

Os Contextos do Ensino Remoto e Remoto/Presencial sob a Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19

Remote and Remote/In-Person Teaching from the Perspective of High-School Students during The COVID-19 Pandemics

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1664

Ana Flavia Segati^{1*}
Rosana dos Santos Jordão¹

¹Universidade Presbiteriana
Mackenzie. São Paulo – SP – Brasil.
*asegatti.03@gmail.com

Resumo

Devido à pandemia da COVID-19, muitos países adotaram medidas de contenção para frear a disseminação do novo coronavírus, incluindo o fechamento de escolas e de universidades. Como solução imediata, as aulas presenciais foram transferidas do contexto presencial para o virtual, chamado de Ensino Remoto, cuja dinâmica se colocou como um novo desafio para alunos e professores. Nesse cenário, nosso objetivo foi analisar o processo de ensino e aprendizagem nos contextos remoto e remoto/presencial, a partir da percepção de alunos do ensino médio de escolas particulares da cidade de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com cinco alunas de diferentes colégios. Essa coleta ocorreu no início de 2021, momento em que as escolas experimentaram o retorno às aulas presenciais, com estratégias diversificadas para atender aos protocolos sanitários. A análise foi realizada tendo como foco a organização e a infraestrutura das escolas, as estratégias de ensino adotadas, os impactos dessas estratégias em relação à aprendizagem, as relações professor-aluno e o convívio social. Os resultados evidenciaram que entre os anos de 2020 e 2021 houve rearranjos organizacionais com limitações consideráveis para a aprendizagem, não apenas do ponto de vista técnico, mas também pedagógico. Podemos inferir que a tecnologia permitiu a continuidade do processo, mas as suas potencialidades foram subaproveitadas. Concluímos que embora as escolas tenham dado um primeiro passo em direção ao emprego de recursos digitais no ensino, é imprescindível que reformulem seus projetos pedagógicos de modo a integrar de fato as atividades remotas às presenciais.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino remoto. Pandemia.



Recebido 23/11/2021
Aceito 14/06/2021
Publicado 15/06/2022

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: SEGATI, A. F.; JORDÃO, R. S. Os Contextos do Ensino Remoto e Remoto/Presencial sob a Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1664, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1664>

Remote and Remote/In-Person Teaching from the Perspective of High-School Students during The COVID-19 Pandemics

Abstract

Due to the COVID-19 pandemics, contention measures were implemented by countries to slow the dissemination of the virus, leading to school and university closures. As an immediate solution in-person classes were moved to the online environment, then being referred to as "Remote Teaching", which has been a challenge both students and teachers are facing. In this context, this research examines the perception of high school students from private high schools in São Paulo regarding the quality of their education and the impacts on learning during the times of remote teaching and remote/in-person teaching. The data were collected using semi-structured interviews with five students from different high schools. The interviews took place in early 2021, when schools were returning to in-person classes, but had to adopt different strategies to stay in conformity with sanitary protocols. The analysis was focused on the high schools' organizational and infrastructural aspects, the teaching strategies that were adopted, their impact on learning, teacher-student relations, and students' social life. Our results show that between the years of 2020 and 2021, there were organizational rearrangements that caused considerable limitations to the learning process, not only from a technical perspective, but also pedagogically. We can infer that technology allowed for the continuation of the education process, but its potentialities were underused. We conclude that although the schools have taken an important step towards the usage of digital resources in teaching, the reformulation of their pedagogical projects is still essential to really integrate remote and in-person activities.

Keywords: Basic education. Remote teaching. Pandemics.

1. Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em março de 2020, Emergência de Saúde Pública devido à pandemia causada pelo Sars-Cov-2. Em função da gravidade da doença COVID-19, foi solicitado aos países que propusessem medidas para tentar conter a disseminação do vírus (WHO, 2020). Dentre essas medidas, a fim de se evitar aglomerações, foi decretado o fechamento de locais públicos e privados como escolas, comércios e empresas (KUPFERSCHIMIDT; COHEN, 2020).

No Brasil, com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343, autorizou em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2020).

Tais mudanças ocorreram em um período de tempo bastante curto, o que sugeria a possibilidade concreta de surgimento de obstáculos e contratemplos (RIBEIRO, 2021). Os alunos que estavam adaptados à rotina do ensino presencial se depararam com novos desafios impostos pela pandemia, como permanecer em isolamento e ter que aprender no ensino remoto, o que exige maior autonomia (VIEIRA *et al.*, 2020). Corria-se o risco potencial de reprodução, no espaço virtual, das mesmas práticas pedagógicas

ultrapassadas, voltadas à transmissão de informação, com pouca interação e diálogo entre professores e alunos e ausência de protagonismo estudantil (SANTANA; SALES, 2020).

Diante do exposto, partimos da hipótese de que essas circunstâncias que relacionam as estratégias de ensino, a pandemia e o isolamento social trariam consequências importantes à aprendizagem dos alunos. A fim de verificarmos a validade desta hipótese, nosso objetivo foi analisar o processo de ensino e aprendizagem nos contextos remoto e remoto/presencial, a partir da percepção de estudantes do ensino médio de escolas particulares da cidade de São Paulo.

2. Educação a distância, ensino híbrido e ensino remoto emergencial

Um primeiro aspecto que demanda atenção ao abordarmos o ensino remoto é a delimitação dos termos que vêm sendo usados para designá-lo. Tem havido um uso popular e indiscriminado das expressões “Educação a Distância” (EaD), “Ensino Híbrido” e “Ensino Remoto”.

A chamada “Educação a Distância” (EaD) é uma modalidade educacional pautada em teorias de aprendizagem que orientam ações e estratégias pedagógicas próprias e adequadas a ambientes virtuais. Esse modelo de educação adota um formato curricular específico e acontece em ambientes virtuais elaborados para que ocorra a interatividade entre o estudante, a plataforma e o conhecimento. Os conteúdos e as práticas, bem como os procedimentos metodológicos e avaliativos, são adequados a essa modalidade. O docente assume o papel de tutor, dando a assistência e o suporte necessários aos alunos e, em geral, tudo isso é pensado e construído por uma equipe multidisciplinar (SANTANA; SALES, 2020; BEHAR, 2020).

O termo “Ensino Híbrido” também tem sido usado pelas escolas de modo desvinculado à sua especificidade. Um de seus princípios diz respeito à mudança no papel dos atores envolvidos. Espera-se dos alunos a participação ativa no processo de aprendizagem, o que exige maior consciência, autonomia e controle do ritmo, do tempo e das formas de aprender. O professor, por sua parte, passa a mediar, orientar e a facilitar esse processo (BACICH *et al.*, 2021; MORAN, 2015). Embora possa estar vinculado ao uso de recursos digitais para ser considerado como híbrido, é preciso que no ensino haja uma união entre aquilo que é realizado no espaço da sala de aula (face a face) e aquilo que é executado em ambiente virtual, por intermédio desses recursos digitais. Ocorrem diferentes experiências em cada ambiente, porém de forma necessariamente integrada e complementar, na busca de ampliar e potencializar as experiências de aprendizagem e de mudar as propostas de ensino focadas na exposição de conteúdos (BACICH *et al.*, 2021).

A perspectiva híbrida também requer a avaliação e o replanejamento do ensino com base na personalização, que é a expansão e a oferta de experiências de ensino e de aprendizagem, optando-se por novas combinações de metodologias, tempos e espaços, a fim de favorecer a que todos atinjam os objetivos de aprendizagem propostos de forma justa e tenham acesso a uma educação de qualidade (BACICH *et al.*, 2015; BACICH *et al.*, 2021).

Considerando-se o acima exposto, fica claro que, no contexto da pandemia, o que ocorreu nas escolas não pode ser chamado nem de EaD, tampouco de ensino híbrido. De modo emergencial, as escolas migraram as atividades pedagógicas para as plataformas digitais, (ALVES, 2020; ALMEIDA; ALVES, 2020; VIEIRA *et al.*, 2020; TRINDADE *et al.*, 2020). Na maioria das instituições, as aulas passaram a ocorrer em tempo real, nos chamados “momentos síncronos”, com exposições feitas pelos docentes em videoconferências. Além desses momentos, foram ofertadas atividades assíncronas, tais como videoaulas previamente gravadas e tarefas semanais postadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (BEHAR, 2020).

Tais ações em conjunto caracterizam o “ensino remoto”, uma estratégia mitigadora emergencial que não supre todas as necessidades curriculares previstas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Da mesma maneira, a simples justaposição de atividades presenciais e remotas, ocorrida antes da segunda onda

da COVID-19, também não pode ser denominada de “ensino híbrido”. Por essa razão, neste trabalho, adotamos o termo “remoto/presencial” para nos referirmos às situações em que parte do trabalho pedagógico foi executado presencialmente nos colégios e parte de modo remoto.

3. Métodos

Tendo em vista o objetivo de analisarmos o processo de ensino e aprendizagem nos contextos remoto e remoto/presencial a partir da percepção de estudantes do ensino médio de escolas particulares da cidade de São Paulo, adotamos métodos qualitativos para a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em função de a pesquisa ter ocorrido no contexto de elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC) de uma das autoras (graduação em Licenciatura), o tempo era um fator restritivo e nos levou a delimitar a amostra em cinco participantes, que foram convidados a partir de uma rede de contatos das autoras. Para participar, era necessário estar cursando o Ensino Médio em uma escola particular com perfil socioeconômico de classe média e média alta. Essa condição foi colocada para garantir que os entrevistados não tivessem restrições quanto ao acesso e ao uso de recursos digitais. Vale mencionar que não havia quaisquer relações profissionais entre as autoras e nenhuma das escolas.

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa aos responsáveis, foram solicitadas as autorizações para a realização das entrevistas, que ocorreram por meio da plataforma Zoom. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Por acaso, o grupo estudado foi composto apenas por alunas (Quadro 1) que serão designadas neste trabalho por nomes fictícios. É importante enfatizar que as alunas Manoela e Renata estudam no mesmo colégio, mas em séries distintas.

Quadro 1: Perfil das alunas entrevistadas

Nome (fictício)	Idade	Escola	Localização	Série	Tempo de entrevista
Beatriz	15	I	Alto de Pinheiros	2º ano	1h06
Fernanda	15	II	Vila Mariana	2º ano	0h56
Manoela	16	III	Higienópolis	3º ano	1h06
Renata	16	III	Higienópolis	2º ano	1h11
Letícia	15	IV	Pirituba	2º ano	1h04

Fonte: Autoras (2021)

O roteiro da entrevista semiestruturada foi dividido em três blocos. No primeiro, procuramos caracterizar o processo de ensino e aprendizagem no ensino presencial. No segundo, abordamos a mudança do presencial para o remoto e, no último, demos ênfase à transição do remoto para o remoto/presencial. Essa transição ocorreu no início de fevereiro de 2021, quando as entrevistas foram realizadas, momento que antecedeu à segunda onda da pandemia e no qual as escolas estavam autorizadas a retornar parcialmente ao ensino presencial.

Como abordagem metodológica, após a transcrição das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo, a codificação e a categorização dos dados. A fim de facilitar a compreensão, organizamos os resultados

em dois blocos: o contexto do ensino remoto e o contexto do ensino remoto/presencial. Em cada um, tratamos dos seguintes temas: organização e a infraestrutura das escolas, as estratégias de ensino adotadas, os impactos dessas estratégias em relação à aprendizagem, as relações professor-aluno e o convívio social.

4. Resultados e discussão

4.1. Contexto do ensino remoto

Para dar continuidade às atividades letivas remotas, todas as escolas propuseram momentos síncronos e assíncronos, porém com frequências distintas. As escolas I e II ofertaram um número bem maior de videoaulas gravadas do que de aulas síncronas. Essas videoaulas eram assistidas em qualquer horário, de acordo com a preferência das estudantes. Encontros síncronos foram mais raros, realizados nos finais de bimestre, apenas para as provas, apresentações de trabalho e esclarecimento de dúvidas. Em ambos os casos, as estratégias pedagógicas eram focadas na transmissão de informações.

Os colégios III e IV, por sua vez, decidiram ofertar, na mesma frequência, tanto aulas síncronas quanto videoaulas gravadas, sendo ambas essencialmente expositivas. A maneira como essa oferta foi realizada trouxe alguns problemas.

Um primeiro aspecto relatado pelas entrevistadas diz respeito à falta de padronização do tempo dessas atividades. Embora alguns docentes tenham mantido as aulas síncronas com a mesma duração que anteriormente acontecia no presencial, de 45 a 50 minutos, não foram definidos horários fixos semanais para a realização de cada aula, nem a quantidade e nem o tempo de duração ideal para as videoaulas gravadas. Tal fato fica claro no relato de Renata, a seguir:

“Março as aulas [presenciais] acabaram, metade de março. Daí a gente ficou só com as aulas online. O esquema da escola foi dividir entre lives ao vivo, como no zoom e as videoaulas que os professores postavam. [...] variava bastante em relação ao tempo, algumas tinha 10, outras, 50 minutos, variava bastante, 15, 20, 30. Dependia muito do professor. Daí acabava sobrecarregando muito, porque a parte da manhã ficava com as lives e os horários eram corridos. Tinha dias da semana que começava às 08h00, tinha dia que começava às 7h00 e tinha dias que começava às 11h00. Tinha dias que eu tinha quatro lives, tinha dias que eu tinha só uma. Todo dia tinha 4, 5 videoaulas para assistir. Então, eu acabava ficando à tarde inteira em função disso, porque de manhã eu assistia às lives e de tarde eu via as videoaulas e ainda [tinha] muitas tarefas para entregar. Então, foi um ano muito sobrecarregado. Para os professores também, eu acredito, porque era muito diferente para eles, para os alunos principalmente.” (RENATA).

Além da questão da dificuldade de organização da escola, a fala acima revela uma percepção de sobrecarga de trabalho pela Renata, fato também presente na fala de Manoela, outra aluna da mesma escola:

“Eu juro por Deus que ouvi de uma professora, que já que estávamos em casa, a gente não fazia nada, então era para fazer as 8000 lições dela, já que a gente não fazia nada mesmo. Aí eu fiquei: como assim eu não fazia nada? Não é porque eu tô em casa que é assim. Eu tinha que ajudar minha mãe a limpar a casa. Teve muita cobrança da escola perante nós alunos.” (MANOELA).

Como explicar o excesso de tarefas relatado? É possível que haja relação entre esse aumento e a necessidade de se fazer um acompanhamento mais frequente das atividades dos alunos, agora distantes da escola. Este resultado corrobora com dados obtidos por Pereira *et al.* (2020) sobre o aumento da carga de trabalho dos alunos no ensino remoto.

Em contrapartida, nas escolas I e II, o trabalho foi melhor estruturado. Foi definido um cronograma de videoaulas com horários fixos, e padronizada a quantidade de videoaulas que seriam postadas por cada disciplina. Essa padronização parece ter auxiliado as alunas em sua rotina de estudos, como ressalta Fernanda:

“Então, a gente ficou com sete aulas por dia e lançaram um cronograma falando que de segunda ia ter três aulas de matemática, duas de português e uma de biologia. Era aquilo que você tinha que assistir. Por exemplo, você abria o moodle e as aulas iam ser postadas das 07h00 às 09h00 da manhã. Cada matéria tinha um bloquinho do moodle, foi bem organizadinho, tinha lá semana 1, semana 2, aí você ia abrindo e assistindo as videoaulas. Cada matéria tinha um bloquinho, por exemplo matemática, 1º bimestre, 2º, 3º.... aí o primeiro bimestre tinha semana 1, 2, 3, 4 e, de acordo com o cronograma, a quantidade de aulas que iam postar.” (FERNANDA).

Além da organização de um novo cronograma de tarefas e do aumento da carga de trabalho para alunos e professores, todos tiveram que lidar com problemas técnicos:

“Muitas vezes a gente perdia aula por falta de conexão ou porque muitas vezes o professor não sabia mexer [...] Todo mundo estava se adaptando. Mas, para mim foi bem diferente, sabe? Eu acho que conexão, que toda hora cai a plataforma e isso acaba dificultando muito a minha vida. Uma vez eu tinha que entregar uma atividade de filosofia, só que o sistema do Moodle caiu e eu quase fiquei com 0. Não era minha culpa, né? O problema é que estava sobrecarregado [...]” (MANOELA)

Fica claro que, nesse novo contexto, faltou um alinhamento entre o planejamento pedagógico e as condições técnicas de acesso à internet e de manutenção das plataformas ativas, a fim de suportarem o uso intensivo e simultâneo de tantos usuários. Tais dificuldades são compreensíveis, pois o ensino remoto foi uma solução rápida e caseira frente à situação emergencial. Esse aspecto o diferencia consideravelmente do ensino a distância, dado que esta modalidade já foi desenvolvida considerando-se os dispositivos necessários para a sua execução (BEHAR, 2020; SANTANA; SALES, 2020).

A fala de Manoela revela também outro fato, já mencionado por Almeida e Alves (2020), isto é, a defasagem da formação docente em relação ao uso de ferramentas e tecnologias virtuais para o ensino. Segundo Rocha (2021), as escolas tiveram que se adaptar sem os investimentos formativos necessários.

No que concerne às aulas síncronas, todas as entrevistadas relataram que houve um baixo nível de interação entre as pessoas. Foi priorizada a transmissão de conteúdos, com pouco diálogo entre professores e alunos, como ilustra a fala de Renata:

“Ele dava aula da matéria dele, cerca de 50 minutos. Não era obrigatório ligar a câmera, a maioria dos alunos não ligava e o professor ficava só ele falando. Então era bem estranho. E é isso. Às vezes ele usava a lousa e a gente via pelo vídeo, às vezes eram apresentações e a gente ia acompanhando ou tirando dúvida pelo chat se precisasse. A gente falou muito menos. [...] Eu entrava nas lives, não tinha que ligar a câmera e nem fazer nada, então eu só respondia as chamadas.” (RENATA).

Não identificamos, em nenhuma das entrevistas, o emprego de metodologias ativas. Teria sido interessante, como proposto por Moran (2018), o uso, por exemplo, de sala de aula invertida. Poderia ter sido solicitado às alunas que realizassem pesquisas, produções individuais ou em pequenos grupos, a serem compartilhadas e discutidas nos momentos síncronos, sob supervisão dos professores. Com base nesses dados, é possível inferir que, a despeito da presença de recursos tecnológicos, a concepção pedagógica por trás das aulas era a do ensino transmissivo.

As videoaulas gravadas, por sua vez, foram consideradas como positivas no sentido de poderem ser revistas de acordo com as necessidades de cada aluna:

“Ah, como a gente teve aula gravada, você pode voltar a aula para você ir com calma anotando, fazendo as anotações, poder pegar a frase de novo. Isso não tem no presencial de jeito nenhum. Acho que isso era positivo. As anotações ficavam mais completas e aí você não precisava estudar tanto para a prova, pegar todo aquele conteúdo e fazer um resumo. Porque aquilo já estava no seu caderno, bem organizado. Eu não abri mão do caderno, então para você escrever fica melhor, porque eu memorizei muito melhor do que memorizava no presencial. A gente ia fazendo a videoaula e ia anotando [...] você assiste a videoaula no tempo que você quiser. Tinha videoaula que eu demorava duas horas para entender a aula de 40 min, mas você vai entendendo.” (BEATRIZ).

Se, por um lado, pausar aula pode ser visto como útil, já que favorece a compreensão por parte dos alunos, por outro, prorroga bastante o tempo de dedicação aos estudos, como evidenciado na frase: *“Tinha videoaula que eu demorava duas horas para entender a aula de 40 minutos”*. Isso demonstra que concentrar todo o trabalho do ensino remoto em videoaulas pode ser um problema, sendo interessante diversificar as estratégias. Reconhecemos as potencialidades do uso de videoaulas gravadas, se forem bem direcionadas e contextualizadas. Todavia, sugerimos que as escolas foquem em outras estratégias para que os alunos tenham um maior aproveitamento nos momentos de estudos individuais, tendo em vista que a tecnologia pode favorecer isso.

Os relatos acima revelam, ainda, que as aulas no ensino presencial eram expositivas e continuaram no mesmo modelo no ensino remoto, funcionando como um repositório de informações a serem memorizadas para posterior uso em provas. Como já afirmamos, a lógica do ensino transmissivo se manteve presente.

Para além das estratégias pedagógicas adotadas, a passagem do ensino presencial para o remoto também trouxe novas dificuldades, dentre as quais o problema de concentração no ambiente doméstico, já relatado por Vieira *et al.* (2020) e evidenciado na fala de Fernanda:

“Às vezes assim, seu celular está ali do lado e você tem uma aula ali para assistir, mas daí você mexe e passou duas horas e você não fez a aula. Essa coisa da concentração em casa, você tem várias coisas que você pode fazer, assistir TV, ir para sua cama, daí a concentração é uma coisa que dificulta.” (FERNANDA).

Somado ao problema da concentração, todas as entrevistadas mencionaram o desafio de passar a controlar o próprio processo de aprendizagem e de organizar uma rotina pessoal em casa, como se nota nas seguintes falas:

“Eu acho que o ficar sozinho, ter muita autonomia, foi muito diferente. Dividir o tempo certo, manejar as coisas que você precisava fazer. Quando você estava na escola, tinha os horários certos, parece que fica mais largado quando você está na sua casa. [...] é, eu acho que é a solidão. O fato de estar só a gente, de pensar que não tem mais nada, só estou eu por mim no meu quarto, posso simplesmente pegar todas as respostas na internet e não aprender nada. Isso é muito ruim do remoto, porque se você não tem uma disciplina, você fica para trás e ninguém te pega de volta (RENATA).

Eu acabei evoluindo na questão da disciplina, porque eu percebi que, se eu simplesmente me sentasse na cama e não assistisse às aulas postadas, não ia dar em nada, porque eu estava fazendo muito isso. As aulas iam sendo postadas, eu assistia as matérias que eu queria e as outras eu assistia depois. Teve uma hora que virou uma montanha de coisas para eu assistir, eu não consegui assistir às videoaulas. Nos outros bimestres, eu fui evoluindo para conseguir ter uma disciplina. Se você acordar às 10h00 para fazer as aulas, você já ferrou o seu dia. Tem que acordar às 07h00, levantar e se sentar na frente do computador, senão você não faz. Foi uma das coisas boas que o remoto me proporcionou, praticar um pouco mais da minha disciplina, porque eu não sou uma pessoa que gosta de estudar, para mim é um sofrimento ter que ficar estudando, anotando. Só que eu percebi que eu ia me ferrar se não fizesse... Então, a disciplina foi a principal coisa.” (FERNANDA).

Os excertos acima revelam um desconforto com a liberdade de poderem tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem. Para a Renata, “*ter muita autonomia, foi muito diferente*”. Ela tinha consciência de que se não agisse, não aprenderia, mas tal fato não foi percebido como positivo: “*Isso é muito ruim do remoto, porque se você não tem uma disciplina, você fica para trás e ninguém te pega de volta*”. Esta frase revela, ainda, um sentimento de abandono, de falta de supervisão e de incentivo por parte dos professores e da escola. A Fernanda também mostrou ter tido dificuldades: “*Teve uma hora que virou uma montanha de coisas para eu assistir*”. Mas, no caso dela, ter que lidar com isso foi positivo. Ela percebeu que precisava mudar suas ações: “*Nos outros bimestres, eu fui evoluindo para conseguir ter uma disciplina. Foi uma das coisas boas que o remoto me proporcionou, praticar um pouco mais da minha disciplina*”.

Atribuímos as dificuldades das entrevistadas ao fato de estarem muito habituadas, no ensino presencial, a viverem em um ambiente heterônomo, com grande dependência do professor em sala de aula, este com mais controle sobre o processo. Soma-se a isso a especificidade do ensino remoto na pandemia, situação em que, de acordo com as falas das alunas, os docentes não atuaram como mediadores. Nessa condição, caberia a eles, no ambiente virtual, efetuar o acompanhamento da construção gradual dos conhecimentos por parte dos alunos (LUNA, *et al*, 2011).

Além dos aspectos já mencionados, constatamos que as relações interpessoais foram prejudicadas no ensino remoto. Houve dificuldades de comunicação entre as alunas e seus professores, o que ocasionou problemas para o esclarecimento de dúvidas. Os dados indicam que, nesses colégios, faltou o suporte pedagógico necessário, o que pode ter contribuído para que as entrevistadas se sentissem ainda mais solitárias:

“Então, os professores, toda semana, postavam um fórum no moodle, de dúvidas se você quisesse mandar. O problema é que alguns deles [professores] deixavam o e-mail disponível, mas alguns não respondiam. Talvez, pela quantidade de e-mails. Mas, mais de uma vez eu tentei entrar em contato com algum professor, às vezes sobre as dúvidas de envio de tarefas, e tem professor que não responde. Esse é um problema [...] você não tem um canal de comunicação muito bom e muito claro. Também dava um negócio de ficar perguntando, porque as suas dúvidas ficam expostas para todo mundo da série ver e ninguém posta lá [no fórum], porque se você posta, todo mundo vai ver. Tinha amigas que preferiam mandar no grupo da sala [whatsapp informal], ao invés do fórum, porque sabem que todo mundo vai ver. Essa comunicação entre os alunos e professores não foi tão boa no remoto.” (FERNANDA).

Quando Fernanda fala “[...] suas dúvidas ficam expostas para todo mundo da série ver e ninguém posta lá, porque se você posta, todo mundo vai ver” revela outro aspecto importante. Os sentimentos de vergonha e de medo da exposição são fatores que contribuíram para dificultar a interação professor-aluno no ensino remoto. Esses mesmos sentimentos também podem estar relacionados ao fato de os alunos não abrirem suas câmeras nas aulas. Nesses ambientes virtuais, a exposição é constante, logo a imagem dos alunos fica o tempo todo sendo observada pelos colegas de classe, diferentemente do que ocorre nas aulas presenciais. Além da questão da autoimagem, Ribeiro *et al.* (2021) reforçam que há uma percepção de invasão de privacidade.

Ainda no que diz respeito à abertura das câmeras, o estabelecimento de um ambiente convidativo e de uma relação de confiança parecem ser fundamentais, posto que a afetividade na relação professor-aluno é diferente no contexto virtual, quando comparada ao presencial, conforme ressalta Letícia:

“Por um lado, mudou bastante a parte afetiva. No online, você não consegue ter uma forma de contato com o professor direta, já na escola você consegue. Você cria uma ligação com o professor, um afeto, que às vezes no online isso acaba se quebrando. [...]” (LETÍCIA).

O relato de Letícia evidencia que a atenção, o carinho e o reconhecimento por parte dos professores são importantes para ela e que esse tipo de relação é mais difícil de ser estabelecida no ensino remoto. Charczuk (2020) salienta que os momentos de escuta e diálogo entre professor e aluno são fundamentais para se construir e sustentar um laço de corporeidade, dada a impossibilidade dos encontros físicos. A grande vantagem da tecnologia estaria na possibilidade de proporcionar encontros em que haja escuta e trocas, mas isso não tem acontecido na perspectiva das alunas.

Em continuidade ao tema das relações interpessoais, todas as entrevistadas indicaram que uma das maiores limitações do ensino remoto é a impossibilidade do convívio social com colegas e amigos, que tem importância essencial para adolescentes nessa faixa etária, como sinaliza Beatriz:

“Na questão social me afetou bastante, porque você criar relações no remoto é muito mais difícil do que no presencial. Não tem momentos de descontração durante as aulas, não tem conversas no corredor durante as aulas, entre as aulas, não tem nada.” (BEATRIZ).

Falas como a acima subsidiam outra discussão que diz respeito ao papel social da escola, para além da formação cognitiva: o desenvolvimento das habilidades socioemocionais essenciais na formação de um indivíduo, o que pressupõe convívio social. Esse convívio no ensino remoto é de outra natureza e não tem, na visão das alunas, suprido suas necessidades. Vieira *et al.* (2020) aponta que essa ausência de convívio social, associada à mudança na rotina de estudos, trouxe para muitos jovens desafios emocionais significativos, interferindo em sua satisfação com a vida.

4.2 Contexto do remoto/presencial

No início de 2021, o governo do Estado de São Paulo autorizou a reabertura das escolas, sendo permitido o retorno facultativo às aulas presenciais, estabelecendo o limite de 35% da capacidade de alunos no espaço escolar, o que exigia a organização de rodízios. No momento em que os dados foram coletados, Fernanda, Manoela, Renata e Letícia já haviam retornado parcialmente ao presencial e Beatriz havia continuado integralmente no regime remoto.

Das quatro escolas estudadas, I, III e IV (Quadro 1) optaram por transmitir as aulas presenciais em tempo real para os estudantes que permaneceram em casa. Nesse modelo, os alunos que estavam no presencial tinham a mesma aula daqueles que ficaram em casa, porém num cenário que impôs novas limitações, como mostra a fala de Beatriz:

“Uma coisa é assistir a aula de um professor da casa dele, outra é assistir transmitida da escola, com máscara, que não dá para ouvir direito. A lousa tem uma luz que bate e não dá para ver direito e é muita gente usando internet ao mesmo tempo e você não consegue ouvir as perguntas que estão sendo feitas. E aí, o professor perde muito tempo, porque toda pergunta ele tem que ir lá na frente falar: “olha gente, tal pessoa perguntou tal coisa”. Aí toda pergunta que tem, os professores têm que responder, aí tem professores que esquecem, tem professor que pula, tem coisa que a gente não consegue ouvir direito. Se está chovendo não dá para entender a aula direito. É um modelo que eu achei mais complexo. Para quem está indo para a escola está sendo bem melhor pelo que eu conversei, mas para mim está sendo pior com certeza.” (BEATRIZ).

Fica evidente que as experiências vivenciadas pela parcela de alunos que permaneceram no ensino remoto foram diferentes das vividas pelos alunos no presencial. As aulas nesse modelo de retorno parcial ficaram piores do que as oferecidas no momento exclusivamente remoto. Pela fala de Beatriz *“Para quem está indo para a escola está sendo bem melhor pelo que eu conversei, mas para mim está sendo pior com certeza”*, podemos supor que o fato de estar remotamente nas aulas em tempo real favoreceu pouco a sua aprendizagem.

Nossos achados vão de encontro aos de Martins-Ñunes *et al.* (2022). Estes autores trabalharam num contexto muito particular de pesquisa. Acompanharam o trabalho remoto/presencial de professores que já possuíam grandes habilidades em ensino digital com estudantes de um curso de graduação em formação docente. Os professores em questão seguiram recomendações específicas para o preparo das aulas, seu desenvolvimento e análise das atividades. Na percepção dos alunos, não houve, nessas condições, dificuldades em relação ao acompanhamento e à compreensão do conteúdo para quem estava em casa. Dados semelhantes foram obtidos por Raes (2022). Merece destaque, no entanto, que em ambos os estudos havia um elevado investimento em recursos tecnológicos, com a presença de várias telas grandes e um espaço de sala de aula projetado para potencializar as interações entre as pessoas do presencial e as do remoto, algo que não identificamos nas escolas aqui investigadas. Além disso, os alunos desses cursos não eram adolescentes, mas jovens adultos.

Além do aspecto da infraestrutura de transmissão das aulas, há que se considerar as dificuldades extras adicionadas à prática docente: *“o professor perde muito tempo, porque toda pergunta ele tem que ir lá na frente falar: olha gente, tal pessoa perguntou tal coisa”*. A natureza da ação dos professores no trabalho presencial é muito diferente daquela realizada online. Exercer essa prática simultaneamente para dois públicos gera repetições e interrupções que comprometem a concentração, a qualidade e o andamento da aula. Fato semelhante foi descrito por Bower *et al.* (2015) e Zydney *et al.* (2019). Dados de Huang *et al.* (2017) ainda revelaram que os alunos que estão no regime remoto têm a percepção de que estão sendo negligenciados pelo professor, o que podemos verificar quando Beatriz diz: *“Toda pergunta que tem, os professores tem que responder, aí tem professores que esquecem, tem professor que pula”*.

Em alguns países do exterior, existe uma abordagem de educação similar ao que ocorreu nas escolas do Brasil, em que há uma junção da aula presencial com o ensino remoto, de modo síncrono. Essa modalidade é denominada de HOT Instrucional - *Here or There Instruction* - a qual possibilita que alunos de diferentes localidades participem juntos das aulas simultaneamente (MCKIMMY; SCHIMIDT, 2014 apud ZIDNEY *et al.*, 2019). Mesmo que esse tipo de abordagem mostre vantagens em estudos comparativos, isso não foi observado em nossos dados.

Apesar dos problemas apresentados no ensino remoto/presencial, a organização adotada pelas escolas I, III e IV possibilitou a mesma carga horária de aulas para todos os alunos, já que todas as aulas se tornaram síncronas e os intervalos entre as aulas foram incorporados. Na percepção das alunas, essas mudanças foram positivas, visto que em 2020 haviam se sentido sobrecarregadas.

Diferentemente do que foi apresentado para as escolas I, III e IV, a escola II manteve toda a programação de videoaulas gravadas para quem ficou em casa. Em outras palavras, estes alunos continuaram com o ensino remoto focado 100% em videoaulas. Os que voltaram a frequentar a escola passaram a ter algumas disciplinas ministradas completamente no presencial e outras continuaram a ser ofertadas remotamente também por meio de videoaulas gravadas. A fala a seguir revela essa dinâmica:

“Para mim, que estou indo no híbrido, eu estou tendo 1/3 das minhas aulas no presencial e estou com os horários totalmente malucos, porque a escola fez de tudo para a gente não comer lá. Eu estou tendo que ir para a escola, quatro dias por semana e tenho 3 aulas por dia. O resto das aulas que eu preciso assistir, estou fazendo no online. Isso inclusive para mim, está me ajudando bastante porque, como eu tinha dificuldades para me concentrar para fazer as aulas, agora eu vou para a escola e já assisto uma parte das minhas aulas lá. Quando volto, tenho uma parte de aulas para assistir numa quantidade menor, porque se você está no presencial, não precisa assistir as mesmas aulas daquela matéria. Quem está ficando no online está normal, igual estava no ano passado, as pessoas que estão no remoto, assistem todas as aulas no remoto.” (FERNANDA).

Fica evidente que, para Fernanda, o retorno foi favorável, pois contribuiu para a melhora na concentração durante a aulas que, para ela, era um problema vivenciado no período remoto. No entanto, o uso do verbo *“assistir”* pode revelar que, tanto nas aulas presenciais quanto nas videoaulas, o formato continua a ser o mesmo, a exposição de conteúdos. Não parece haver uma participação ativa dos alunos. Nesse sentido, a solução encontrada por essa escola também não corresponde ao ensino híbrido de fato, embora tenha sido apresentado às famílias como tal. Isso fica evidente na frase: *“Para mim, que estou indo no híbrido...”*.

Para Bacich *et al.* (2015), nas escolas da educação básica, o ensino híbrido vem sendo compreendido como o ensino presencial transmissivo misturado com atividades à distância. De acordo com essa concepção, ofertar algumas disciplinas no presencial e outras no online, como efetuado na escola de Fernanda, seria considerado ensino híbrido. Reforçamos, entretanto, que o conceito de *“ensino híbrido”* não

corresponde a isso. O foco deve ser a autonomia e o protagonismo do aluno em atividades de ensino que envolvam investigação e resolução de problemas de forma tanto individual, como colaborativa. Em trabalhos de fato híbridos, potencializa-se o desenvolvimento de habilidades importantes como a capacidade crítica e a reflexão (BACICH *et al.*, 2015). Porém nas quatro escolas aqui estudadas, as aulas continuaram sendo focadas na transmissão de informações, sendo o professor o centro do processo.

Um último aspecto que diz respeito ao contexto remoto/presencial e que merece atenção é a questão dos impactos emocionais. Além dos problemas pedagógicos e de infraestrutura já comentados, os estudantes que estavam no remoto, impossibilitados de retornar à escola para retomar as relações sociais, tiveram que lidar com a frustração de assistir aos colegas de classe, como ressalta Manoela:

“Então, eu não fiquei em casa ainda, mas com colegas que eu conversei, falaram que está sendo ruim porque eles conseguem ouvir as conversas, as risadas na sala e não estão lá sabe? A minha amiga ontem falou que me viu na câmera e ficou triste porque queria estar lá. Fica aquele sentimento “nossa, eu queria ser ele.” (MANOELA).

Os estudos de Raes *et al.*, (2020), Huang *et al.*, (2017) e Raes (2022) demonstram que os alunos que estão vivenciando as aulas de casa no contexto de ensino remoto/presencial têm a sensação de que estão sendo excluídos e que não pertencem àquela turma em sala de aula.

Ainda do ponto de vista das relações interpessoais, o retorno presencial mesmo que parcial foi importante para reestabelecer o convívio, fato observado nos dados de Raes *et al.*, (2020) e revelado por Fernanda:

“[...] A minha família optou por eu ir, porque principalmente essa coisa do convívio, estava me pesando bastante. Eu estava com medo de ter problemas emocionais mesmo sabe? É uma coisa que eu vejo que está sendo razoavelmente comum. Eu vejo amigas minhas com problemas de ansiedade, outra que tinha depressão e começou a agravar. Acho que é uma coisa importante mesmo essa coisa do convívio social, por isso acabamos optando por ir.” (FERNANDA).

Por fim, algumas das mudanças associadas à implementação das tecnologias no ensino provavelmente serão incorporadas pelas escolas independentemente do retorno presencial. Fernanda comentou: “*O meu colégio vai adotar mesmo, sem a pandemia, um ensino híbrido. Já no ensino médio vão ter os dias de integral online*”. No entanto, Bacich *et al.* (2015) ponderam que mudar apenas os meios não significa mudar drasticamente a educação. Constatamos que ainda há um longo caminho pela frente.

5. Conclusões e considerações finais

Nosso objetivo geral era analisar o processo de ensino e aprendizagem nos contextos remoto e remoto/presencial, a partir da percepção de alunos do ensino médio de escolas particulares. Os resultados evidenciaram que a adaptação rápida ao ensino remoto emergencial deflagrou problemas, trazendo diversos desafios para as instituições de ensino aqui estudadas. Constatamos dificuldades organizacionais e de infraestrutura; baixa interatividade entre os atores envolvidos, devido à forma como a tecnologia foi utilizada; defasagens na formação docente em relação ao uso de tecnologias e sobrecarga de trabalho tanto para os alunos, quanto para os professores.

Dentre as adversidades enfrentadas pelas estudantes merece destaque o controle do próprio processo de aprendizagem e da organização da rotina pessoal em casa, somado aos entraves na comunicação e à falta de suporte dos professores e das escolas. Houve, também, prejuízos nas relações interpessoais, com o sentimento de ausência de afetividade nas interações entre docentes e alunos e a impossibilidade do convívio social, ambos elementos importantes dentro da cultura escolar, e uma das maiores limitações sentidas pelas alunas no ensino remoto.

A comparação entre os anos de 2020 e 2021 mostrou rearranjos organizacionais, sendo o mais comum, a filmagem e a transmissão síncrona de aulas presenciais para a parcela de alunos que permaneceram em casa. Estes arranjos têm limitações consideráveis, não apenas do ponto de vista técnico, mas também pedagógico. Percebemos que as práticas efetuadas ainda estão distantes do que se espera de um ensino de fato híbrido.

Embora a tecnologia tenha sido essencial para a continuidade do processo, nossos dados mostraram que não foram aproveitadas todas as potencialidades que ela poderia oferecer. Constatamos que as escolas continuam promovendo o ensino numa perspectiva transmissiva, sendo necessário o desenvolvimento de práticas que sejam voltadas para o aprendizado ativo e para a autonomia dos alunos e que possam, de alguma forma, contribuir para o convívio social entre os atores envolvidos, o que pressupõe mudanças na concepção e nas estratégias.

Podemos concluir que as escolas deram um primeiro passo nessa direção, mas é importante que repensem seus projetos pedagógicos de modo a integrar de fato as atividades remotas às presenciais. Será necessário rever a organização pedagógica e a infraestrutura, atentar para as necessidades de aprendizagem de seus alunos e de formação de seus professores, no sentido de auxiliá-los a enfrentarem os desafios que o novo contexto educacional impõe.

Referências

- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Lives, Educação e COVID-19. Estratégias de Interação na Pandemia. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.10, n.1, p. 149-163, julho/2020.
- ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.8 n.3, p. 348-365, maio/2020.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 51-65.
- BACICH, L.; MORAN, J.; FLORENTINO, E. Educação Híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Políticas Educacionais em Ação – FGV EBAPE**, Rio de Janeiro, nº 14, p. 1-13, abril/2021.
- BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Jornal de Universidade**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> . Acesso em: 29 de janeiro de 2021.
- BOWER, M. *et al.* Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. **Computers & Education**, Australia, v.86, p. 1-17, agosto/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Breve Diagnóstico da Educação Básica no contexto da Pandemia: Parecer Homologado Parcialmente**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 3 de setembro de 2020.

- CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n.4, p. 1-20, novembro/2020.
- HUANG, Y. *et al.* Investigating and analyzing teaching effect of blended synchronous classroom. In: 2017 **Internacional Conference of Educational Innovation through Technology** (EITT). IEEE, 2017, Japan, p. 134-135.
- KUPFERSCHIMIDT, K.; COHEN, J. Can China's COVID-19 strategy work elsewhere?. **Science**, Washington, v.367, n, p. 1061-1062, março/2020.
- LUNA, A. A. Uma reflexão sobre a videoaula no contexto da EAD. **Eutomia**, Pernambuco, v.1, n.7, p. 272-285, 2011.
- MARTÍNS-NÚÑEZ, J. L. *et al.* Teaching in Secondary Education Teacher Training with a Hybrid Model: Students' Perception. **Sustainability**, v. 14, n. 6, p. 3272, março/2022.
- MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-44.
- MORAN, 2018. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-26.
- PEREIRA, R. M. S. *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Práxis, Volta Redonda - RJ**, v. 12, n.1, p. 47-54, dezembro/2020.
- RAES, A. *et al.* Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students'engagement and the effect of quizzes. **Computers & Education**, Belgium, v. 143, p. 1/16, janeiro/2020.
- RAES, A. Exploring Students and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?. **Postdigital Science and Education**, v. 4, n.1, p. 138-159, janeiro/2022.
- RIBEIRO, C. H. V.; CAVALCANTI, M. T.; FERREIRA, A. P. "Abre a Câmera, por favor!": Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica. **EaD em foco**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 1-14, março/2021.
- ROCHA, T. B. O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de COVID-19. **EaD em Foco**, v.11, n.2, p. 1-13, maio/2021.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. F. Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Prática Docente. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.10, n.1, p. 41-47, setembro/2020.
- SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aulas em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.10, n.1, p. 76-91, julho/2020.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf>. Acesso em: 3 de setembro de 2020.
- TRINDADE, S. D.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. O Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica Brasileira e Portuguesa: A Perspectiva dos Docentes. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v.13, n.31, p. 1-23, novembro/2020.
- VIEIRA, K. M. *et al.* Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n.3, p. 1-15, setembro/2020.

WHO - World Health Organization. **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19** – 11 March 2020. Disponível em : <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> . Acesso em: 5 de setembro de 2020.

ZYDNEY, J. M. *et al.* Here or there instruction: Lessons learned in implementing innovative approaches to blended synchronous learning. **Techtrends**, U.S , v. 63, n. 2, p. 123-132, outubro/2019.