entanto, após a homologação do Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), vem causando grande debate a respeito das mesmas (ANPED et al, 2020).

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd et al. (2020), as normativas expostas anteriormente é “mais um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil” e possui

um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (ANPED et al, 2020).

Por fim, a ANPEd aponta diversas problemáticas em relação ao parecer CNE/CP nº 14/2020, onde

a) Indica que a formação de professores “tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação

Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018”, desconsiderando as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.

b) Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

c) Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.

d) Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional.

e) Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.

f) Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.

g) Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disto, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional.

h) Apresenta cinco características comuns a formação continuada, sendo: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois, focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

i) Relaciona a formação continuada stricto sensu a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas a compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

j) Reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa. Tal orientação é evidenciada na BNC- FC quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente.

k) Prioriza a escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino nesse processo o que incorre no reforço a uma ideia de responsabilização do estabelecimento escolar e de seus profissionais, referendando numa lógica de gestão por eficácia, secundarizando o princípio da efetividade social e inclusão.

l) Esvazia a relação universidade-escola nas proposições de ações formativas anulando o acúmulo histórico de experiências no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR, que não fora legalmente extinta.

m) Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial, aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

n) Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada.

o) Secundariza o esforço de instituição do sistema nacional de educação, e no seu bojo, de garantia de efetiva formação inicial articulada à formação continuada pelos entes federados e seus sistemas, naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parceiras que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública, de seus projetos pedagógicos e formativos (ANPED et al, 2020).

Contudo, a formação de professores apesar de ser um tema discutido a décadas, ainda tem muito o que evoluir. Com um mundo cada vez mais tecnológico e com o desenvolvimento de diversas modalidades de ensino surge a necessidade de que a educação de forma geral se adapte e com isso consequentemente os professores busquem se formar/capacitar continuamente.

3. METODOLÓGICA

A metodologia desta pesquisa inicia-se por levantamentos de dados, coletados a partir de referencial teórico, em literatura específica e consultas a artigos científicos. Estes selecionados por meio de busca em banco de dados do Scielo, Google Acadêmico e Periódicos Capes. No segundo momento, realizou-se uma coleta de informações – via formulário eletrônico e amplamente divulgado na rede social WhatsApp – com docentes e discentes do sistema de ensino do Piauí (Ver apêndice A e B).

Em um terceiro momento os dados foram tabulados, utilizando a estatística descritiva das respostas para tal método. Assim, determina-se a identificação de falhas, erros, vantagens, tendências e interesses, ou não, do público alvo, abrangendo uma faixa delimitada apenas dos alunos e profissionais do Estado do Piauí. Como amostra, foram entrevistados 92 docentes e 291 discentes de ensino médio distribuídos em todas as regiões do Estado do Piauí – mais precisamente as regiões de Teresina, Parnaíba, Picos, Corrente-Bom Jesus, Floriano e São Raimundo Nonato –, que lecionam e estudam nas instituições públicas/privadas durante os meses de julho e agosto de 2020.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Foram coletadas informações sobre as experiências vivenciadas pela comunidade escolar, especificamente alunos e professores da educação, no ápice da crise pandêmica, com relação as suas percepções dos impactos no processo de ensino aprendizagem. A seguir apresenta-se uma visão geral do perfil dos respondentes.

Foram entrevistados 92 profissionais em educação. Dentre eles, 51,1% são do sexo masculino e 48,9% do feminino. Sendo que 5,4% destes são doutores, 25% são mestres, 48,9% são especialistas, 18,5% graduados, e 2,2% são de outras graduações que não licenciatura.

Verificou-se ainda que 53,3% lecionam a 10 anos ou mais, 31,5% tem entre 5 a 9 anos de experiência e que 15,2% tem menos de 5 anos de docência. Dos entrevistados, 37% se encontram na faixa etária entre 20 e 30 anos, 30,4% na faixa etária de 30 a 40 anos, 23,9% de 40 a 50 anos, 5,4 de 50 a 60 anos e 3,3% são de pessoas que possuem 60 anos ou mais de idade. Dos profissionais entrevistados, 77,2% moram e trabalham na mesma cidade e 22,8% necessita se deslocar da cidade que reside para a cidade que trabalha, ampliando os riscos de transmissão do vírus. Na amostra, 88% lecionam em escolas públicas; 3,3% em escolas privadas e 8,7% lecionam tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas.

Os professores ao serem questionados sobre a utilização de ferramentas tecnológicas, 48,9% informaram que utiliza com uma certa frequência, 47,8% que utiliza, mas não com frequência e 3,3% nunca utilizou. Já sobre a escola em qual leciona ter adotado algum modelo de ensino não presencial, 94,6% disseram que sim e 5,4% disseram que não. Quanto a conhecer a definição de aulas remotas, 95,7% disseram que conhecem. E sobre o conceito de ensino híbrido, 70,7% afirmam conhecer e 29,3% não. Dessa forma, foi possível verificar que os docentes estão familiarizados com essa modalidade de ensino, isso pode ser atribuído ao fato de a pesquisa ter sido aplicada 5 meses após o início da pandemia.

Um dos desafios que o gestor e a instituição de ensino enfrentam para a inserção de novas tecnologias em sala de aula é a própria resistência dos professores. Muitos dos educadores não foram formados em um meio informatizado e têm dificuldades técnicas na sua utilização, visto que, 63% dos professores entrevistados possuem mais de 30 anos (não são considerados nativos digitais) e que menos da

metade utiliza as TICs com frequência. Por isso, fica evidente a necessidade de formação e/ou capacitação contínua desses profissionais, mais especificamente nas novas ferramentas utilizadas no ensino remoto durante a pandemia.

Quanto a possuírem recursos para ministrar suas aulas de forma remota, 83,7% dos professores disseram que sim e 16,3% não possuem. Mas quando questionados se receberam algum incentivo financeiro dos órgãos competentes (escola, GRE, SEDUC-PI, etc.) para adquirir ou melhorar os recursos para ministrar as aulas remotas de forma mais efetiva, apenas 8,7% disseram que sim. Neste grupo se encontram todos os docentes que trabalham exclusivamente na rede privada e os que trabalham nas duas redes, fica evidente a burocracia do sistema público para fornecer esse tipo de auxílio. Assim, a maioria dos profissionais – 91,3% deles – não receberam nenhum incentivo financeiro.

Destaca-se aqui, o fato de a SEDUC-PI expedir em 06 de abril de 2020, estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas em consonância ao que estabelece a Resolução CEE/PI Nº 061/2020, em que no seu artigo 1º, estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Porém não aponta ou menciona nessas resoluções um aparato sequer de apoio financeiro a esses profissionais da educação.

Dos profissionais entrevistados, apenas 38% afirmam ter experiência em ministrar aulas remotas. Portanto, cabe destacar o fato de haver uma discrepância de 57,7% entre os que conhecem a definição, mas não possuem as habilidades. Evidencia-se, a necessária capacitação ou treinamento, pois segundo Valente (1999, p. 08) “o professor também precisa ser capacitado para assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não mais o de “entregador” de informações.” Assim, com base nos dados apresentados pode-se desenvolver a equação 1:

$$R = (S - E) + N \quad (\text{eq. 1})$$

R é o percentual de docentes preparados para as aulas remotas;

S é o percentual referente aos que conhecem a definição de aulas remotas;

E é referente aos profissionais que possuem experiência em ministrar aulas remotas;

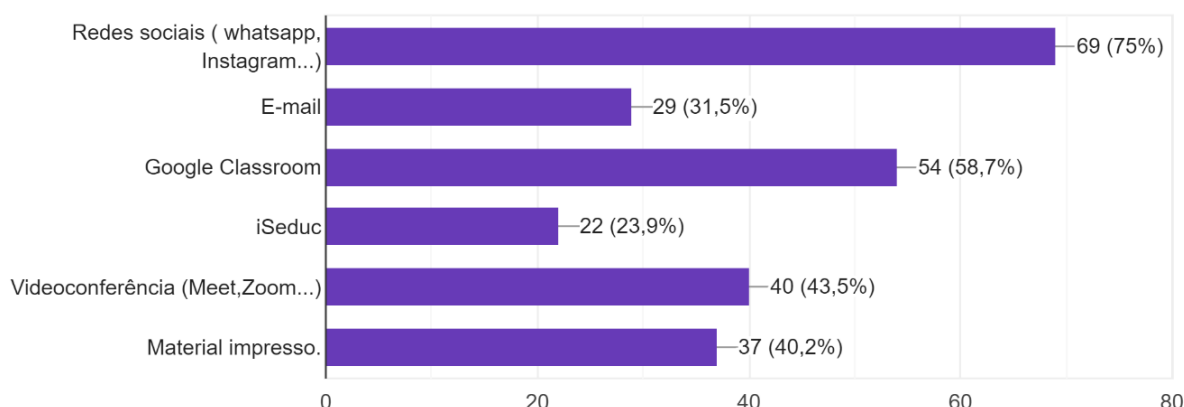
N são os que não conhecem a definição de aulas remotas.

Resolvendo a equação 1, obtém-se que 62% dos docentes entrevistados estão aptos às aulas remotas como estão acontecendo. E que 38% deles precisam ser capacitados para que lecionem de forma satisfatória, utilizando atuais recursos didáticos digitais popularizados no ensino remoto provocado pela pandemia do Novo coronavírus.

A respeito das capacitações, 59,8% dos profissionais afirmaram que não receberam nenhuma capacitação ou formação para ministrar aula de forma remota. Enquanto 40,2% tiveram algum tipo de formação para o uso das tecnologias exigidas para esse modelo de ensino. Souza et al (2018, p. 473) dizem que: “Não é suficiente apenas fazer uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. É necessário que o professor esteja preparado profissionalmente, disposto a pensar diferente, buscando inovações para mediação da construção do conhecimento”. Assim, fica evidente a importância da formação continuada. Esta, deve ser ampliada a todos os docentes, como também deve haver o entendimento de que o educador necessita de constantes atualizações, capazes de atender as reais necessidades do contexto educacional.

Mesmo sem uma capacitação ou treinamento adequado, os professores adotaram ferramentas tecnológicas das mais variadas, conforme pode ser observado no **gráfico 1**. Neste, observa-se que as ferramentas mais utilizadas para a comunicação docente/discente são as redes sociais como WhatsApp e Instagram. Verifica-se também o uso de E-mail, do Google Classroom e do iSeduc, como também, do envio de material impresso. Portanto, essas ferramentas caracterizam o ensino remoto assíncrono. Enquanto que 43,5% realiza videoconferência via Zoom ou Meet, que são duas ferramentas bastante utilizadas em aulas síncronas. Essas ferramentas tecnológicas ao serem incorporadas no processo de ensino-aprendizagem trazem à tona os diferentes contextos e realidades sociais, percebendo-se a inserção de novas práticas de letramento digital que promovem a interação dos alunos e professores (REIS,2020).

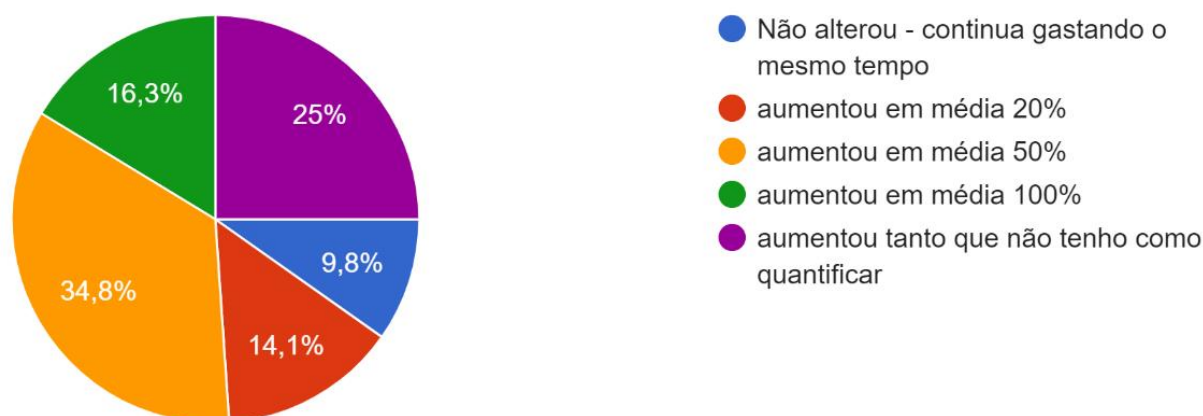
Gráfico 1: Ferramentas digitais utilizadas para a comunicação docente/discente.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Quando questionados a respeito do tempo dedicado a preparação das aulas, a maior parte dos docentes afirmou ter aumentado. De forma que alguns calculam esse aumento no tempo médio de preparação da aula, como o dobro do tempo dedicado à mesma atividade no ensino presencial, e em 25% dos casos esse tempo aumentou tanto que não foi possível calcular. Apenas 9,8% dos docentes afirmam preparar as aulas para o formato remoto usando o mesmo tempo que antes. Com isso, percebe-se claramente o aumento da carga de trabalho docente nesse período de pandemia e aulas remotas, conforme pode ser verificado no **gráfico 2**.

Gráfico 2: Tempo dedicado para a preparação das aulas de forma remota em comparação ao que dedicava a preparação das aulas presenciais.



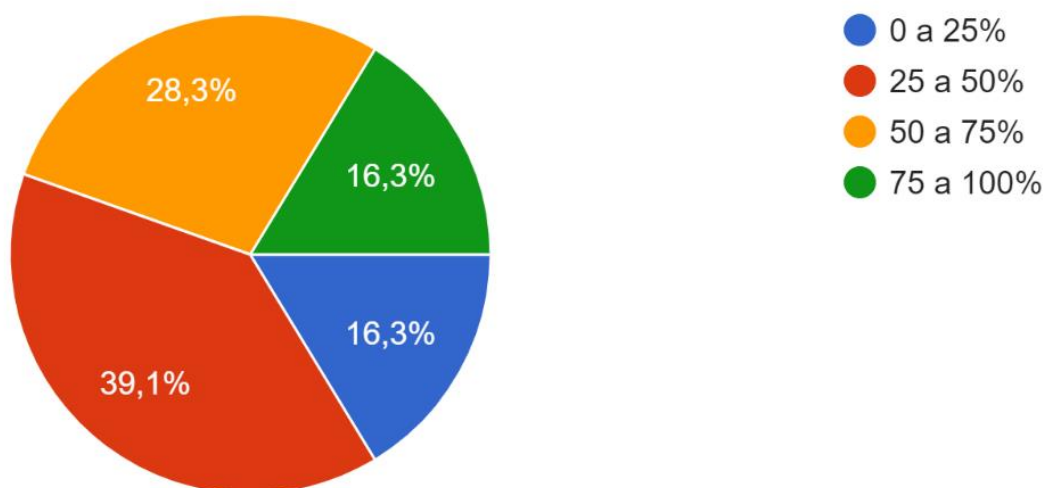
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A maior parte dos docentes afirmam que há uma baixa participação (frequência e entrega das atividades) dos alunos nas aulas remotas. Assim, existe uma dicotomia entre os resultados coletados quando comparado às aulas presenciais. Visto que,

mesmo a aula online podendo ser assistida de qualquer lugar, não existindo a necessidade do aluno se deslocar até a escola, como ocorre nas aulas presenciais. Sendo esse, em muitos casos, o motivo de atraso e falta de alunos devido a diversos fatores.

Apenas 16,3% dos docentes registram uma frequência e participação entre 75% a 100% de seus alunos (ver **gráfico 3**). Esses resultados mostram a necessidade de uma discussão sobre os fatores que levam a baixa participação dos alunos e ao atraso na entrega das atividades. Um dos fatores associados, pode ser atribuído a rotina dos afazeres de casa, já que os pais também estão em trabalho remoto, e irmãos(ãs) em ensino remoto. Isso torna o ambiente domiciliar pouco propício ao estudo.

Gráfico 3: Frequência de participação e entrega das atividades pelos alunos, segundo os professores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os docentes afirmam ainda que a maioria dos alunos, 55,7%, não entregam as atividades no tempo estabelecido pelos mesmos. O controle da frequência, participação e entrega das atividades ocorrem tanto de forma síncrona como assíncrona, via *Zoom* ou *Meet*, realizando chamadas, e via *Google Classroom* ou material impresso por meio da devolutiva e *feedback* de atividades ou comentários de alunos, respectivamente.

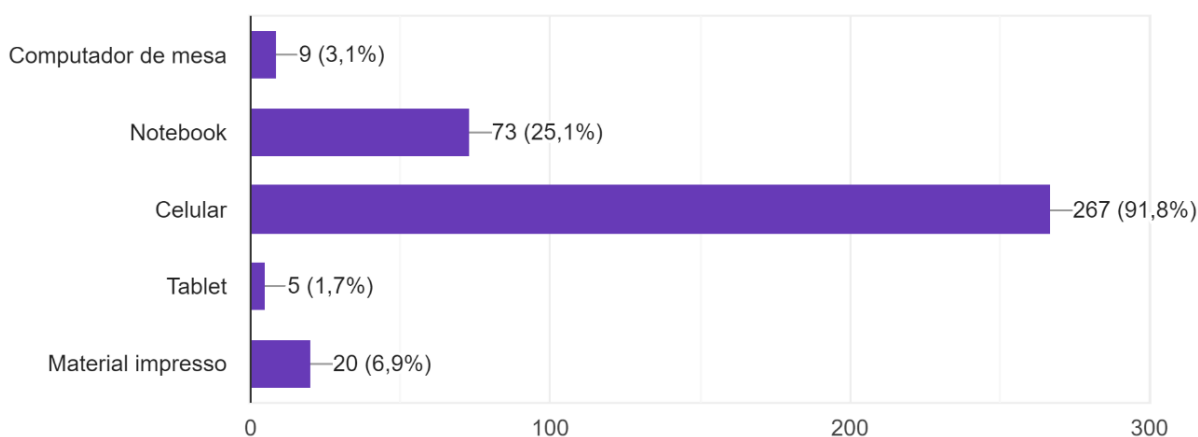
Tais fatores nos faz refletir sobre o papel das tecnologias no contexto educacional atual, pois como nos afirma Souza, et al (2018, p.470): “[...] a tecnologia não cria ambientes que excluem o professor. Esse, deve tomar para si a tarefa de projetar o material didático e a dinâmica a ser utilizada no processo de ensino”. Assim,

torna-se necessário o docente se habituar cada vez mais com as tecnologias digitais, compreendendo que os recursos se rendem as suas ações, que dependerá de possibilidades, intenções e objetivos concretos.

Foram coletadas informações sobre as experiências vivenciadas pelos alunos da educação básica, no ápice da crise pandêmica, com relação as suas percepções aos impactos causados no processo de ensino aprendizagem. Foram entrevistados 291 discentes, distribuídos da seguinte forma: 95,5% pertencem a rede pública de ensino e 4,5% pertencem a rede privada. Embora o formulário tenha sido amplamente divulgado nas duas esferas de ensino, a rede pública demonstrou maior interesse em participar, talvez na intenção de mostrar suas dificuldades.

A grande maioria dos estudantes utiliza o celular como principal recurso. Pois, dos 91,8% entrevistados, 72,9% afirmam que o mesmo é de uso exclusivo próprio. E que, 27,1% compartilha o celular com outra pessoa da família. Ainda quanto ao instrumento utilizado para o acesso as aulas, percebe-se que uma parcela significativa dos estudantes utiliza notebook e que alguns poucos utilizam computador de mesa ou tablets, conforme pode ser observado no **gráfico 4**. E o mais preocupante, ainda tem estudantes sem acesso aos meios digitais. Devido a necessidade do estudante se deslocar de sua casa até a escola, além de aumentar o risco de contágio pelo novo coronavírus, intensifica a diferença nos estudos dos que tem acesso aos meios digitais e dos que não tem.

Gráfico 4: Equipamentos tecnológicos mais utilizados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Quanto a dificuldade de acesso, conforme o **gráfico 5**, 44,7% apontaram a baixa qualidade da internet, 10,7% a falta de equipamentos como o celular ou notebook e 10,3% aponta a ausência de acesso à internet. Isso nos leva a questionar quanto a disponibilidade de recursos financeiros ou tecnológicos ofertados aos alunos para que os mesmos pudessem ter acesso as aulas remotas. Como foi apresentado no **gráfico 4**, aproximadamente 7% dos estudantes ainda não possuem esse acesso e necessitam de material impresso.

Gráfico 5: Principal fator que dificulta o acesso as aulas remotas.



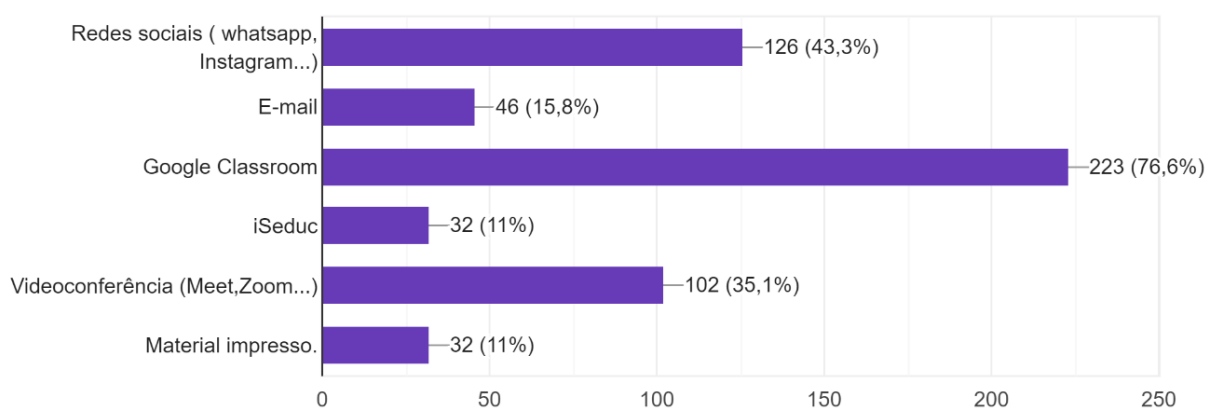
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dos estudantes entrevistados, 75,3% afirmam não terem recebido nenhum tipo de auxílio dos órgãos competentes, até a data da aplicação do questionário. Evidenciando, portanto, a necessidade do desenvolvimento e/ou ampliação de políticas públicas, não somente para o meio escolar, como também para fora do referido ambiente, pois o processo educacional não ocorre exclusivamente dentro do mesmo. A pandemia da Covid – 19 escancarou a desigualdade social e de acesso as tecnologias de informação e comunicação fora do ambiente escolar. Isso aumenta a desigualdade de acesso à educação durante esse período, além do impacto a médio prazo nos indicadores da educação (CARDOSO, 2020).

Quando questionados sobre as ferramentas tecnológicas adotadas pela escola, a maioria dos alunos afirmaram ser as redes sociais, *Google Classroom* e videoconferência (**Gráfico 6**), o que vai de consonância com os resultados vistos no **gráfico 1**. Considera-se aqui que esses estudantes não tinham familiaridade com as ferramentas de videoconferência, e por isso, necessitariam de uma formação para uso adequando destas. Entretanto, a maioria afirmou não ter recebido nenhuma formação específica. Mas por serem ferramentas de fácil usabilidade, 74,9% dos entrevistados

disseram ter conseguido usar adequadamente as ferramentas adotadas. Assim fica nítido a facilidade que a maioria dos discentes possuem no manuseio das ferramentas digitais. Sendo possível constatar uma dicotomia com os resultados obtidos a respeito das dificuldades dos professores – aqui já discutidas anteriormente –, onde fica nítido a facilidade que a maioria dos discentes possuem no manuseio das ferramentas adotadas em relação aos professores.

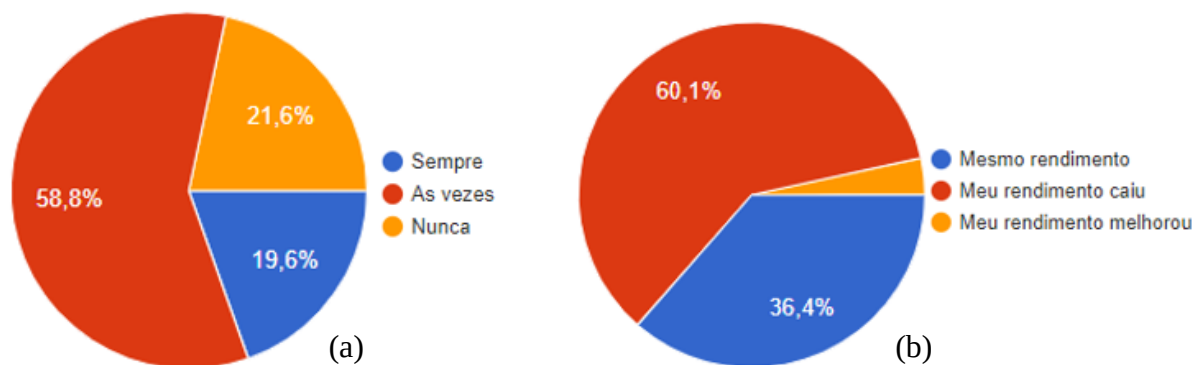
Gráfico 6: Ferramenta tecnológica adotada pela escola.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nessa pesquisa, buscou-se conhecer se o dia a dia de casa atrapalha na nova rotina de estudo remoto. Um total de 78,4% afirmou que de alguma forma atrapalha sim (conforme o **gráfico 7a**), o que leva a percepção do aluno sobre seu rendimento no estudo remoto ter piorado para 60,1% em comparação ao presencial, conforme mostra o **gráfico 7b**. Para os professores, quando questionados sobre se o aprendizado dos alunos tem sido satisfatório, 84,8% marcaram a opção não. Evidenciando assim, a insatisfação da maioria dos docentes e discentes a respeito do modelo de Ensino Remoto adotado.

Gráfico 7: a) Avaliação do discente se o dia a dia de casa está atrapalhando a nova rotina de estudo remoto e b) avaliação do discente sobre seu rendimento nos estudos remotos em comparação ao presencial.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

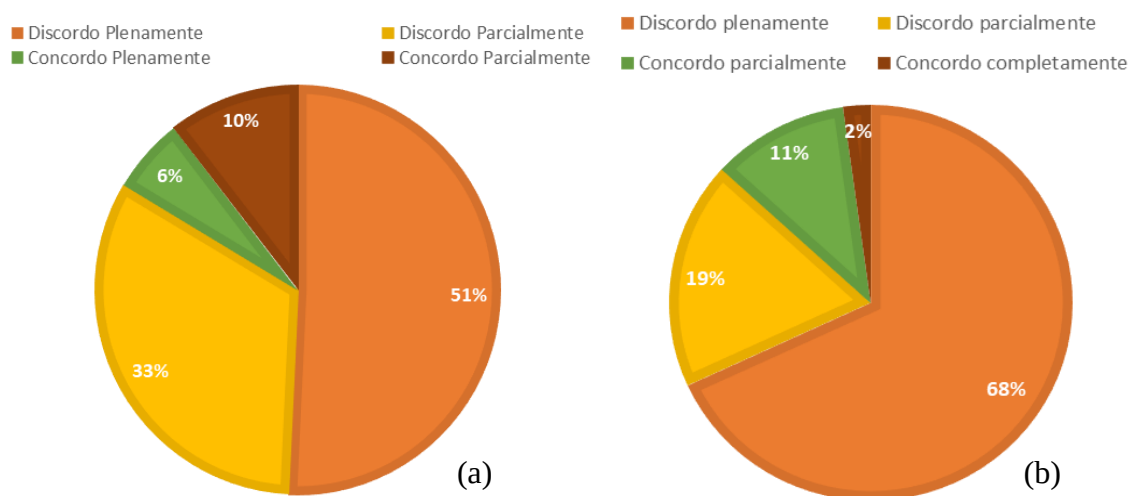
A implementação do Ensino Remoto na rede pública do Piauí, não atendeu de forma condizente ao esperado. Visto que, não oferta condições iguais a todos os discentes, prejudicando assim, os de classe social mais baixa por não possuírem acesso as tecnologias digitais ou não possuírem ambientes adequados dentro de sua própria residência para acompanhar de maneira satisfatória as aulas remotas. Um fato que deve ser levado em questão é que, devido ao isolamento social, todos os familiares se encontram confinados em casa, causando, por muitas vezes estresse e atos de violência. Os pais vão de encontro as dificuldades para auxiliar seus filhos nas atividades remotas devido, muitas vezes, ter um baixo nível de escolaridade (ALVES,2020).

Constatou-se que a definição de aulas remotas é confundida com o EAD. Segundo os dados coletados, os alunos não conseguem diferenciar as duas modalidades de ensino. Outro fato relevante é que, 73,9% dos alunos não sabem o conceito de ensino híbrido. Assim, fica claro que os alunos foram imersos em modelo de ensino que eles pouco conhecem, dificultando o aprendizado dos mesmos, pois, segundo Moran (2015, p. 30) “aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos”, ou seja, há a necessidade de se trabalhar esses conceitos e definições desses modelos de ensino, para que os mesmos sejam mais efetivos no aprendizado dos discentes.

Tais fatores nos fazem refletir sobre o papel das tecnologias no contexto educacional atual. Conforme Vieira (2011): “[...]a utilização do ciberespaço de forma dinâmica e cooperativa contribui para a construção do conhecimento dos alunos.” Será se assim de fato está ocorrendo?

Ao serem indagados, 84% dos professores das 3ª séries, relataram que seus alunos não estão preparados para realizarem o ENEM (**Gráfico 8a**), e que o ensino remoto não possui a mesma eficiência que o ensino presencial. Logo, o relato dos alunos (81 estudantes), encontra-se em consonância com os dos professores, posto que 87% destes, reafirmam suas respostas, ou seja, não se sentem aptos a fazer a prova do ENEM por se sentirem prejudicados pelo ensino remoto conforme o **gráfico 8b**.

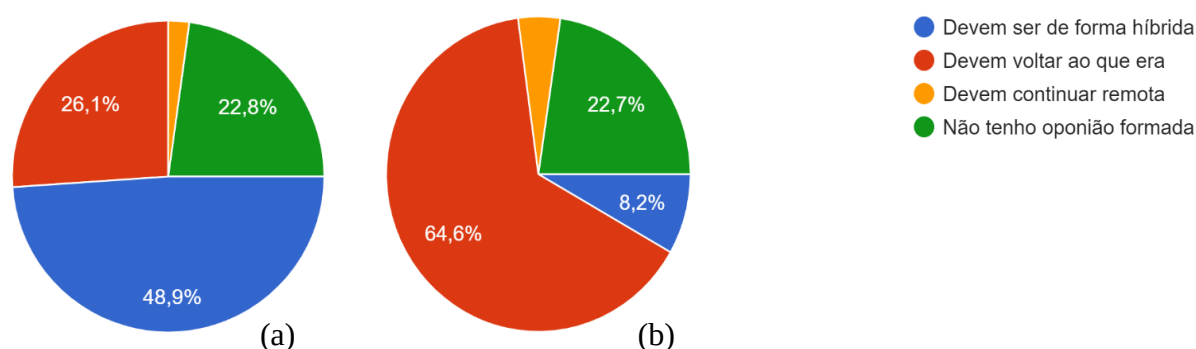
Gráfico 8: a) Sinto que meu aluno está preparado para fazer o ENEM. O ensino remoto teve a mesma eficiência do ensino presencial. b) Me sinto preparado para fazer o ENEM, o ensino remoto supriu minhas necessidades tal qual o ensino presencial.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Quanto ao modelo de ensino que será adotado com o fim da pandemia, 48,9% acredita que deve voltar ao modelo presencial, enquanto 26,1% acredita que será de forma híbrida. Já os alunos estão mais otimistas com o retorno das aulas presenciais. Um total de 64,6% acredita nesse retorno, mas diferentemente dos professores, apenas 8,2% dos alunos acham que será de forma híbrida, conforme os gráficos 9a e 9b, respectivamente.

Gráfico 9: Modelo de ensino será adotado com fim da pandemia segundo os (a) Professores e (b) Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com base na análise dos dados expostos, seguindo o embasamento teórico e a metodologia empregada, conclui-se por meio das respostas dadas, que as escolas da rede estadual do Piauí garantem que seus docentes transmitam seus saberes – mas de forma precária, devido à falta de auxílio financeiro e capacitação –, conforme o previsto, e que os alunos desenvolvam as atividades propostas de maneira remota.

Entretanto, em virtude de uma parcela significativa de alunos, comprovada através da exibição dos gráficos, faz-se evidente que não se alcança a mesma aptidão e eficácia das aulas presenciais, e torna-se dicotômico. Logo, no tocante a compreensão de tais aspectos, transcorrem certas condições sociais e financeiras de uma vasta gama de estudantes que expõem as causas da dificuldade de acesso as quais propiciam uma sensação de exclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a educação presencial e a educação remota, com aulas de forma online na educação básica no Estado do Piauí. O ensino remoto emergencial tem o intuito de viabilizar ao aluno a continuidade do ensino, além de suas implicações no processo de aprendizagem e atuação do professor na utilização de ferramentas digitais. Fazendo com que sejam levantados os impactos positivos e negativos, nessa mudança de metodologia e ensino adotado pela rede pública e privada.

Fica evidente a dificuldade de uma parcela dos professores na utilização de ferramentas tecnológicas, e não obstante, a situação dos alunos que possuem dificuldades em acompanhar todas as atividades propostas pelos professores, tanto síncrona como assíncrona, de forma satisfatória. Até porque, um percentual considerável dissera conhecer o conceito de ensino remoto e híbrido, além de possuir meios para trabalhar nesse formato, porém não possuem experiência em ministrar aulas remotas ou híbridas.

Assim como um percentual expressivo dos professores e alunos, não foi disponibilizado uma formação e/ou capacitação básica para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Não houve, se quer, um incentivo financeiro para que os mesmos buscassem treinamentos ou equipamentos. Mesmo aqueles profissionais que possuem uma certa facilidade com as ferramentas digitais, não as utilizavam com frequência no modelo presencial.

Contudo, esse modelo de ensino adotado, se mostrou ineficaz, pois não houve uma ampla participação do alunado, o que compromete a qualidade do ensino das escolas do Piauí. De acordo com os entrevistados, professores e alunos, a maioria deles, consideram que o aprendizado não tem sido satisfatório, principalmente em relação aos discentes das 3ª séries, no qual não se consideram preparados para realizarem o ENEM e vestibulares para o ingresso no ensino superior.

Considerando os dados tabulados e expostos aqui, apesar desse formato de ensino ter sido adotado de forma emergencial e que a maioria dos entrevistados acreditam no retorno das aulas exclusivamente de forma presencial, o mesmo veio para ficar. Mas, não é capaz de substituir inteiramente o ensino presencial, pois o contato físico com o professor e toda a comunidade escolar é indispensável para a formação completa do discente.

Com esses resultados foram produzidos três trabalhos que se encontram listados no apêndice C.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> >. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Penso Editora**, 2015. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ensino+h%C3%ADbrido+&ots=hDWmZYtFXC&sig=r72HmPE-3mNIWLFHmqPcr_kEEYU >. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BATISTA JÚNIOR, R. O.; CAVALCANTE, P. S. Ensino híbrido: Um estudo sobre as resoluções de Universidades Públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABDE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2017, Foz do Iguaçu – PR. **Anais...** Foz do Iguaçu – PR: 23º CIAED, ABDE, 2017. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/166.pdf> >. Acesso em: 06 maio. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 11 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 11 maio 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm >. Acesso em: 30 abr. 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm >. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2020&jornal=515&pagina=4> >. Acesso em: 11 maio. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: <

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2020&jornal=515&pagina=52> >. Acesso em: 11 maio. 2021.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929> >. Acesso em: 02 abr. 2021.

CANI, J. B. .; SANDRINI, E. G. C. .; SOARES, G. M.; SCALZER, K. EDUCAÇÃO E COVID-19: A ARTE DE REINVENTAR A ESCOLA MEDIANDO A APRENDIZAGEM “prioritariamente” PELAS TDIC . **Revista Ifes Ciência** , [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713> >. Acesso em: 11 maio 2021.

CONCELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – PI. **Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS-Cov2.**

Resolução CEE/PI nº 061/2020, de 26 de março de 2020, Teresina – PI. Disponível em: <

<http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202020/2020%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20061.pdf> >. Acesso em: 01 abr. 2021.

COSTA, Debora Lopes. BLENDED LEARNING E AS TECNOLOGIAS EMERGENTES. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

Disponível em: < <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/viewFile/1132/713> >. Acesso em: 06 maio. 2021.

COUTINHO, Francisco. IBGE: Extrema pobreza atinge 457 mil pessoas no Piauí; 5º maior percentual. **Diário GM**, Massapê do Piauí, 12 nov. 2020. Disponível em: <

<https://www.diariogm.com.br/regional/ibge-extrema-pobreza-atinge-457-mil-pessoas-no-piaui-5o-maior-percentual> >. Acesso em: 25 jul. 2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas.** 2020. Disponível em: <

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf >. Acesso em: 10 maio. 2021.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> >. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: < <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/download/17/16> >. Acesso em: 20 abr. 2021.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. **Penso Editora**, 2015, p. 34. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=31lICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=HORN,+Michel+B.%3B+STAKER,+Hearther.+Blended:+usando+a+inova%C3%A7%C3%A3o+disruptiva+para+aprimorar+a+educa%C3%A7%C3%A3o.+Porto+Alegre:+Penso.+2015.&ots=sPVKdfRQoe&sig=ifj1fvwwPSQL83QI5LqbTDebweA> >. Acesso em: 06 maio. 2021.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. "O professor no ensino híbrido". In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ensino+h%C3%ADbrido+&ots=hD WmZYtFXC&sig=r72HmPE-3mNIWLFHmqPcr_KEEYU >. Acesso em: 11 maio. 2021.

MACHADO, Marília Ribas; SILVA, Julio Eduardo Ornelas; MELO, PEDRO ANTÔNIO DE. **Perfil de tutores e coordenadores de cursos EAD da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/170991/OK%20-%20105_00379.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 30 abr. 2021.

MEC/CNE/CED. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 >. Acesso em: 30 abr. 2021.

MORAN, José Manuel. "O que é educação a distância. 2002." Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> >. Acesso em: 30 abr. 2021.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. DE M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf >. Acesso em: 2 abr. 2021.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> >. Acesso em: 11 maio. 2021.

OMS classifica novo coronavírus como pandemia. **CNN Brasil**. São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/03/11/organizacao-mundial-da-saude-oms-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia> >. Acesso em: 21 jul. 2020.

PEREIRA, Mara Dantas; DA SILVA, Joilson Pereira. REFLEXÕES SOBRE AS BARREIRAS DE ACESSO AO ENSINO EMERGENCIAL EM TEMPOS PANDÊMICOS. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14800> >. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIAUÍ. **Decreto Nº 18.884, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de emergência de saúde pública. Disponível em: < <https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-18.884-de-16-03-2020.pdf> >. Acesso em: 21 jul. 2020.

PIAUÍ. **Decreto Nº 19.429, de 8 de março de 2021**. Dispõe do protocolo específico com medidas de prevenção contra a Covid-19 para o setor relativo à educação para o ano letivo de 2021. Disponível em: < http://www.saude.pi.gov.br/uploads/divisa_documento/file/646/Decreto_n%C2%BA_19429_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_-_Protocolo_001.2021.pdf >. Acesso em: 01 abr. 2021.

REIS, Angislene Ribeiro Silva et al. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 23, n. 3, fev. 2020. ISSN 2317-7756. Disponível em: < <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/937/879> >. Acesso em: 02 abr. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Disponível em: < <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf> >. Acesso em: 11 maio. 2021.

SEDUC – PI. Normativa expedida dia 06 de abril de 2020. **Estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas da rede pública estadual de ensino do Piauí, durante a vigência do decreto que as suspende, no ambiente escolar, como medida preventiva a disseminação da doença Covid-19**. Disponível em: < https://www.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/normativas/normativa_719096255.es-trategias-e-diretrizes-sobre-o-regime-especial-de-aulas-assinado-com-anexos.pdf >. Acesso em: 01 abr. 2021.

SOUZA, J. D. de; Et al. (2018) “**O Uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Município de Assú – RN**”, In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 3, 2018, Fortaleza. Anais do III Congresso sobre Tecnologias na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p.

468-475. Disponível em: < http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_79.pdf >. Acesso em: 01 abr. 2021.

TERRAZZAN, Eduardo A.; GAMA, Maria Eliza. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 161-192, 2007. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/162> >. Acesso em: 11 maio. 2021.

VALENTE, José Armando. “O Ensino Híbrido veio para ficar”. In BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). In: **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ensino+h%C3%ADbrido+&ots=hDWmZYtFXC&sig=r72HmPE-3mNIWLFHmqPcr_kEEYU >. Acesso em: 11 maio 2021.

VALENTE, José Armando (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. **Formação de professores: Diferentes abordagens pedagógicas**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999. p. 08. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10703/10207/0> >. Acesso em: 31 mar. 2021.

VIEIRA, Rosangela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: < <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233> >. Acesso em: 24 abr. 2021.

4. Sua Faixa Etária *

Marcar apenas um oval.

- ☐ de 20 a 30 anos
- ☐ de 30 a 40 anos
- ☐ de 40 a 50 anos
- ☐ de 50 a 60 anos
- ☐ mais de 60 anos

5. Você mora e trabalha na mesma cidade? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Informe a cidade que você leciona. *

7. Você leciona em escolas: *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Públicas
- ☐ Privadas
- ☐ Ambas

8. Você usa ou já usou tecnologias nas suas aulas presencias? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Já usei, mas não frequentemente.
- ☐ Uso com certa frequência.
- ☐ Não uso, nem usei.

9. A instituição que você leciona adotou alguma forma de ensino não presencial? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

Sobre a nova realidade do Ensino na pandemia.

10. Conhece o conceito de Aulas Remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Conhece o conceito de Ensino Híbrido? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Possui recursos para ministrar as aulas remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Possui alguma experiência em ministrar aulas remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Recebe ou recebeu algum incentivo financeiro dos órgãos competentes (escola, GRE, SEDUC-PI...) para adquirir ou melhorar os recursos para ministrar as aulas remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

15. Recebeu alguma capacitação ou treinamento para ministrar aulas remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

16. Se você está ministrando aulas de forma remota, diga sobre a participação dos alunos, quanto a entrega das atividades solicitadas. Qual a proporção de frequência, participação e entrega das atividades pelos alunos: *

Considere 0% para o aluno que nunca devolveu uma atividade e 100% para o caso de ter devolvido todas as atividades.

Marcar apenas um oval.

☐ 0 a 25%

☐ 25 a 50%

☐ 50 a 75%

☐ 75 a 100%

17. Seus estudantes entregam as atividades no tempo estabelecido?

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

18. O tempo que você dedica para a preparação das aulas de forma remota em comparação ao que dedicava às aulas presenciais. Diga se: *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Não alterou - continua gastando o mesmo tempo
- ☐ aumentou em média 20%
- ☐ aumentou em média 50%
- ☐ aumentou em média 100%
- ☐ aumentou tanto que não tenho como quantificar

19. Se sua instituição adotou o ensino remoto. Marque qual a forma oficial de contato com os alunos para aula *

Atenção, marque todas as formas utilizadas

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Redes sociais (Whatsapp, Instagram...)
- ☐ E-mail
- ☐ Google Classroom
- ☐ iSeduc
- ☐ Videoconferência (Meet, Zoom...)
- ☐ Material impresso.

20. Sobre a aprendizagem dos alunos, você considera que tem sido satisfatória? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Se você for professor do 3º ano do Ensino Médio assinale a alternativa que mais se identifica quanto à afirmação.

"SINTO QUE MEU ALUNO ESTÁ PREPARADO PARA FAZER O ENEM. O ENSINO REMOTO TEVE A MESMA EFICIÊNCIA DO ENSINO PRESENCIAL" *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Concordo Plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Parcialmente
- ☐ Discordo Plenamente
- ☐ Não leciono no 3º ano

22. Você acha que após a pandemia as aulas *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Devem voltar ao que era
- ☐ Devem ser de forma híbrida
- ☐ Devem continuar remota
- ☐ Não tenho opinião formada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

Questionário do Aluno

Olá, tudo bem? Sou Bento Bruno, estudante do curso de Licenciatura em Física do IFPI Campus Picos. Estou realizando uma pesquisa sobre como a pandemia causada pelo COVID-19 modificou as aulas nas escolas piauienses, buscando apresentar os principais desafios da educação para o ensino médio. Se você é estudante dessa modalidade de ensino, por favor contribua com nossa pesquisa respondendo a este questionário e enviando aos seus colegas (da mesma escola ou não) para que atinjamos o maior número de estudantes possíveis dentro do Estado do Piauí.

Grato por sua colaboração

***Obrigatório**

Dados Gerais

1. Você estuda em escola: *

Marcar apenas um oval.

☐

Pública

☐

Privada

2. Você acompanha suas aulas remotas utilizando qual dessas ferramentas abaixo?

*

Marque todas que se aplicam.

☐

Computador de mesa

☐

Notebook

☐

Celular

☐

Tablet

☐

Material impresso

3. Esse recurso que você utiliza para acompanhar as aulas é exclusivo para você ou compartilhado com mais alguém em casa? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ de uso exclusivo meu compartilhado
- ☐ com mais uma pessoa compartilhado
- ☐ com mais duas pessoas
- ☐ Compartilhado com três ou mais pessoas

4. Qual a ferramenta que sua escola adotou para o ensino remoto? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Redes sociais (Whatsapp, Instagram...)
- ☐ E-mail
- ☐ Google Classroom
- ☐ iSeduc
- ☐ Videoconferência (Meet, Zoom...)
- ☐ Material impresso.

5. Você tem familiaridade suficiente com a ferramenta que sua escola adotou (questão anterior) para acompanhar as aulas de forma satisfatória? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Principal fator que dificulta o acesso as aulas remotas: *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Ausência de Internet em casa (Wi-fi ou Dados móveis)
- ☐ Internet de baixa qualidade (tem acesso, mas com dificuldade)
- ☐ Falta de equipamento (Notebook, celular...)
- ☐ Não possui dificuldade de acesso

7. Sabe a diferença entre Aula Remota e EAD? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Sabe o que é ensino híbrido? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

9. Recebeu algum auxílio dos órgãos competentes (escola, GRE, SEDUC-PI) para adquirir ou melhorar seu acesso as aulas remotas ? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

10. Recebeu algum treinamento para usar os recursos utilizados nas aulas remotas? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

Sobre sua Rotina

11. Você acompanha as aulas remotas de forma síncrona? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sim

☐ Não

12. A rotina de casa está atrapalhando sua nova rotina de estudo remoto? *

Marcar apenas um oval.

☐ Sempre

☐ Às vezes

☐ Nunca

13. Como você avalia seu rendimento nos estudos remotos em comparação com o presencial? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Mesmo rendimento
- ☐ Meu rendimento caiu
- ☐ Meu rendimento melhorou

14. Se seu rendimento alterou para melhor ou pior, indique qual o principal motivo que você atribui para isso? *

Se você considera que seu rendimento não alterou, informe: NÃO ALTEROU

-
15. Você acha que após a pandemia as aulas *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Devem ser de forma híbrida
- ☐ Devem voltar ao que era
- ☐ Devem continuar remota
- ☐ Não tenho opinião formada

16. Se você for estudante do 3º ano do Ensino Médio, assinale a alternativa que mais se identifica quanto à afirmação.

"ME SINTO PREPARADO PARA FAZER O ENEM, O ENSINO REMOTO SUPRIU MINHAS NECESSIDADES TAL QUAL O ENSINO PRESENCIAL" *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Concordo Plenamente
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Discordo Parcialmente
- ☐ Discordo Completamente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE C – LISTA DE TRABALHOS ACEITOS OU NO PRELO

Revista Núcleo – Artigo: Relatos de experiência de estudantes do nível médio do Estado do Piauí sobre as aulas remotas.

Revista Prática Docente – Artigo: Aulas em tempos de pandemia: Relatos de experiência de professores do nível médio do Estado do Piauí.

Editora Amplla – Coletânea – Metodologias ativas e ensino híbrido: Potencialidades e desafios; Capítulo: Aulas em tempos de pandemia: Relatos de experiências de professores e alunos do nível médio sobre as aulas remotas.