

Educação em Tempos de Crise: Percepções de Educadores sobre os Impactos da Pandemia de COVID-19 nas Relações Sociais e nos Processos Educativos

Education in Times of Crisis: Educators' Perceptions of the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Social Relations and Educational Processes

William Rossani dos SANTOS*

Milena de Bem Zavanella FREITAS

Anselmo CALZOLARI

Universidade Federal de São Carlos - São Carlos; Araras, SP – Brasil.

* william_rossani@hotmail.com

Resumo. A pandemia de COVID-19, declarada no final de 2019, impactou profundamente as dinâmicas sociais e institucionais em escala global, resultando, entre outras medidas, no fechamento parcial ou total de escolas em diversos países. Esse cenário de crise sanitária gerou implicações complexas para a educação, com consequências tanto negativas quanto positivas nas práticas pedagógicas. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a percepção de educadores, em exercício e em formação inicial, sobre os efeitos da pandemia em suas relações pessoais, sociais e profissionais, bem como o impacto do ensino remoto emergencial nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados foram coletados de um grupo focal comunicativo formado após o desenvolvimento de um curso virtual. Os resultados apresentam dados sobre o: 1) *Contexto pandêmico*, abrangendo os principais desafios vivenciados pelos educadores durante o período de crise sanitária, detalhando como o isolamento e a incerteza influenciaram seu bem-estar e sua prática; 2) *Impactos da educação remota nos processos de aprendizagem*, focando a percepção dos educadores sobre o engajamento, a autonomia e as dificuldades dos estudantes, bem como a avaliação da eficácia da aprendizagem no modelo remoto emergencial; e 3) *Impactos da educação remota nos processos de ensino e na gestão escolar*, abrangendo os desafios de planejamento e as transformações na comunicação entre professores, gestores, alunos e famílias.

Palavras-chave: Crise sanitária. Educação a distância. Ensino emergencial. Elementos transformadores. Elementos excludentes.

Abstract. *The COVID-19 pandemic, declared at the end of 2019, has profoundly impacted social and institutional dynamics on a global scale, resulting, among other measures, in the partial or total closure of schools in several countries. This health crisis scenario has had complex implications for education, with both negative and positive consequences for teaching practices. Given this, this article aims to analyze the perception of educators, both practicing and in training, about the effects of the pandemic on their personal, social, and professional relationships, as well as the impact of emergency remote teaching on teaching and learning processes. The data were collected from a communicative focus group formed after the development of a virtual course. The results present data on: 1) The pandemic context, covering the main challenges experienced by educators during the health crisis, detailing how isolation and uncertainty influenced their well-being and practice; 2. Impacts of remote education on learning processes, focusing on educators' perceptions of student engagement, autonomy, and difficulties, as well as the evaluation of the effectiveness of learning in the emergency remote model; and 3. Impacts of remote education on teaching processes and school management, covering planning challenges and changes in communication between teachers, administrators, students, and families.*

Keywords: Health crisis. Distance learning. Emergency teaching. Transformative elements. Exclusionary elements.

Recebido: 26/11/2025 Aceito: 02/06/2026 Publicado: 11/06/2026

Editores Responsáveis: Daniel Salvador/ Carmelita Portela/ Daniela Samira

1. Introdução

O surgimento da COVID-19 no final de 2019 desencadeou uma das maiores crises sanitárias globais da história recente, impactando profundamente as interações sociais e os sistemas institucionais. Como medida de contenção do vírus SARS-CoV-2, países em todo o mundo implementaram lockdowns e isolamento social, o que resultou no fechamento parcial ou total de escolas e forçou uma transição abrupta para o ensino remoto (UNESCO, 2020). Por sua vez, o fechamento das instituições escolares, necessário para conter a disseminação da COVID-19, intensificou o desafio de assegurar um ensino de qualidade no formato remoto, tornando decisiva a disponibilidade de recursos tecnológicos e o acesso à internet (UNESCO, 2020).

Em meio a esse cenário, pesquisas evidenciaram os efeitos da pandemia sobre o cotidiano das pessoas, tais como aumento do desemprego, dificuldades para manutenção da renda familiar, alterações nas rotinas de trabalho e estudo, exposição à violência e altos índices de sofrimento mental, com aumento significativo nos sintomas de ansiedade e depressão, principalmente entre profissionais da educação e estudantes (Cipriani; Moreira; Carius, 2021; Kohls *et al.*, 2021; Maia; Dias, 2020; Médici; Tatto; Leão, 2020; Romea *et al.*, 2022).

Frente a essa realidade, emergiu o seguinte problema de pesquisa: quais os principais fatores excludentes e transformadores impactaram os processos educativos e as interações entre os sujeitos escolares no contexto da pandemia? Para respondê-lo, este estudo teve como objetivo analisar a percepção de educadores, tanto em exercício quanto em formação inicial, sobre os efeitos da crise pandêmica em suas relações pessoais, sociais e profissionais, bem como o impacto do ensino remoto emergencial nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a identificar estratégias e práticas resilientes que possam servir como elementos transformadores para a educação em contextos de crises futuras. Destaca-se que, mesmo não se tratando de uma experiência de Educação a Distância formal, as práticas observadas no âmbito do ensino remoto emergencial oferecem subsídios importantes sobre o uso estratégico de tecnologias que podem ser apropriados pela comunidade escolar e pelas famílias, contribuindo para a reflexão sobre o lugar do digital nas relações educativas contemporâneas.

2. Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados foi realizada com licenciandos e profissionais da educação em diferentes redes de ensino do Brasil após o desenvolvimento de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), implementada no primeiro semestre de 2020 por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. O curso teve como propósito central apresentar o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos - MDPRC (atualmente denominado Modelo de Convivência), uma das sete Atuações Educativas de Êxito (AEE) validadas pelo projeto europeu *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, reconhecido internacionalmente por sua eficácia científica na prevenção de conflitos e da violência no contexto escolar (Includ-Ed, 2012; Villarejo-Carballido *et al.*, 2019; Campdepadrós-Cullell; De Botton, 2021; Flecha *et al.*, 2024). O curso teve duração de 60 horas¹, com desenvolvimento de forma remota mediante as plataformas *Google Meet* e *Google Workspace*, incluindo os serviços *Google Classroom* e *Chat*. Ao todo foram realizados 16 encontros, com duração de 2 horas cada. O curso contou com a participação de 120 inscritos.

Após a conclusão da ACIEPE, foram enviadas aos participantes interessados solicitações para a participação de pesquisas relativas ao curso implementado, desdobrando-se em cinco grupos focais comunicativos. Nossos resultados apresentam os dados obtidos mediante a análise de

¹ A carga horária do curso compreendia 32 horas de encontros síncronos, acrescidas de atividades avaliativas desenvolvidas com suporte de monitoria, totalizando a carga horária integral dos participantes.

apenas um desses grupos (vide também Mello; Calzolari; Zuin, 2025). Para integrar essa pesquisa, os participantes deveriam: a) ser educadores em atuação ou em formação; b) pertencer a uma ou mais regiões geográficas do país, para que fosse possível comparar os contextos locais e nacionais; c) ter vivenciado processos de ensino e aprendizagem na educação formal durante a pandemia.

2.1 Participantes e Instrumentos

Tendo como parâmetro os critérios supracitados no tópico anterior, o estudo foi conduzido com sete participantes pertencentes às regiões sudeste e nordeste do país. A Tabela 1 apresenta o pseudônimo, o gênero dos participantes, a identificação de cor/raça, cidade de origem e a situação acadêmica ou profissional de cada um dos participantes.

No sentido de atender aos requisitos éticos no processo de coleta e análise de dados, obtivemos o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes no momento anterior à realização do grupo focal comunicativo. Além disso, garantimos a confidencialidade de cada uma das declarações dos membros pela substituição de seus nomes pseudônimos (Tabela 1). A investigação obteve legitimidade pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Tabela 1 - Identificação dos participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Gênero	Cor/Raça	Cidade de origem	Função
P1	M	Branca	São Vicente Férrer/PE	Coordenador Pedagógico - Educação Básica
P2	M	Branca	Amparo/SP	Professor - Educação Básica
P3	F	Parda	São Caetano do Sul/SP	Professora - Ensino Superior e Educadora Popular
P4	F	Preta	Limoeiro do Norte/CE	Professora - Educação Básica e Ensino Superior
P5	F	Branca	Serra Negra/SP	Professora - Educação Básica
P6	F	Branca	São Bernardo do Campo/SP	Gestora - Educação Básica
P7	F	Preta	São Carlos/SP	Graduanda em Pedagogia

Siglas: F: Feminino. M: Masculino. Fonte: elaborado pelos autores.

2.2 Abordagem Teórico-Metodológica do Estudo

De modo a analisar a percepção desses indivíduos oriunda do diálogo direto com os pesquisadores, recorreremos à Metodologia Comunicativa (MC), um tipo de metodologia que vem sendo utilizada por diferentes pesquisadores e pesquisas de largo impacto mundial, como o *Programa Marco de Investigação da União Europeia* e o projeto *Includ-ED* (González; Holford, 2010; Flecha, 2015). A MC consiste em um modelo de investigação que leva em consideração uma perspectiva intersubjetiva que entende o papel central tanto do pesquisador quanto das

peças participantes da pesquisa no processo de elaboração do conhecimento científico. Uma das principais características dessa abordagem é exatamente a incorporação do diálogo igualitário e a ausência de hierarquia interpretativa entre pesquisadores e participantes da pesquisa, o que reflete nos resultados obtidos no decorrer da investigação (Flecha; Soler, 2014; Roca *et al.*, 2022).

No âmbito da educação, a MC leva em consideração duas dimensões: a dimensão excludente, relativa às práticas e sistemas educativos que contribuem para a segregação e o fracasso educacional; e a dimensão transformadora, que considera os resultados educacionais que levam à transformação social. Portanto, para averiguar ambas as dimensões, foi realizada a identificação dos principais fatores que favoreceram ou obstaculizaram os processos de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia e as interações entre educadores e educandos.

2.3 Tratamento e Análise dos Dados

O tratamento dos dados consistiu em quatro momentos principais: transcrição, categorização, quantificação e codificação dos dados. Primeiramente, o registro da gravação do grupo de focal comunicativo foi transcrito de forma integral. Em seguida, cada fala foi categorizada de acordo com as unidades temáticas e divididas por intermédio de sua perspectiva excludente e transformadora da MC. Partindo dessas duas dimensões, os fatores excludentes e transformadores foram organizados em três categorias principais que englobam aspectos relativos ao: 1) Contexto pandêmico, integrando duas subcategorias: I. Impactos na saúde e II. Sociedade da informação no contexto da pandemia (Quadro 1); 2. Impacto da educação remota nos processos de aprendizagem, incluindo as subcategorias: I. Interação e aprendizagem em rede e II. Distanciamento escolar (Quadro 2); 3. Impacto da educação remota nos processos de ensino e na gestão escolar, abrangendo as categorias: I. Professores e tecnologia; II. Envolvimento dos professores com AEE; III. Relação entre família-escola; IV. Características da escola (Quadro 3).

Após a categorização, foi realizada a quantificação desses fatores excludentes e transformadores identificados nos argumentos dos participantes, bem como à sua designação nos âmbitos do mundo da vida, relativa à ação dos sujeitos no mundo, ou do sistema, relativo aos aspectos estruturais, burocráticos e racionalizados das instituições (cf. Habermas, 2022).

3. Resultados e Discussão

Com base na sistematização das três categorias identificadas através da codificação das dimensões excludentes e transformadoras nos discursos dos participantes do grupo focal comunicativo, esta seção apresenta uma análise aprofundada dos principais fatores que dificultaram e potencializaram o desenvolvimento da educação remota durante a pandemia.

3.1 Contexto Pandêmico

As discussões realizadas no grupo focal comunicativo revelaram uma gama complexa de impactos da pandemia na educação remota, abrangendo desde experiências pessoais dos educadores até questões coletivas de saúde pública e da prática profissional. O Quadro 1 sintetiza as duas principais subcategorias emergentes nesta análise, destacando os fatores excludentes e transformadores mais relevantes mencionados pelos participantes.

Quadro 1 - Relação dos Fatores Excludentes e Transformadores segundo o impacto da pandemia

Subcategorias	Fatores excludentes	F	Fatores transformadores	F
Impactos na saúde	Cansaço/Sobrecarga de trabalho	4	-	-
	Incerteza/tensão	6	-	-
	Sofrimento mental	2	-	-
Sociedade da informação no contexto da pandemia	Falta de acesso à internet	7	Inclusão digital e tecnológica	4
	Vulnerabilidade socioeconômica	6	Suporte escolar	7

Legenda: F - Frequência das menções. Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos relatos evidenciou a predominância de elementos excludentes, particularmente no que concerne aos efeitos psicossociais da pandemia sobre os educadores. Os participantes relataram experiências de esgotamento profissional, sobrecarga laboral, incertezas quanto à retomada das atividades presenciais e o agravamento de condições de saúde mental. Paralelamente, emergiram relatos contundentes sobre como as desigualdades socioeconômicas estruturais do país se refletiram em barreiras de acesso à educação remota, como a carência de infraestrutura tecnológica e conectividade entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Estes achados corroboram as observações de Padrós-Cuxart *et al.* (2021), que destacam:

A literatura que enfoca os efeitos psicológicos do confinamento indica que o isolamento social gerou efeitos negativos como ansiedade e depressão. Vários elementos que podem aumentar ou diminuir esses efeitos psicológicos negativos também foram identificados. A percepção do COVID-19 como uma ameaça, o aumento da exposição às redes sociais e os impactos percebidos da pandemia, entre outros, estão associados à tristeza, depressão, ansiedade e raiva-hostilidade. Outras pesquisas destacam que, quando as dificuldades econômicas relacionadas ao COVID-19 aparecem em ambientes socioeconômicos baixos, problemas de saúde mental também podem ser aumentado (Padrós-Cuxart *et al.*, 2021, p. 03, tradução nossa).

Contudo, mesmo diante deste cenário desafiador, identificou-se significativa mobilização por parte dos educadores e das comunidades escolares para superar estas limitações. Os relatos dos docentes revelaram estratégias criativas e solidárias para garantir o acesso educacional em cada um de seus contextos: “A gente tem consciência de que há alunos que realmente não têm condições de acesso, e aí fazemos o material chegar de outra forma: imprimimos e enviamos para eles (P4)”. Práticas como essa ilustram o que Habermas (2022) descreve como ações situadas no âmbito do mundo da vida, especialmente a capacidade dos atores sociais em criar

significados compartilhados e ações coordenadas frente a adversidades. A solidariedade manifestada nestas iniciativas revela o potencial transformador das interações sociais e da agência humana mesmo em contextos altamente desfavoráveis, neste caso, em um contexto formal de ensino. Simultaneamente, a dimensão sistêmica também se fez presente através de ações institucionais e governamentais. De acordo com P1, as iniciativas da escola em que atua foram essenciais ao fornecer recursos tecnológicos para que os estudantes pudessem acompanhar as atividades:

A escola dispõe de alguns tablets no laboratório de informática, concedidos aos alunos do segundo ano por meio de um programa do Governo do Estado. Com esses equipamentos, foi possível disponibilizar acesso à internet para os estudantes que não tinham, o que tem contribuído para minimizar o problema do acesso (P1).

Além dos desafios materiais, os dados revelaram profundos impactos na saúde mental dos docentes, agravados pelas abruptas mudanças nas condições de trabalho e pelo isolamento social. A literatura recente confirma que a interação social constitui fator protetivo contra os efeitos negativos do confinamento (WHO, 2020; Padrós-Cuxart *et al.*, 2021), o que ajuda a compreender os relatos dos participantes:

Eu sei que muitos professores estão enfrentando problemas emocionais e, em uma conversa informal com meus colegas, descobri que grande parte deles tem recebido apoio psicológico. Muitos buscaram terapia, literalmente, porque a situação não está fácil (P4).

Durante a pandemia, tivemos uma professora da escola diagnosticada com Covid e outras duas afastadas por questões emocionais. É um momento muito delicado (P6).

Estudos realizados na Itália (Moccia *et al.*, 2020) e na Espanha (González; Jariego, 2020) apontam que as mulheres foram as mais afetadas pelo sofrimento psicológico e emocional na pandemia do Covid-19, o que explica o efeito desse contexto na saúde mental das profissionais da educação, como destacado pelas participantes.

Em síntese, a análise do contexto pandêmico revelou uma dinâmica complexa entre fatores excludentes e transformadores. Se por um lado, a crise exacerbou desigualdades e fragilizou a saúde mental docente, por outro catalisou iniciativas inovadoras que articularam ações do mundo da vida (como as estratégias comunitárias de acesso à educação remota) com intervenções sistêmicas (como políticas públicas de inclusão digital). Esta dialética reforça, a nível prático, a constitucionalidade da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, I), cuja realização concreta depende da articulação entre diferentes esferas de ação social.

3.2 Impacto da educação remota nos processos de aprendizagem

Ao lado de variáveis que se situam no contexto mais geral da pandemia, foram identificados elementos referentes aos efeitos da pandemia na aprendizagem e elementos ligados às ações

estabelecidas para dar respostas a esses impactos. O Quadro 2 apresenta os principais fatores excludentes e transformadores citados pelos participantes no quesito aprendizagem.

Quadro 2 - Efeitos da pandemia nas situações de aprendizagem

Subcategorias	Fatores excludentes	F	Fatores transformadores	F
Interação e aprendizagem em rede	Dificuldade nas interações remotas	3	Interações remotas por meio de tertúlias dialógicas	4
	Dificuldade de aprendizagem	3	-	-
	Dificuldade de adequação dos estudantes a práticas educativas virtuais	2	-	-
Distanciamento escolar	Desestímulo discente	3	-	-

Legenda: F - Frequência das menções. Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos dados, conforme sintetizado no Quadro 2, revelou a interrupção das interações sociais presenciais como fator excludente central, particularmente no que diz respeito à relação pedagógica entre professores e estudantes. A fala do professor P1 ilustra de maneira contundente essa problemática:

Eu percebo uma coisa — não sei se em outras escolas é assim —, mas os adolescentes não têm o hábito de ligar as câmeras. Então, a aula acaba sendo o professor diante de uma tela em que ninguém é visto. Isso, a meu ver, não facilita a interação. No entanto, percebo que os adultos também não gostam muito. Mesmo assim, tentamos incentivá-los, pelo menos durante a tertúlia, a ligarem as câmeras, já que é um momento de interação em que podemos nos ver, ainda que virtualmente (P1).

Esse relato expressa uma percepção muito representativa das dinâmicas e desafios da educação remota durante a pandemia: a reconfiguração das fronteiras entre o espaço doméstico e o espaço escolar. A ausência de câmeras ligadas, por exemplo, evidencia a dificuldade de estabelecer presença pedagógica no ambiente virtual. No trecho apresentado, o professor relata a sensação de falar “para uma tela”, o que compromete o feedback visual essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Sem expressões, gestos ou reações, perde-se parte da comunicação não verbal que sustenta o vínculo educativo e a regulação didática. O depoimento aponta para uma quebra na interatividade síncrona, central no ensino remoto, tornando o ambiente mais impessoal e monológico, o que, em certo sentido, reforça o papel da câmera como um mediador simbólico da “presença”, não apenas tecnológica, mas afetiva e social. Adicionalmente, o fenômeno relatado também reflete aspectos de privacidade, exposição e desigualdades sociais. Assim, o “não abrir a câmera” pode ser entendido não como desinteresse, mas como forma de proteger a intimidade.

Por sua vez, essa barreira interativa aparentemente esteve relacionada a outra dimensão problemática: a dificuldade de adaptação dos estudantes ao ambiente virtual de aprendizagem, instaurado de forma emergencial, para o qual muitos não estavam preparados. Como observa P1: “Mesmo na versão presencial, já perdíamos muitos estudantes, pois vários desistiam porque trabalham e chegam cansados... Se no formato presencial já era complicado, no formato virtual tornou-se ainda mais complexo”. Comentários referentes à dificuldade de aprendizagem dos

estudantes em meio a pandemia também foram mencionados pelos participantes. Essas falas tenderam à percepção do distanciamento social e a motivação discente como características que, por vezes, tiveram impacto significativo no tratamento pedagógico e, em especial, na recepção dos conteúdos pelos discentes:

Eu acho que o processo até começou bem, mas, como se prolongou muito, percebo um movimento de desistência e distanciamento; é como se o ensino remoto já não estivesse alcançando seus objetivos (P5).

Só que estão surgindo outros problemas. Por exemplo, alguns pais têm dito: “Não, o ano está perdido, prefiro que meu filho repita”. Isso tem acontecido com algumas famílias (P1).

Nós sofremos porque não conseguimos alcançar os alunos (P5).

O fenômeno do desengajamento estudantil revelou-se como preocupação central nos depoimentos, como pode ser observado a seguir:

Eu acho que esse prolongamento tem feito com que as pessoas se distanciem e acabem deixando a educação em segundo plano (P5).

Há também a realidade do aluno que tem condições de assistir às aulas e resolver as atividades pelos aplicativos, mas está desestimulado e não quer mais participar. São dois desafios que temos enfrentado (P4).

A dificuldade que os alunos estão enfrentando agora é o tédio de terem aula pela tela. Conversei com estudantes que disseram: “A gente não aguenta mais ficar três, quatro horas em uma aula pela tela; está entediante”. E, de fato, pela manhã eles têm aulas on-line, e à tarde realizam as atividades. Então, o aspecto negativo é justamente esse cansaço frente às telas (P1).

Em contraste com estes desafios, as Tertúlias Dialógicas virtuais emergiram como potente estratégia educativa no contexto remoto. Assim como o MDPRC, as Tertúlias Dialógicas se caracterizam como atuações educativas de êxito que visam à leitura e o compartilhamento dialógico de ideias sobre obras clássicas universais, em diferentes campos do conhecimento, como literatura, música, arte etc. (Flecha *et al.*, 2024). Diferentes evidências científicas demonstram que essas atuações contribuem para o estabelecimento de interações mais dialógicas, além de acelerar a aprendizagem e promover transformações individuais e sociais (Flecha, 2015; Salceda *et al.*, 2022; Rodriguez-Oramas *et al.*, 2022; Díez-Palomar *et al.*, 2022; Ruiz-Eugenio *et al.*, 2023). O participante P1, que já tinha conhecimento dessa prática antes da implementação do curso, destacou momentos de sua atuação na educação remota em que as Tertúlias Dialógicas estiveram envolvidas:

Mas teve algo positivo: realizamos tertúlias virtuais com alunos de diferentes escolas, porque a tecnologia aproxima aqueles que estão distantes, e achei isso muito interessante. Convidamos uma escola de um colega de um município próximo e dissemos: “Vamos fazer tertúlias com os estudantes das duas escolas”. Foi uma experiência muito estimulante, que precisamos repetir mais vezes (P1).

A eficácia pedagógica desta abordagem fica ainda mais evidente no relato detalhado de sua implementação:

Como as turmas são pequenas — já eram presencialmente — e se tornaram ainda menores no formato virtual, eu chamei a professora de Artes e disse: “Vamos combinar de fazer uma tertúlia artística com uma obra que dialogue com a História”. Assim, juntamos eu, professor de História, e a professora de Artes, integrando as turmas. E isso foi muito bom! Fizemos uma tertúlia de Artes. Na semana seguinte, realizamos outra tertúlia: eu, como professor de História, propus um texto que dialogava com a Literatura: “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, que trata da escravidão e se relaciona com o conteúdo histórico, em parceria com o professor de Português. Depois, fizemos uma tertúlia com o conto “Alexandrino”, também de Machado de Assis, que dialoga com a Ciência, junto às professoras de Biologia e Física. Achei essa experiência muito potente. Os alunos gostaram de ver professores de diferentes áreas trabalhando Literatura, porque ela consegue envolver todas as disciplinas. Fizemos tertúlias com grupos pequenos. Planejamos, por exemplo, uma tertúlia de 50 minutos com uma turma da EJA composta por nove rapazes. Era para durar 50 minutos, mas acabou se estendendo para uma hora e quinze, porque eles diziam: “Não, professor, vamos mais um pouquinho”. Acho que isso foi muito significativo. Eu mesmo não imaginava que a tertúlia virtual tivesse essa potência. Mesmo com alguns alunos cansados, percebo que a experiência foi muito válida (P1).

Assim como constatado pelas pesquisas internacionais, esses relatos evidenciam o duplo impacto das Tertúlias Dialógicas como uma atuação educativa de êxito: ao mesmo tempo em que se configuraram como uma estratégia eficaz de manutenção da aprendizagem, também funcionaram como um importante dispositivo de preservação dos vínculos sociais no contexto da educação remota emergencial, marcada pelo isolamento e pela ruptura das interações presenciais (Padrós-Cuxart *et al.*, 2021). Fez-se evidente, no âmbito dos processos de aprendizagem virtuais a predominância da dimensão do mundo da vida, pautada na construção coletiva de sentido e no diálogo igualitário. Essa dimensão, expressa nas práticas das Tertúlias Dialógicas virtuais, revelou um contraste marcante em relação às limitações impostas pela lógica sistêmica do ensino remoto emergencial, frequentemente orientada por procedimentos técnicos e uma comunicação essencialmente unidirecional.

3.3 Impacto da educação remota nos processos de ensino e na gestão escolar

Um terceiro grupo de argumentos utilizados pelos participantes remeteu à elementos de ensino e questões mais abrangentes da instituição escolar, como fatores relacionais entre escola e família, fatores estruturais e características dos agentes educacionais. O Quadro 3 exemplifica os fatores excludentes e transformadores mais citados.

Quadro 3 - Contexto de Ensino e Gestão

Subcategorias	Fatores excludentes	F	Fatores transformadores	F
Professores e tecnologia	Desafio dos professores com as tecnologias	3	Busca por atualização de recursos e conhecimentos tecnológicos	8

	Ausência de suporte institucional para adquirir a atualização necessária	3	Promoção da aprendizagem por mídias sociais e outras plataformas digitais	3
Envolvimento dos professores com AEE	-	-	Realização de tertúlias dialógicas com/entre professores	5
	-	-	Trabalho pedagógico com MDPRC	1
Relação entre família-escola	Impotência dos educadores pela falta de contato com os alunos	3	Participação dos familiares com a escola	3
Características da escola	-	-	Infraestrutura da escola	4
	-	-	Qualidade do ensino	1
	-	-	Características da equipe escolar	5

Legenda: F - Frequência das menções. Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação às questões ligadas ao contexto de ensino e gestão escolar, verificamos fatores excludentes relativos: à relação entre família e escola, como o distanciamento das necessidades dos alunos pelos professores; e a queixa destes em relação aos desafios de adaptação à realidade tecnológica exigida pela educação remota, agravados pela ausência de suporte institucional para a aquisição de recursos e para a atualização necessária ao atendimento das demandas de ensino. Em relação ao primeiro aspecto, uma das participantes argumenta: “Eu fico angustiada ao pensar no que eles estão vivendo e no fato de não termos mais esse acesso, porque, na escola, a gente percebia tudo: no rosto, na expressão, nas conversas... Agora, muitas vezes, nem conseguimos falar com a criança, apenas com os pais (P5)”.

A fala expressa a angústia docente diante da ruptura dos laços interpessoais que sustentam o trabalho educativo, uma vez que no presencial, nuances emocionais e comportamentais das crianças orientam o acompanhamento pedagógico, enquanto no remoto essas percepções são mediadas por telas, câmeras desligadas e pela presença das famílias, fragilizando o reconhecimento e a empatia. Ainda assim, como discutido adiante, algumas escolas conseguiram transformar esse desafio em oportunidade para renovar suas formas de comunicação com as famílias.

Os entrevistados comentam que, inicialmente, o contexto pandêmico representou desafios importantes no uso das tecnologias digitais:

Então, essa questão do ensino remoto, no início, foi complicada para todos. O professor precisou aprender a lidar com as tecnologias; aquilo que já sabia precisou aperfeiçoar e melhorar para conseguir ensinar os alunos que, até então, tinham experiência apenas com redes sociais no celular ou com algum joguinho. Mas trazer o celular para o contexto educacional e trabalhar com a aprendizagem por meio dele (que era a realidade da maioria) foi e continua sendo um grande desafio (P4).

O que a gente percebe, tanto nas formações realizadas nos municípios quanto aqui, mais presente nas periferias, é que muitos professores têm se desdobrado para lidar com as tecnologias (P3).

Estes relatos ecoam as observações de Selwyn (2019) sobre o “mito do nativo digital”, demonstrando que a familiaridade com tecnologias de consumo não se traduz automaticamente em competência para uso pedagógico. A ausência de suporte institucional agravou este cenário, transferindo para os professores custos materiais e emocionais desta adaptação:

E nós, professores, também tivemos que nos desdobrar, né? Porque todo mundo está em casa, muitos com familiares, e o que acontece é que tivemos de investir em equipamentos do próprio bolso. Alguns precisaram comprar ou trocar o computador, o celular, investir em uma conexão melhor, tudo para tentar oferecer algo de maior qualidade aos alunos. Além disso, foi necessário realizar um trabalho com as famílias, para conscientizá-las de que os filhos também precisavam se esforçar nesse processo (P4).

Mesmo diante destes desafios surgiram respostas transformadoras associadas à autonomia, autoformação docente e apropriação criativa das tecnologias disponíveis. De acordo com P5: “Os poucos professores que tinham dificuldade com a tecnologia sofreram bastante, mas buscaram aprender e isso acabou facilitando muito o processo”. Além dessa busca por atualização dos conhecimentos tecnológicos, os participantes mencionaram o papel positivo de algumas plataformas e aplicativos digitais em oportunizar maior interação com os familiares e estudantes, além de permitir o desenvolvimento de atividades pedagógicas de forma remota:

Quando percebemos que a situação iria se prolongar, começamos a fazer adaptações para conviver com esse período. Que adaptações foram essas? Migrar para o *Google Classroom*, realizar aulas pelo *Google Meet*... Assim, gradativamente, os professores foram aprendendo, já que a maioria não tinha familiaridade com essas ferramentas. Eu costumo chamar isso de desenvolvimento de habilidades de direcionamento: fomos aprendendo à medida que as necessidades iam surgindo (P1).

A análise dos dados referentes a esta terceira categoria também evidenciou que as atuações educativas de êxito se configuraram como eixos centrais para a superação dos desafios impostos pelo ensino remoto. Destacaram-se, nessa categoria, a realização de Tertúlias Pedagógicas Dialógicas com professores e os processos formativos de educadores desenvolvidos a partir do MDPRC, apreendidos na ACIEPE. As Tertúlias Pedagógicas Dialógicas demonstraram notável capacidade de adaptação ao contexto virtual, transformando-se em espaços privilegiados de formação docente colaborativa. Como relata P1:

Uma coisa que achei muito interessante foi que o grupo de professores — e não a gestão — teve a iniciativa de realizar tertúlias com docentes de diferentes municípios, de forma totalmente voluntária. Achei isso muito positivo, porque, se não fosse pela pandemia, provavelmente não teria acontecido, já que todos costumam estar muito ocupados. Então, escolhemos um horário, das 16h às 17h, para fazer essas tertúlias, e foi uma experiência muito rica. Participaram cerca de cinquenta pessoas, o que considerei um número bastante expressivo de participantes interessados em conhecer a proposta. Muita gente aqui ainda não conhecia as tertúlias virtuais e havia certa desconfiança por serem realizadas de forma

on-line. Por isso, considero essa iniciativa algo muito positivo da escola onde sou coordenador (P1).

Esse excerto ilustra três aspectos fundamentais da educação remota: a preocupação com a autoformação docente mais horizontalizada; a superação de barreiras geográficas através do virtual; e a resiliência das AEE em contextos adversos. Acerca desse último aspecto, a formação recebida na ACIEPE acerca do MDPRC revelou-se fundamental para abordar temas sensíveis no contexto pandêmico, além de ser um indicativo da importância da formação continuada remota baseada em evidências. De acordo com P4: “O curso foi de grande valia, porque, além de lecionar Educação Física, também sou professora de Formação para a Cidadania. O tema da violência foi abordado em várias instâncias, desde a infância até a vida adulta, incluindo discussões sobre sexualidade, raça e aspectos sociais”.

No que se refere às ações da gestão escolar, verificou-se uma forte preocupação em inserir os familiares no contexto de participação junto da escola, o que mostrou ser uma ação assertiva em um contexto pandêmico, correspondendo às orientações da UNESCO (2020) em relação ao suporte educacional por diferentes agentes sociais. Como o excerto a seguir evidencia, a organicidade da equipe gestora mostrou-se ser essencial no papel da escola com os familiares:

Com relação às famílias, nós também nos surpreendemos com o grande número de participantes. Elas têm se empenhado bastante. Neste momento, estamos com cerca de 97% das famílias acessando as atividades. A maioria participa de forma remota; aquelas que não conseguem, retiram o material na escola. Ainda assim, enfrentamos algumas restrições, pois muitas famílias têm dificuldade de acesso. Há casos em que elas conseguem se conectar utilizando o *wi-fi* de vizinhos. Alguns professores atendem as famílias por meio de grupos de *WhatsApp*. Temos também grupos no *Facebook*, um blog e um site da escola. Começamos a montar turmas no *Google Classroom* com alunos do quinto e quarto anos, e depois outras turmas — do terceiro, segundo e primeiro — também acabaram se envolvendo. Isso tem nos surpreendido bastante. Além disso, as famílias procuram participar ativamente: começamos a realizar reuniões com os pais, e muitos já deram um jeito de instalar o *Google Meet*. Hoje mesmo tivemos uma reunião com uma participação muito expressiva de famílias (P6).

Uma questão que a diretora também defende é o acolhimento das famílias, algo que consideramos essencial. Afinal, se a escola não conta com a presença e o envolvimento das famílias, sabemos das dificuldades que isso gera. Por isso, acredito que a característica que diferenciou essa equipe foi justamente esse acolhimento e o esforço em envolver as famílias (P6).

Esses dois depoimentos evidenciam que a busca por uma gestão democrática, capaz de articular o mundo da vida e o sistema, constitui também um componente transformador em contextos de crise humanitária, como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19. Nesse cenário, a gestão escolar foi desafiada a reinventar suas formas de atuação, fomentando o comprometimento dos profissionais da educação com o cuidado das relações entre escola e famílias. O dado expressivo apontado pela participante (97% de famílias engajadas) não representa apenas uma adaptação às circunstâncias, mas a emergência de uma comunidade educativa expandida, na qual as fronteiras físicas da escola se diluem para dar lugar a uma rede colaborativa. Nessa rede, pais,

professores e estudantes buscaram co-construir o processo educativo por meio de múltiplas plataformas digitais. Esse dado indica que as tecnologias digitais, quando apropriadas criticamente, tornam-se instrumentos de aproximação e solidariedade da instituição escolar com a família.

4. Considerações finais

Os resultados indicam que, embora o isolamento social tenha impactado negativamente a saúde emocional dos educadores e acentuado desigualdades, emergiram práticas resilientes mediadas por tecnologias digitais. Iniciativas como as AEE mobilizaram professores e famílias, promovendo engajamento estudantil e proteção psicossocial, em sintonia com a literatura sobre conexões sociais digitais como fator de proteção (Kim; Cho, 2020; Padrós-Cuxart *et al.*, 2021). No plano pedagógico, a insuficiência de competências tecnológicas dos docentes configurou-se como a principal barreira, enquanto a participação ativa das famílias revelou-se um elemento transformador, fortalecendo redes de apoio e contribuindo para a equidade educativa. Embora a amostra do estudo seja reduzida, sua diversidade geográfica, contemplando cidades de duas regiões brasileiras, permite identificar padrões que transcendem contextos locais. Neste sentido, a riqueza dos relatos e a profundidade da análise qualitativa permitem extrair recomendações práticas para gestores, coordenadores e professores que podem fortalecer a aplicabilidade destas reflexões no cotidiano escolar.

Para gestores e coordenadores, recomenda-se: (i) o investimento sistemático em formações continuadas de professores que desenvolvam competências tecnológicas e pedagógicas para o uso de ferramentas digitais, não apenas em contextos emergenciais, mas como parte integrante do projeto político-pedagógico; (ii) a criação de canais institucionais que favoreçam a comunicação e o acolhimento das famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo; e (iii) o fomento a espaços de cuidado e suporte à saúde mental dos profissionais da educação, dada a centralidade do bem-estar docente para a qualidade do ensino.

Para professores, sugere-se: (i) a apropriação criativa de recursos tecnológicos acessíveis, como redes sociais e aplicativos de mensagem, para o fortalecimento de vínculos com estudantes e famílias, conforme evidenciado nas experiências de acolhimento analisadas; (ii) a valorização de práticas dialógicas e colaborativas baseadas em evidências científicas, a exemplo das Tertúlias Dialógicas virtuais, que demonstraram potencial para engajar os estudantes e mitigar os efeitos do isolamento; e (iii) a articulação com as famílias e a comunidade na construção de redes de apoio que transcendam o conteúdo curricular e promovam a criação de sentido pelos estudantes.

Apesar das fragilidades expostas pela pandemia, as experiências analisadas demonstram que práticas colaborativas e interativas, assim como conhecimentos baseados em evidências científicas, reafirmam o potencial transformador da escola em tempos de crise.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- CAMPDEPADRÓS-CULLELL, R.; DE BOTTON, L. The Role of the Dialogical Model of Conflict Resolution in the Prevention of Violent Radicalization. **Islam and Security in the West**, p. 139-161, 2021.
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.
- DÍEZ-PALOMAR, J. *et al.* Dialogic scientific gatherings: The promotion of scientific literacy among children. **Sage Open**, v. 12, n. 4, p. 1-11, 2022.
- FLECHA, R. **Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. Londres: Springer Publishing Company, 2015.
https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/13_INCLUD-ED_Book_on_SEA.pdf
- FLECHA, R.; SOLER, M. Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. **Current sociology**, v. 62, n. 2, p. 232-242, 2014.
- FLECHA, R. *et al.* **Guia de Comunidades de Aprendizagem**. Barcelona: Hipatia Press, 2024.
- GONZÁLEZ, A. P.; JARIEGO, J. C. L. COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. **Revista española de salud pública**, n. 94, p. 82, 2020.
- GONZÁLEZ, A. G.; HOLFORD, J. Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 56, p. 21-29, 2010.
- HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa** - volume 2: para a crítica da razão funcionalista. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- INCLUD-ED. **Final Includ-Ed Report: Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education**. Barcelona: CREA, 2012.
- KIM, Y. J., CHO, J. H. Correlation between Preventive Health Behaviors and Psycho-Social Health Based on the Leisure Activities of South Koreans in the COVID-19 Crisis. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 11, p. 4066, 2020.
- KOHL, E. *et al.* Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. **Frontiers in psychiatry**, v. 12, p. 643957, 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200067, 2020.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

MELLO, R. R.; CALZOLARI, A.; ZUIN, A. A. S. Formação remota dialógica de professores: desafios e aprendizagens decorrentes dos tempos da pandemia de COVID-19. **Dialogia**, [S. l.], n. 52, p. e26607, 2025. DOI: 10.5585/52.2025.26607. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26607>. Acesso em: 4 jun. 2026.

MOCCIA, L. *et al.* Affective temperament, attachment style, and the psychological impact of the COVID-19 outbreak: an early report on the Italian general population. **Brain, behavior, and immunity**, v. 87, p. 75-79, 2020.

PADRÓS-CUXART, M. *et al.* Dialogic gathering of films. Promoting meaningful online interactions during COVID-19 confinement. **Plos one**, v. 16, n. 7, p. 1-21, 2021.

ROCA, E. *et al.* Egalitarian dialogue enriches both social impact and research methodologies. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 21, p. 1-14, 2022.

RODRIGUEZ-ORAMAS, A. *et al.* Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. **Cambridge Journal of Education**, v. 52, n. 2, p. 235-254, 2022.

ROMEIA, A. C. *et al.* Mental health and access to information in times of COVID-19: the role of social work. **International journal of environmental research and public health**, v. 19, n. 8, p. 4483, 2022.

RUIZ-EUGENIO, L. *et al.* Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. **Educational Research Review**, v. 39, p. 100534, 2023.

SALCEDA, M. *et al.* Dialogic literary gatherings in out-of-home care to overcome educational inequalities by improving school academic performance. **Children and Youth Services Review**, v. 133, p. 106368, 2022.

SELWYN, N. The digital native-myth and reality. In **Aslib proceedings**, v. 61, n. 4, p. 364-379, 2009.

UNESCO. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. Resposta educacional. Nota Informativa – Setor de Educação. Paris: UNESCO, 2020.

VILLAREJO-CARBALLIDO, B. *et al.* Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 6, p. 918, 2019.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: SANTOS, W. R. dos; FREITAS, M. de B. Z.; CALZOLARI, A. Educação em Tempos de Crise: Percepções de Educadores sobre os Impactos da Pandemia de COVID-19 nas Relações Sociais e nos Processos Educativos. **EaD em Foco**, v. 16, n.1, e2753, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2753>

PRELIMINAR