

Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica - um Estudo em Escolas Públicas e Privadas

Emergency Remote Teaching - a Study in Public and Private Schools

Carla Gonçalves TÁVORA^{1*}
João Pedro ALBINO¹

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01. Bauru, SP, Brasil.

[*carla.tavora@unesp.br](mailto:carla.tavora@unesp.br)

Resumo

A pandemia da COVID-19 impôs desafios inéditos à educação, exigindo a adoção imediata de alternativas ao ensino presencial. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo analisou as estratégias adotadas por três escolas públicas e uma escola privada do município de Duartina/SP na implementação do ERE no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em quatro escolas do município. Os resultados evidenciam uma reconfiguração das responsabilidades educacionais entre professores, gestores e famílias, com o uso de tecnologias digitais, produção de videoaulas e participação dos pais como mediadores da aprendizagem. Contudo, foram identificadas dificuldades como exclusão digital, especialmente de estudantes com deficiência, limitações nas competências tecnológicas, sobrecarga docente, enfraquecimento das relações pedagógicas e resistência dos alunos. O estudo reforça a centralidade do professor na mediação pedagógica e aponta a necessidade de políticas públicas que promovam equidade e qualidade no ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Educação básica. Escolas.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

Recebido: 20/07/2026
Aceito: 07/10/2026
Publicado: 30/10/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

ABNT: TÁVORA, C. G.; ALBINO, J. P. Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica - Um Estudo em Escolas Públicas e Privadas. EaD em Foco, 2026;16(1): e2785. 2026. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2785>

Emergency Remote Teaching - A Study in Public and Private Schools

Abstract

The COVID-19 pandemic posed unprecedented challenges to education, requiring the immediate adoption of alternatives to face-to-face teaching. In this context, Emergency Remote Teaching (ERT) was implemented to ensure the continuity of the teaching-learning process. This study analyzes the strategies adopted by three public schools and one private school in the municipality of Duartina, São Paulo, in the implementation of ERT in elementary education. This is a qualitative field study conducted in four schools. The findings indicate a reconfiguration of educational responsibilities among teachers, school administrators, and families, including the use of digital technologies, the production of video lessons, and parental involvement as learning mediators. However, significant challenges were identified, such as digital exclusion—particularly affecting students with disabilities—limited technological skills, increased teacher workload, weakened pedagogical relationships, and student resistance. The study highlights the central role of teachers in pedagogical mediation and underscores the need for public policies that promote equity and quality in remote education.

Keywords: Emergency remote teaching. Basic education. Schools.

1. Introdução

A pandemia da COVID-19, causada por um vírus da família dos coronavírus — identificado inicialmente na década de 1960 e do qual derivam variantes como o SARS-CoV e o MERS-CoV — ganhou projeção global a partir do alerta emitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, acerca de casos de pneumonia de etiologia desconhecida registrados na cidade de Wuhan, na China (Pires, Andrino & Llaneras, 2021).

Diante da emergência sanitária, tornou-se imperativo promover mudanças substanciais nas práticas educacionais em diferentes níveis de ensino. No Brasil, a primeira medida oficial foi a publicação da Portaria nº 343/2020, em março, voltada inicialmente à Educação Superior, que autorizou a substituição das atividades presenciais por meios digitais com o objetivo de assegurar a continuidade dos estudos durante o período de isolamento social (Brasil, 2020a). No âmbito da Educação Básica, especificamente no município de Duartina/SP, as adaptações seguiram as diretrizes estabelecidas pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 177/2020, de 18 de março de 2020, que orientou a reorganização do calendário escolar e a utilização de meios remotos para a realização de atividades pedagógicas (Brasil, 2020b).

Nesse contexto, a pandemia provocou uma profunda reconfiguração dos processos educacionais, levando escolas públicas e privadas a adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma solução temporária para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. No município de Duartina/SP, essa modalidade passou a ser implementada a partir de 27 de abril de 2020 em instituições públicas e particulares. Este estudo tem como objetivo analisar as estratégias adotadas por três escolas públicas e uma escola privada do município de Duartina na implementação do ERE no Ensino Fundamental durante a pandemia da COVID-19.

No contexto investigado, a produção de videoaulas constituiu a principal estratégia pedagógica adotada no âmbito do ERE. Essa prática foi implementada tanto pelas três escolas públicas quanto pela escola privada analisada. Nas instituições públicas, as videoaulas foram produzidas e compartilhadas com os estudantes por meio de aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Facebook, além da distribuição de atividades impressas. A escola privada, por sua vez, utilizou a plataforma OBS Studio para a gravação das

videoaulas, que também eram encaminhadas aos alunos via WhatsApp, enquanto as atividades pedagógicas eram organizadas em apostilas entregues no início de cada semestre letivo.

Embora as videoaulas tenham se configurado como uma alternativa viável para a manutenção das atividades escolares, sua implementação ocorreu de forma predominantemente improvisada, com reduzido planejamento pedagógico e audiovisual, bem como com limitações na formação técnica das equipes docentes e gestoras. Tal cenário evidencia as fragilidades estruturais e formativas que marcaram a adoção do Ensino Remoto Emergencial no contexto local.

A escolha das quatro escolas analisadas justifica-se por sua abrangência territorial e relevância no atendimento ao Ensino Fundamental – Ciclo I (1º ao 5º ano) no município de Duartina/SP. A EMEF João Solimeo atende estudantes do bairro Núcleo Habitacional José Sebastião Pupo; a EMEF José Sabbag recebe alunos da Vila Salomão Sabbag e da zona rural; e a EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani atende alunos da região central da cidade e de áreas rurais adjacentes. A Sociedade Educativa Equilíbrio, por sua vez, é a única instituição privada do município que oferece atendimento específico ao Ciclo I do Ensino Fundamental. Das oito instituições de ensino existentes em Duartina, apenas essas quatro ofertam essa etapa de ensino, o que reforça a relevância do recorte empírico adotado.

1.1 Fundamentação Teórica

O ERE configura-se como uma modalidade distinta da Educação a Distância (EAD), tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. Enquanto a EAD é historicamente estruturada, planejada e regulamentada, o ERE emergiu como uma resposta imediata a situações de crise, caracterizando-se pela ausência de infraestrutura adequada, de planejamento pedagógico sistemático e de formação específica para gestores e professores (Arruda, 2020; Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020).

A adesão urgente ao ERE, motivada pela necessidade de garantir a continuidade do processo educacional durante a pandemia da COVID-19, representou um desafio sem precedentes para as instituições de ensino. Inserida em um cenário marcado por medo, incertezas e perdas humanas, a educação precisou se reorganizar rapidamente, recorrendo a estratégias pedagógicas improvisadas e ao uso intensivo de tecnologias digitais como forma de mitigar os efeitos do isolamento social (Santos, Silva & Belmonte, 2021).

O ERE surgiu, portanto, como uma solução transitória para a manutenção das atividades escolares sem a presença física de professores e alunos, não devendo ser confundido com a EAD, que pressupõe planejamento prévio, definição clara de papéis, mediação pedagógica contínua e uso estruturado de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (Doring, Cruz & Ribeiro, 2021). As diferenças entre essas modalidades envolvem aspectos como o contexto histórico de implementação, o papel do professor e do aluno, os níveis de interação, o planejamento pedagógico e a produção de conteúdos educacionais.

A seguir, apresenta-se uma síntese comparativa entre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância, com vistas a evidenciar suas principais distinções conceituais e operacionais.

Quadro 1 - Síntese comparativa entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EAD)

Dimensão	Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Educação a Distância (EAD)
Contexto de surgimento	Situação emergencial (pandemia da COVID-19)	Modalidade consolidada historicamente
Planejamento	Ausente ou pontual, de caráter individual	Planejamento pedagógico estruturado

Papel do professor	Centralizador e transmissor de conteúdos	Mediação compartilhada (docentes, tutores, designers educacionais)
Papel do aluno	Predominantemente reprodutor de conteúdos	Participativo e colaborativo
Interação	Limitada, majoritariamente unilateral	Alta interação síncrona e assíncrona
Conteúdos e recursos	Transposição do presencial (videoaulas, impressos)	Conteúdos planejados e multimodais, uso sistemático de AVAs

Fonte: Adaptado de Joyce, Moreira e Rocha (2020).

Com base nessa distinção, compreende-se que o ERE constituiu uma adaptação rápida e pouco planejada, voltada à transmissão de conteúdos e à manutenção do vínculo escolar durante a pandemia da COVID-19. Embora tenha evitado a interrupção total das atividades educacionais, esse modelo limitou a participação ativa dos estudantes e fragilizou os processos de interação pedagógica, frequentemente reduzidos ao envio de videoaulas, materiais impressos e atividades em ambientes digitais. Por outro lado, a Educação a Distância, desenvolvida ao longo de quase um século no Brasil, caracteriza-se por uma organização pedagógica consistente, formação específica dos profissionais envolvidos e apoio de equipes multidisciplinares na produção e gestão da aprendizagem, utilizando os AVAs como instrumentos centrais de acompanhamento acadêmico (Joyce, Moreira & Rocha, 2020).

Nessa perspectiva, o ERE possibilitou que as instituições de ensino mantivessem, dentro das limitações impostas pelas medidas de enfrentamento à COVID-19, o funcionamento das atividades educacionais. Para tanto, adotaram-se estratégias didático-pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, com o objetivo de minimizar os impactos do isolamento social sobre a aprendizagem e preservar, ainda que de forma fragilizada, os vínculos intelectuais e emocionais entre professores e alunos (Pinto & Martins, 2021).

2. Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, realizada em quatro instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental – Ciclo I no município de Duartina/SP, as quais implementaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19. A investigação teve como propósito analisar as experiências e os desafios relacionados à implementação dessa modalidade de ensino, considerando as percepções de professores e pais ou responsáveis pelos estudantes.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, bem como da análise de relatos de professores e familiares, produzidos ao longo dos anos de 2020 e 2021. As instituições de ensino colaboraram na divulgação dos questionários, possibilitando que os potenciais participantes tivessem acesso ao instrumento de recolha de dados. A participação ocorreu de forma voluntária, tendo respondido à pesquisa os indivíduos que aceitaram o convite e decidiram preencher os respectivos questionários. Dessa forma, adotou-se uma amostragem não probabilística por adesão voluntária, uma vez que a inclusão na amostra dependeu da disponibilidade e da decisão individual de participar, não tendo ocorrido seleção aleatória dos respondentes.

A elaboração dos questionários, assim como a tabulação e organização dos dados, foi realizada com o auxílio do software Sphinx iQ2, plataforma utilizada para a construção e aplicação de questionários on-line, bem como para a geração de gráficos e relatórios, possibilitando uma abordagem de caráter quantitativo. Após a recolha, foram considerados, para a análise quantitativa, os questionários válidos e integralmente

preenchidos. Os relatos e as respostas abertas foram considerados na análise das experiências dos participantes, contribuindo para contextualizar as dificuldades identificadas.

Quanto aos procedimentos de análise, as respostas às questões fechadas foram organizadas e examinadas por meio de estatística descritiva, com a utilização de frequências absolutas e relativas (percentagens), permitindo caracterizar os participantes e identificar as principais tendências nas respostas. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos e descrições dos dados. As respostas às questões abertas e os relatos dos participantes foram examinados com o objetivo de identificar e descrever as principais dificuldades e experiências relacionadas à implementação do ERE.

A pesquisa encontra-se ancorada no eixo Sociedade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), com destaque para o Objetivo 4 – Educação de Qualidade, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

2.1 Perfil da amostra

A amostra foi composta por 435 participantes, sendo 34 professores e 401 pais/responsáveis, que completaram os respectivos questionários. A divulgação dos questionários foi realizada com o apoio das escolas, e a participação ocorreu de forma voluntária. Para a análise quantitativa, foram considerados apenas os questionários válidos e integralmente preenchidos. A apresentação da composição da amostra de forma discriminada permite compreender com maior clareza a origem dos dados utilizados nas análises quantitativas. No que se refere ao nível de conhecimento tecnológico dos professores, os dados obtidos correspondem aos 34 participantes desse grupo, 25 apresentaram nível básico de conhecimento tecnológico e 9 de nível intermediário. Não foram identificados professores classificados no nível avançado. Dessa forma, observa-se a predominância do nível básico de conhecimento tecnológico entre os professores participantes, considerando-se a classificação adotada no instrumento de recolha de dados.

3. Resultados e Discussão

As escolas Sociedade Educativa Equilíbrio, EMEF João Solimeo, EMEF José Sabbag e EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani ofertam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Geografia, História, Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Arte e Educação Física. A EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani inclui ainda as disciplinas de Música e Informática. Já a EMEF João Solimeo e a EMEF José Sabbag, por serem escolas municipais de tempo integral, oferecem, além das disciplinas regulares, oficinas curriculares como Informática, Leitura, Artes (Teatro e Dança), Música, Xadrez, Natação e Reforço (Alfabetização/Letramento e Experiências Matemáticas). A Sociedade Educativa Equilíbrio e a EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani funcionam em regime regular, o que limita a oferta dessas oficinas.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu o uso de ferramentas digitais, especialmente WhatsApp e Facebook, para o envio, acesso e download das videoaulas, bem como para a comunicação entre professores e famílias. Em todas as escolas, os pais relataram possuir acesso à internet em casa, com qualidade variando entre média e ótima.

Na Sociedade Educativa Equilíbrio, as videoaulas foram produzidas por meio da plataforma OBS Studio e encaminhadas aos grupos de WhatsApp das turmas, acompanhadas de atividades pedagógicas. Os professores permaneceram disponíveis no período da tarde, correspondente ao horário das aulas presenciais, para esclarecimento de dúvidas. O gestor manteve contato diário com pais e docentes, enfrentando desafios relacionados à implementação do ERE na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A utilização de ferramentas digitais na implementação do ERE evidencia uma mudança no processo educativo. Conforme Tori (2010), a aprendizagem desenvolvida em ambientes presenciais apresenta

características distintas daquela realizada sem o contato físico entre alunos, professores e colegas, especialmente no que se refere às aulas expositivas, às atividades práticas e às dinâmicas de grupo. Nesse contexto, a utilização de videoaulas e aplicativos de comunicação pelas escolas investigadas foi uma estratégia para manter a continuidade das atividades, contudo, a adoção desses recursos não representa, necessariamente, a reprodução integral das experiências de aprendizagem vivenciadas na escola.

Entre as ferramentas utilizadas, o WhatsApp assumiu uma função relevante, Andrade (2021) destacam que o aplicativo permite o compartilhamento de mensagens de texto, vídeos e imagens por diferentes dispositivos conectados à internet. De forma complementar, Faria e Moura (2021) ressaltam sua praticidade e mobilidade, características que favorecem a comunicação, o compartilhamento de documentos e a organização de informações. Esses atributos ajudaram a compreender sua utilização pelas escolas investigadas, especialmente para encaminhar videoaulas, disponibilizar atividades e esclarecer dúvidas.

O Facebook, por sua vez, foi utilizado como espaço de divulgação de conteúdos e comunicação com a comunidade escolar. Patrício e Gonçalves (2010) discutem o potencial das redes sociais para promover integração, comunicação, partilha e colaboração em contextos educativos. Essa perspectiva permite interpretar a utilização da plataforma pelas instituições como uma estratégia de ampliação dos canais de contato com alunos e familiares. No entanto, é importante distinguir o potencial comunicativo dessas ferramentas de sua efetividade pedagógica: a disponibilização de conteúdos e a possibilidade de interação não garantem, isoladamente, a participação dos estudantes nem a aprendizagem dos conteúdos.

Nas escolas públicas — EMEF João Solimeo, EMEF José Sabbag e EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani — foram produzidas videoaulas, distribuídas atividades impressas e entregues livros didáticos às turmas. Os materiais eram organizados para retirada pelos alunos ou responsáveis, acompanhados de orientações dos professores, o que se mostrou fundamental para que os pais compreendessem suas responsabilidades no ERE. O WhatsApp foi amplamente utilizado como principal canal de comunicação, funcionando como espaço para envio de videoaulas, recados e esclarecimento de dúvidas durante o período vespertino.

Quanto à produção audiovisual, na Sociedade Educativa Equilíbrio as videoaulas eram elaboradas quinzenalmente, articuladas às apostilas e acompanhadas de orientações aos pais. Nas escolas públicas, a duração e a frequência das videoaulas variaram significativamente: a EMEF João Solimeo produziu aulas entre 10 minutos e 2 horas, cinco vezes por semana; a EMEF José Sabbag apresentou variações entre 4 minutos e 5 horas, conforme a disciplina; e a EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani produziu videoaulas de 3 minutos a 3 horas, de acordo com a complexidade do conteúdo. A produção das aulas demandou, em média, cerca de 5 horas de preparação e entre 1 e até 5 horas diárias de gravação.

A utilização de videoaulas e de materiais impressos pelas escolas investigadas evidencia a combinação de diferentes recursos para assegurar a continuidade das atividades pedagógicas. Conforme Perdigão; Lima e Fernandes (2023), os recursos audiovisuais, especialmente as videoaulas, assumiram papel relevante no ensino remoto, permitindo a disponibilização de conteúdos por meio de dispositivos digitais. Essa mudança, contudo, exigiu que os professores aprendessem a ensinar com o apoio das tecnologias, reorganizando suas práticas e assumindo novas demandas relacionadas à produção e à disponibilização dos materiais pedagógicos. Esses dados permitem discutir a necessidade de compreender o audiovisual para além de sua função instrumental. Souza Filho et al., (2022) explicam que a inserção das tecnologias na educação privilegia a utilização dos recursos sem necessariamente aprofundar a reflexão sobre suas implicações pedagógicas.

O tempo dedicado à preparação e à gravação das videoaulas evidenciam as exigências de trabalho envolvidas na adaptação ao ensino remoto e reforçam a importância de considerar a formação e as condições de trabalho dos professores na incorporação das tecnologias educacionais. Em articulação com Perdigão; Lima e Fernandes (2023), que destaca a necessidade de os docentes aprenderem a ensinar por meio das tecnologias, os resultados sugerem que a implementação do ERE não consistiu apenas na transferência de conteúdo para o formato audiovisual, mas também demandou tempo e reorganização do trabalho pedagógico.

Esse investimento de tempo evidencia os desafios enfrentados pelos docentes no contexto do ERE, marcado pela migração emergencial para o ensino remoto, ausência de planejamento estruturado, dificuldades de adaptação às tecnologias e aumento da carga de trabalho. Além disso, a necessidade de garantir a qualidade das videoaulas e atender às diferentes necessidades dos alunos intensificou as exigências sobre professores e famílias.

Os docentes permaneceram disponíveis online, das 13h às 17h, para apoiar pais com maiores dificuldades, além de fornecerem atividades impressas. A devolução dessas atividades apresentou variações: na EMEF João Solimeo, cerca de 10% dos alunos não retornaram as atividades completas; na EMEF José Sabbag, o índice de devolutiva variou entre 51% e 92%, dependendo da turma; e na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani, aproximadamente seis em cada dez alunos entregaram as atividades de forma incompleta ou com atraso.

As oficinas curriculares da EMEF João Solimeo e da EMEF José Sabbag foram disponibilizadas no Facebook, embora sem controle sistemático de devolutivas. A oficina de leitura foi compartilhada por meio de caixas de leitura digitais, com recomendações de livros para diferentes anos escolares. Diante dos impactos emocionais da pandemia, a psicóloga escolar da EMEF João Solimeo também produziu videoaulas de apoio socioemocional.

A experiência das instituições investigadas evidencia que a implementação do ERE exigiu não apenas a adaptação dos conteúdos pedagógicos, mas também a reorganização do trabalho docente. Essa realidade dialoga com Cadogan, Leite e Rezende (2020), que destacam o papel do professor na organização das práticas pedagógicas e na promoção das interações entre professores e alunos, fundamentais para favorecer a aprendizagem colaborativa. Nesse contexto, a atuação docente ultrapassou a transmissão de conteúdos, envolvendo também o acompanhamento das famílias e a orientação para a realização das atividades.

A variação observada na devolução das atividades entre as escolas e as turmas permite aprofundar a análise sobre a participação dos estudantes durante o ERE. Esse aspecto pode ser compreendido à luz de Andrade (2021), que ressalta a importância de o professor elaborar e organizar estratégias de ensino capazes de responder à complexidade do processo educativo e estimular a participação dos alunos.

Hodges et al. (2020) destacam que o ensino mediado por tecnologias pressupõe tanto a elaboração de experiências de aprendizagem pelo professor quanto o envolvimento ativo dos estudantes em atividades como leitura, resolução de problemas, exploração de recursos e colaboração. Essa perspectiva contribui para interpretar os indicadores de devolução como elementos relevantes para compreender os desafios da continuidade pedagógica, sem equiparar a entrega das atividades à aprendizagem efetivamente alcançada. A realização e a devolução das tarefas não demonstram, isoladamente, o grau de compreensão dos conteúdos pelos alunos.

De modo geral, as escolas adotaram práticas semelhantes, como o uso de videoaulas e do WhatsApp. A utilização de atividades impressas ocorreu exclusivamente nas escolas públicas, com variações conforme o envolvimento familiar. As páginas das escolas no Facebook foram utilizadas para divulgação de informações, entrega de kits de merenda escolar, videoaulas e atividades impressas, promovendo maior transparência e acessibilidade. O retorno dos pais ocorreu por meio do compartilhamento de fotos e vídeos das crianças realizando as atividades, o que também evidenciou efeitos positivos do ERE, como o estímulo à leitura e o fortalecimento de vínculos afetivos, ampliando o impacto social e comunitário dessas ações.

No ERE, os alunos da Sociedade Educativa Equilíbrio assistiam às videoaulas principalmente pelo notebook, enquanto nas escolas públicas o acesso ocorria predominantemente por smartphones. O tempo de estudo variou entre 1 e 4 horas diárias. O apoio familiar foi ocasional na Sociedade Educativa Equilíbrio e na EMEF José Sabbag, e mais frequente na EMEF João Solimeo e na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani. Apenas na EMEF José Sabbag os alunos assistiam às videoaulas diariamente; nas demais escolas, o acompanhamento ocorreu de segunda a sexta-feira.

Quanto à evasão, o gestor da Sociedade Educativa Equilíbrio observou maior incidência na Educação Infantil, especialmente em turmas não obrigatórias, enquanto nos demais níveis houve perdas pontuais. O papel do gestor foi central no incentivo, orientação e acompanhamento da produção das videoaulas.

Nesse contexto, a gestão escolar assumiu uma função relevante na organização das ações e na continuidade das atividades pedagógicas. Almeida e Melo (2021) destacam que o ERE exige maior empenho dos gestores, cuja atuação se relaciona diretamente ao trabalho docente e à elaboração de ações pedagógicas, evidenciando também a importância da formação contínua para o aprimoramento das competências profissionais.

A utilização das páginas das escolas no Facebook para divulgar informações, videoaulas, atividades e a entrega de kits de merenda escolar demonstra que as ferramentas digitais desempenharam funções que ultrapassaram o compartilhamento de conteúdo didáticos. Essa dimensão pode ser relacionada à perspectiva de Reis et al. (2021), que ressaltam a importância de os gestores acompanharem as informações sobre a situação educacional e orientarem as equipes, considerando também a participação familiar. Os resultados indicam, assim, que a comunicação institucional constituiu uma dimensão importante da organização do ERE, especialmente em um cenário no qual o acompanhamento das atividades dependia da articulação entre escola e responsáveis.

O ERE reforça a relevância da atuação dos gestores na adaptação das práticas escolares ao ambiente virtual. Segundo Peres (2020), uma das preocupações centrais da gestão durante o ERE consistiu na transposição das aulas presenciais para ambientes virtuais. Entretanto, os resultados sugerem que essa transposição envolveu mais do que a escolha de plataformas ou dispositivos: o gestor atuou como articulador das ações institucionais, contribuindo para coordenar o trabalho pedagógico diante das exigências impostas pela emergência sanitária.

A complexidade dessas atribuições pode ser relacionada a Rodrigues e Cruz (2021), que descrevem a sobrecarga enfrentada pelos gestores na implementação do ERE, incluindo a ampliação das horas de trabalho, a articulação com professores e alunos e a orientação para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o acompanhamento da produção audiovisual e das atividades pedagógicas deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de responsabilidades de gestão. Por sua vez, Silva, Freitas e Almeida (2021) ressaltam a importância do gestor na construção de uma escola democrática e igualitária, fundamentada na colaboração entre gestores, professores, funcionários e famílias. Essa perspectiva permite interpretar as iniciativas observadas como parte de um esforço de articulação da comunidade escolar, ainda que a participação familiar e o acompanhamento dos estudantes tenham apresentado variações entre as instituições.

Além disso, todas as escolas adotaram estratégias específicas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. A Sociedade Educativa Equilíbrio atendeu uma aluna com Síndrome de Down por meio de adaptações realizadas por equipe especializada. Nas escolas públicas, houve acompanhamento de alunos com características do espectro autista e deficiência intelectual, com apoio da psicóloga escolar, da APAE e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável pela adaptação de atividades e pela produção de videoaulas semanais voltadas às emoções, sentimentos e compreensão dos conteúdos.

A inclusão dos alunos com AEE durante o ERE representa um dos desafios da continuidade das atividades educativas durante a pandemia: assegurar que as estratégias de ensino contemplassem as particularidades dos estudantes. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, perspectiva que, conforme discutido por Castro (2021), implica a responsabilidade das instituições de ensino de promover condições para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência. Nesse contexto, as adaptações pedagógicas descritas pelas escolas investigadas demonstram a necessidade de adequar os recursos e as atividades às necessidades individuais dos estudantes, de modo que a continuidade do ensino não se limitasse à disponibilização dos mesmos materiais utilizados pelos demais alunos.

As estratégias identificadas, como a adaptação de atividades, o acompanhamento especializado e a produção de videoaulas direcionadas, evidenciam a importância da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Essa realidade está relacionada às discussões de Monteiro et al. (2021), que destacam a contribuição conjunta dos pais, gestores e professores para a continuidade da aprendizagem durante o ERE. Assim, a experiência analisada permite compreender a inclusão escolar como um processo que exige planejamento, acompanhamento e colaboração entre diferentes atores, especialmente em situações nas quais o contato presencial é limitado.

3.1 Os desafios nas perspectivas dos professores, gestores e pais

Em relação às dificuldades enfrentadas no ERE, a EMEF João Solimeo relatou limitações no manuseio das tecnologias, decorrentes da falta de conhecimento e habilidade no uso de ferramentas computacionais necessárias à produção das videoaulas. Na EMEF José Sabbag, as dificuldades estiveram relacionadas à ausência de equipamentos eletrônicos adequados, o que levou à busca por parcerias e à aprendizagem gradual ao longo do processo. A EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani enfrentou desafios semelhantes no uso das tecnologias para a produção das videoaulas. Assim, as três escolas evidenciaram dificuldades tecnológicas. Os professores da Sociedade Educativa Equilíbrio optaram por não relatar suas dificuldades, por atuarem também nas demais escolas analisadas.

Essa realidade dialoga com Lima, Araujo e Mendonça (2021), que identificam dificuldades relacionadas ao uso dos meios tecnológicos, à disponibilidade de internet, à falta de preparação para o ambiente digital e à necessidade de alterar as estratégias de ensino. No contexto analisado, essas dificuldades assumiram uma dimensão específica: a produção de videoaulas exigiu que os professores desenvolvessem competências técnicas adicionais às atividades pedagógicas habituais.

Com a adoção das tecnologias no ERE, constatou-se que 80% dos professores da EMEF João Solimeo possuem nível básico de conhecimento tecnológico; na EMEF José Sabbag, 73,3% apresentam nível intermediário; e, na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani, 67% declararam nível básico. Em nenhuma das escolas houve relato de docentes com nível avançado, o que evidencia os desafios enfrentados diante da nova realidade educacional.

A ausência de relatos de docentes com nível avançado reforça a relevância de discutir a preparação dos profissionais para a utilização pedagógica das tecnologias, especialmente diante da necessidade de produzir videoaulas e reorganizar as práticas de ensino em um curto período. Concordam Barbosa, Viegas e Batista (2020) que as mudanças provocadas pela pandemia e as limitações enfrentadas pelos professores no uso de ferramentas tecnológicas. A transição para o ERE exigiu que os docentes incorporassem recursos digitais às suas atividades, sem a devida preparação e experiência prévia para utilizá-las.

Minozzo, Cunha e Spindola (2016) ressaltam que as mudanças nas práticas educacionais envolvem a utilização de metodologias diferenciadas e demandam capacitação, pois, sair da sala de aula física para a virtual, requer adaptações que não ocorrem instantaneamente. Essa perspectiva contribui para interpretar os níveis de conhecimento tecnológico identificados nas escolas: a reorganização do ensino exigiu dos professores não apenas o domínio de ferramentas digitais, mas também a adaptação de suas práticas pedagógicas a um novo ambiente de aprendizagem.

Julião (2020) destaca que os recursos tecnológicos, quando associados a professores preparados e capacitados, podem contribuir para transformar o processo educativo e ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem para alcançar qualidade. Em contrapartida, Rangni e Martins (2020) e Cordeiro et al. (2020) discutem os desafios decorrentes da implementação ERE incluindo a falta de treinamento, as dificuldades de domínio tecnológico e a insuficiência de recursos. À luz dessas contribuições, os resultados reforçam que o acesso e o uso de ferramentas digitais constituem uma condição importante, mas não assegura, efetivação no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores da EMEF João Solimeo apontam maior eficiência das atividades impressas em comparação às virtuais, sobretudo por favorecerem a inclusão e a avaliação da aprendizagem, além de reduzir a exclusão de alunos sem acesso à internet. Entretanto, há divergências entre os docentes: alguns defendem que o sucesso do ensino depende mais da atuação do professor e da comunicação do que da modalidade adotada, enquanto outros consideram as abordagens impressa e virtual complementares, com resultados condicionados ao apoio familiar e à autonomia da criança.

Essa interpretação dialoga com Moratti e Oviedo-Haito (2021), que relacionam as dificuldades de aprendizagem às distrações e à falta de interação com professores e colegas, ressaltando a dimensão social da aprendizagem. Nesse sentido, embora as atividades virtuais permitam a disponibilização de conteúdos e a continuidade das atividades escolares, elas não garantem, a interação necessária ao esclarecimento de dúvidas, à troca de experiências e ao acompanhamento individual dos estudantes. Por outro lado, as atividades impressas podem ampliar as possibilidades de participação de alunos com acesso limitado à internet, mas também podem exigir outras formas de orientação e devolutiva pedagógica.

Contudo, Santos e Nascimento Junior (2021) reforçam essa discussão ao apontarem que a falta de contato com professores e colegas prejudica o desenvolvimento dos alunos e afeta as relações estabelecidas com outras pessoas e com o mundo. Essa contribuição ajuda a compreender por que a escolha entre atividades impressas e virtuais não deve ser analisada exclusivamente em termos de eficiência dos recursos. A aprendizagem também envolve convivência, diálogo e interação social, dimensões que foram alteradas com a suspensão das aulas presenciais. Assim, a percepção dos professores de que as duas abordagens podem ser complementares precisa ser analisada criticamente, mesmo que as atividades impressas possam reduzir as barreiras, sugere a importância de estratégias que considerem tanto as condições de acesso dos estudantes quanto suas necessidades de acompanhamento pedagógico.

Quanto ao acompanhamento do ERE, a gestora da EMEF João Solimeo monitora os feedbacks por meio do controle de retirada das atividades, registros no diário de classe e relatórios pedagógicos. O gestor da EMEF José Sabbag acompanha o processo por meio dos grupos de WhatsApp, enquanto a gestora da EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani supervisiona a execução dos conteúdos planejados. O gestor da Sociedade Educativa Equilíbrio não apresentou relatos sobre sua atuação no ERE.

O ERE demandou maior envolvimento dos gestores, cuja atuação está diretamente relacionada ao suporte oferecido aos professores. As principais dificuldades relatadas referem-se à limitação no uso das tecnologias, à preparação de videoaulas que atendam à diversidade dos alunos e ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. O gestor da Sociedade Educativa Equilíbrio destaca a insuficiente preparação dos docentes para o uso de recursos tecnológicos, apesar dos esforços realizados.

A atuação dos gestores escolares durante o ERE evidencia a importância da gestão pedagógica no acompanhamento das atividades e na organização do trabalho docente. Uma vez que, Santos e Nascimento Junior (2021) identificaram dificuldades docentes relacionadas à utilização de ferramentas tecnológicas, ao aumento das exigências em prazos reduzidos e à necessidade de explicar os conteúdos por meio de videoaulas. A gestão escolar assumiu uma função relevante na articulação entre as orientações pedagógicas, as condições de trabalho dos professores e as necessidades dos estudantes.

Contudo, o apoio e acompanhamento da gestão não elimina as dificuldades de implementação do ERE, principalmente em relação às limitações no domínio das tecnologias e na adaptação dos conteúdos ao ambiente virtual. Valente et al. (2020) destacam que a produção audiovisual para o ensino exige a preparação e a apresentação de conteúdos por meio de tecnologias e linguagens distintas em um período reduzido. Assim, possibilita compreender os desafios mencionados pelos gestores, especialmente sobre a elaboração de videoaulas. A insuficiente preparação tecnológica dos docentes, reforça a importância de ações formativas e de apoio pedagógico que não se limitem à disponibilização de ferramentas digitais.

Os pais também enfrentaram desafios significativos, como a falta de acesso à internet, o uso compartilhado de um único celular na família e a limitação de tempo para acompanhar os estudos dos filhos.

Muitos alunos só conseguiam acessar os conteúdos no período noturno ou nos fins de semana. Além disso, os responsáveis relataram falta de preparo para auxiliar tanto nas questões tecnológicas quanto pedagógicas.

Esse cenário deve ser interpretado conforme Couto, Couto e Cruz (2020), que discutem a desigualdade digital no Brasil e as diferenças nas condições de acesso à internet. A disponibilidade de conexão para a maioria dos participantes não elimina, portanto, a relevância das desigualdades digitais, mas caracteriza as condições específicas das famílias investigadas.

Além disso, ter acesso à internet não significa, necessariamente, dispor de condições adequadas para acompanhar o ensino remoto. Clementino, Souza e Hito (2021) destacam que a implementação do ERE ocorreu sem tempo suficiente para adaptação, planejamento e capacitação, sendo a falta de acesso à internet e o compartilhamento de dispositivos digitais entre moradores da mesma residência alguns dos problemas enfrentados. Stevanim (2020) aponta obstáculos relacionados à exclusão digital e à ausência de espaços adequados para estudar em casa. Essas condições ajudam a compreender por que as famílias não tiveram as mesmas possibilidades de acompanhar os filhos: mesmo quando havia disposição para colaborar, a falta de equipamentos, de conectividade ou de um ambiente apropriado poderia comprometer a realização das atividades. Essa discussão amplia a análise ao evidenciar que a participação nas atividades remotas dependia de um conjunto de condições materiais e organizacionais, incluindo a estabilidade da conexão, a disponibilidade de aparelhos e a possibilidade de utilizá-los nos horários necessários.

Entre as principais dificuldades apontadas pelos pais estão a falta de motivação das crianças, problemas na organização da rotina, resistência aos estudos, excesso de atividades, ausência de interação presencial e de feedback pedagógico eficaz. O ambiente doméstico e o uso prolongado de smartphones também foram citados como fatores prejudiciais à concentração, gerando cansaço e sobrecarga familiar.

Esses resultados dialogam com Dorneles e Salvi (2021) e Brandão et al. (2021) discutam dificuldades associadas ao ensino remoto realizado em casa, como distrações, problemas de conexão, cansaço e ausência de contato físico com o professor, os resultados deste estudo evidenciam sobretudo obstáculos enfrentados pelos profissionais na utilização das tecnologias e na produção das videoaulas. Em conjunto, as referências ajudam a compreender que os desafios do ERE podem envolver diferentes dimensões, incluindo condições de acesso, preparação para o uso de ferramentas digitais e reorganização das práticas pedagógicas.

De modo geral, 84,3% dos pais relataram dificuldades em assumir o papel de apoio pedagógico no ERE, especialmente aqueles responsáveis por alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, enquanto apenas 15,7% consideraram a experiência fácil. A participação da família tornou-se essencial para a continuidade do processo educativo, ainda que de forma emergencial, evidenciando tanto sua importância quanto seus limites no contexto do ensino remoto emergencial.

A participação das famílias também constitui uma dimensão importante desse processo. O ensino remoto exigiu que os responsáveis contribuíssem para a compreensão e a realização das atividades, ao mesmo tempo que professores e instituições buscavam alternativas pedagógicas para manter o vínculo com os estudantes. Monteiro et al. (2021) ressaltam a importância da colaboração familiar e da aproximação entre aluno, professor e escola.

3.2. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) na perspectiva dos pais

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu que os pais assumissem um novo papel no processo educacional dos filhos, o que gerou inúmeros desafios. Segundo os professores, muitos responsáveis enfrentaram dificuldades para auxiliar na aprendizagem, seja pela falta de conhecimento, tempo, interesse ou preparo pedagógico. Enquanto alguns pais buscaram se informar e colaborar ativamente, outros limitaram-se a cobrar a realização das atividades, sem conseguir orientar adequadamente as crianças. Fatores como baixa escolaridade, extensa jornada de trabalho e sobrecarga doméstica influenciaram esse processo.

Com a pandemia, o ambiente doméstico passou a desempenhar a função de espaço escolar, atribuindo às famílias novas responsabilidades no acompanhamento da vida acadêmica dos filhos. Paralelamente, os professores precisaram se reinventar, incorporando tecnologias às práticas pedagógicas. Nesse contexto, os familiares passaram a exercer o papel de “pais-professores”, vivenciando, ainda que parcialmente, os desafios da docência, o que gerou diferentes tipos de feedback às escolas.

O envolvimento dos responsáveis é importante para a motivação e a aprendizagem das crianças (Avelar, 2014), esse envolvimento não depende exclusivamente do interesse ou da disposição dos pais. As dificuldades encontradas indicam que a capacidade de acompanhar as atividades escolares também está condicionada aos recursos e às condições concretas de cada família.

Câmara et al. (2018) destacam a influência das relações familiares e sociais no desenvolvimento do indivíduo e reconhecem que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola. Essa perspectiva, contudo, não deve ser interpretada como uma transferência da responsabilidade pedagógica para os familiares. Durante o ERE, a participação dos pais tornou-se ainda mais necessária, mas muitos não dispunham de formação ou condições para desempenhar funções próximas às dos professores. Nesse sentido, a expressão “pais-professores” revela uma das contradições do ERE: enquanto a continuidade das atividades escolares passou a depender do apoio prestado no ambiente doméstico, as famílias não necessariamente possuíam capacidade para assumir essa função.

Na EMEF José Sabbag, os professores relataram comportamentos distintos entre os responsáveis: enquanto alguns atuaram como parceiros da escola, outros se omitiram, deixando os alunos sem o suporte necessário. As principais dificuldades referem-se à baixa escolaridade, à falta de tempo e ao distanciamento dos conteúdos escolares. Na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani, os pais enfrentaram obstáculos semelhantes, agravados pela ausência de acesso à internet e pela sobrecarga de responsabilidades. Observou-se ainda que alguns responsáveis realizavam as atividades no lugar das crianças, comprometendo o processo de aprendizagem.

O papel dos pais como mediadores da aprendizagem tornou-se central no ERE, uma vez que, após o contato inicial com os conteúdos por meio das videoaulas, são eles que frequentemente orientam, esclarecem dúvidas e acompanham a realização das atividades. Assim, a participação familiar mostrou-se fundamental para a continuidade do ensino, embora limitada pela ausência do ambiente escolar presencial.

Apesar de avaliarem parcialmente de forma positiva a modalidade remota, os pais relataram impactos significativos no desenvolvimento das crianças, especialmente em razão do isolamento social. A ausência do convívio escolar afetou o desenvolvimento emocional e social dos alunos, intensificando sentimentos de solidão, desmotivação, dispersão e dificuldade de concentração, o que refletiu negativamente no engajamento e na aprendizagem.

Os dados indicam que os pais se esforçaram para acompanhar os estudos dos filhos, ainda que com limitações na compreensão dos conteúdos. Na Sociedade Educativa Equilíbrio e na EMEF José Sabbag, a maioria declarou compreender parcialmente os conteúdos; na EMEF João Solimeo e na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani, os responsáveis relataram compreender apenas parte do material. Nas escolas públicas, muitos pais afirmaram que sua contribuição se restringiu ao acompanhamento das atividades impressas, sem participação efetiva nas videoaulas.

Nesse contexto, a expectativa de que os pais assumissem funções de apoio pedagógico ampliou as responsabilidades familiares, Santos, Silva e Belmonte (2021) discutem as consequências da migração ERE, incluindo a sobrecarga dos professores, as dificuldades de adaptação às ferramentas tecnológicas e o aumento das responsabilidades dos pais no acompanhamento das tarefas domésticas e escolares. A disponibilidade dos responsáveis para acompanhar os filhos não significava, necessariamente, que possuíam tempo, conhecimentos ou condições para explicar os conteúdos e orientar adequadamente a realização das atividades.

Em todas as escolas, os pais avaliaram que a aprendizagem no ERE foi inferior à do ensino presencial, apontando prejuízos na qualidade do processo educativo. A sobrecarga familiar, aliada à falta de preparo pedagógico, dificultou a oferta de apoio adequado às crianças, ampliando dúvidas e comprometendo a assimilação dos conteúdos. Silva (2021) destaque a transformação da casa em espaço de aprendizagem e a atribuição de novas responsabilidades aos familiares, enquanto os professores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas ao uso das tecnologias.

Essa reorganização alterou a dinâmica entre escola e família, exigindo dos responsáveis uma participação mais direta no acompanhamento das atividades escolares. Essa questão torna-se ainda mais evidente diante do papel atribuído aos familiares como “pais-professores”. Amorim (2021) aborda os processos de adaptação, os desafios e a necessidade de desenvolver novas práticas para mediar as informações e atividades orientadas pela escola. Entretanto, como discutem Silva et al. (2021), os pais não possuem necessariamente a preparação pedagógica exigida para desempenhar essa função. A participação da família não substitui a atuação docente nem elimina as dificuldades decorrentes da ausência de interação presencial e das limitações do formato remoto.

A percepção de aprendizagem inferior ao ensino presencial também merece ser analisada em relação às condições de acompanhamento dos estudantes. Silva et al. (2021) relatam que os pais identificaram resultados de aprendizagem limitados durante o ensino remoto, com base na convivência e na observação cotidiana dos filhos. Os relatos permitem compreender como as famílias perceberam o processo educativo, mas não são suficientes, isoladamente, para mensurar a extensão das perdas de aprendizagem.

Quanto ao retorno das aulas presenciais, observaram-se posicionamentos distintos. Na Sociedade Educativa Equilíbrio, os pais demonstraram preferência pelo modelo híbrido; na EMEF João Solimeo e na EMEF Odete Barbosa Tavares Ranzani, a preferência foi pelo retorno totalmente presencial; e, na EMEF José Sabbag, houve divisão entre as duas modalidades. Em todas as instituições, os responsáveis defenderam a necessidade de revisão parcial dos conteúdos trabalhados no ERE.

Levantamentos realizados ao longo de 2020 e 2021 indicaram insegurança quanto ao retorno presencial durante a pandemia, com maior aceitação condicionada ao cumprimento das medidas sanitárias e à vacinação dos professores. Em fevereiro de 2021, apenas a Sociedade Educativa Equilíbrio retomou as aulas em modelo híbrido, com 35% dos alunos por dia. As escolas públicas aderiram posteriormente ao retorno gradual. Em março de 2021, a detecção de um caso positivo de Covid-19 levou a escola particular a suspender novamente as aulas presenciais.

Os Decretos Municipais nº 2381/2021 e nº 2388/2021 regulamentaram a suspensão e posterior retomada gradual das atividades escolares. Após a vacinação dos docentes, as aulas presenciais foram retomadas em abril de 2021, inicialmente com 35% da capacidade, marcando o retorno progressivo às atividades escolares no município.

O interesse dessa comparação, nas formas de implementação do ERE no Ensino Fundamental, está em reunir no mesmo contexto municipal, informações sobre a organização curricular, a utilização de tecnologias, a participação familiar, o acompanhamento das atividades, a atuação da gestão e as estratégias de comunicação adotadas pelas instituições. A análise conjunta dessas dimensões permite discutir a implementação do ERE para além da utilização de ferramentas digitais. Essa contribuição deve ser entendida dentro dos limites do contexto investigado, sem pressupor que as estratégias observadas representem a realidade de todas as escolas públicas e privadas.

Cabe considerar, ainda, que os resultados apresentados descrevem principalmente as ferramentas utilizadas e as estratégias de organização das atividades escolares. Embora essas informações permitam compreender como as instituições buscaram manter a comunicação e a continuidade pedagógica, elas não são suficientes, isoladamente, para determinar a eficácia das ferramentas na aprendizagem dos estudantes.

É necessário, contudo, reconhecer os limites das conclusões possíveis. Os resultados descrevem práticas e experiências observadas nas instituições investigadas, mas não é possível mensurar a intensidade de cada dificuldade, determinar seus efeitos sobre a qualidade das videoaulas ou estabelecer uma relação causal entre os obstáculos tecnológicos e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a ausência de relatos dos professores de uma das instituições limita a comparação entre as escolas e impede concluir que as dificuldades tenham sido exclusivas das instituições públicas.

O estudo demonstra que os desafios do ERE não podem ser compreendidos apenas como dificuldades de acesso às tecnologias ou de adaptação às ferramentas digitais, pois envolveram uma reconfiguração das responsabilidades educativas, das relações entre escola e família e das condições de aprendizagem das crianças. Ao articular as percepções de professores, gestores e pais de escolas públicas e privadas, o estudo evidencia que a transferência de parte do acompanhamento pedagógico para o ambiente doméstico ocorreu em meio a desigualdades de acesso, limitações de preparo e sobrecarga familiar, sem que isso garantisse condições equivalentes às do ensino presencial. Portanto, o principal contributo foi evidenciar a distância entre garantir a continuidade das atividades escolares e assegurar efetivamente a aprendizagem: disponibilizar videoaulas e atividades, manter a comunicação e contar com o envolvimento das famílias foram medidas importantes, mas insuficientes para assegurar a qualidade do processo educativo. Essa constatação reforça que a efetividade do ensino em situações emergenciais depende não apenas dos recursos disponíveis, mas da articulação entre mediação pedagógica, condições de participação e suporte institucional, sem transferir às famílias responsabilidades que exigem formação e condições que nem todas possuem.

4. Conclusões

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado no município de Duartina/SP evidenciou uma reconfiguração significativa das responsabilidades educacionais, impactando diretamente professores, famílias e gestores escolares. Entre as principais atribuições assumidas destacaram-se a incorporação de tecnologias digitais, a produção de videoaulas, a mediação familiar no processo de aprendizagem — por meio da atuação dos pais como “pais-professores” —, o fortalecimento do apoio doméstico e o acompanhamento contínuo dos alunos.

Entretanto, esse cenário também revelou múltiplas dificuldades, como a exclusão digital de alunos com deficiência, a ausência de materiais adaptados, a limitação das habilidades tecnológicas de professores e familiares, a insuficiência de apoio institucional, as desigualdades sociais e as restrições dos responsáveis em auxiliar os filhos nos conteúdos escolares. Somam-se a esses fatores o distanciamento nas relações pedagógicas, os desafios na produção de conteúdos claros e acessíveis, a dificuldade de engajamento dos alunos, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de preparo e de tempo das famílias para assumir parte do processo educacional.

Como consequência, os impactos negativos do ERE sobre a aprendizagem tornaram-se evidentes, sobretudo diante da fragilidade da colaboração familiar, frequentemente associada à falta de tempo, conhecimento ou interesse no acompanhamento escolar. Esse contexto reforça a tendência de delegação integral da responsabilidade educacional à escola. Paralelamente, os professores enfrentaram uma ampliação significativa de sua jornada de trabalho, marcada pela produção e adaptação de conteúdos, atendimento às famílias, apoio aos alunos e reaprendizagem do uso de ferramentas tecnológicas, muitas vezes sem recursos adequados ou reconhecimento institucional. Tal realidade evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à valorização docente e à promoção da equidade educacional.

O papel do professor mostra-se central na organização, gestão e promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa. No ERE, torna-se imprescindível a construção de fluxos de trabalho eficientes que articulem as relações aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor, visando uma aprendizagem colaborativa. Nesse processo, os pais passaram a vivenciar, de forma direta, os desafios da docência ao acompanhar o ensino dos filhos, enfrentando dificuldades relacionadas à falta de conhecimento pedagógico, à resistência dos alunos e à baixa colaboração nas atividades. Assim, a experiência do ERE

contribuiu para evidenciar a complexidade do trabalho docente e reforçar a importância da valorização dos educadores, profissionais qualificados e preparados para promover ambientes de aprendizagem significativos, mesmo em contextos adversos.

Biodados e contatos dos autores

	<p>TÁVORA, C. G. é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia na Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, com um período de mobilidade acadêmica na Universidade do Minho (Portugal) ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9612-518X email: carla.tavora@unesp.br</p>
	<p>ALBINO, J. P. é professor Associado Sênior na Universidade Estadual Paulista (UNESP), vinculado ao Departamento de Computação da Faculdade de Ciências e ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC) em Bauru. Como coordenador do Laboratório de Inteligência de Dados (LInDa), conduz pesquisas em campos como Ciência de Dados, Inteligência Artificial, Aprendizado de Máquina, Análise e Mineração de Dados, além de Métodos Computacionais aplicados à pesquisa científica. Atua na orientação de alunos de graduação, mestrado e doutorado, focando em métodos interdisciplinares que envolvem computação, comunicação, educação e inovação tecnológica. Tem experiência em coordenar projetos de pesquisa, organizar eventos científicos e criar soluções computacionais focadas na análise de dados e suporte à tomada de decisão. É autor de trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais e possui interesse em assuntos ligados à inteligência artificial aplicada à pesquisa científica, ciência aberta, reprodutibilidade, ética em inteligência artificial e transformação digital na educação e na sociedade. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5965-1869 email: jp.albino@unesp.br</p>

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. M.; MELO, K. S. Ensino remoto e educação a distância: novos desafios na gestão do trabalho docente no Brasil diante da pandemia Covid-19. In: ConSciencia: a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem, **Anais em...**, v.1, UEADSL, p.1-6, 2021.

AMORIM, M.R.O.R.M. **Tecnologias assistivas para a permanência de estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia**: relatos de experiência de estudantes universitários. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2021.

ANDRADE, T. S. Planejando ações de mediação leitora por meio de contos problematizadores no ensino de ciências: apropriações de elementos enunciados. In: MONTALVÃO NETO, A. L.; SIMAS FILHO, J. P. **Linguagem na interface com o ensino de ciências**. Catu: Bordô-Grená, 2021.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede, Revista de Educação a Distância**, Goiânia, 7(1), 257-275, 2020.

AVELAR, V.C. **A influência da motivação na educação e no desenvolvimento humano**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BRANDÃO, L. K. V. S. *et al.* Experiência com o ensino remoto em tempos de pandemia entre estudantes de medicina de um centro universitário do Acre. **DêCiência em Foco**, v.5, n.1, p. 169-176, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 out 2026.

BRASIL. **Decreto nº 2381, de 31 de março de 2021**. Institui medidas emergenciais, de caráter temporário e excepcional, destinadas ao enfrentamento da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Município de Duartina, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2388, de 16 de abril de 2021**. Dispõe sobre medidas de retomada consciente das atividades no âmbito do município e em observância a fase de transição regulamentada pelo Plano São Paulo. Município de Duartina, 2021.

BRASIL. **Deliberação CEE 177/2020**. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2020b.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

CADOGAN, B. T. B.; LEITE, M. G. L. M.; REZENDE, L. A. Aprendizagem colaborativa no ensino remoto emergencial: experiências do projeto de extensão matemática sem barreiras. In: III SENPE, Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, **Anais em...**, v.3, n.1, p.1-4, 2020.

CÂMARA, T. R. S. *et al.* A influência da família nas atividades escolares: uma ação necessária. In: V CONEDU, Congresso Nacional de Educação, **Anais em...**, v.5, p. 1-10, 2018.

CASTRO, G. C. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. **Margens: Revista Interdisciplinar**, v. 15, n. 24, p. 275-290, 2021.

CLEMENTINO, A.; SOUZA, C. C. M.; HITO, S. C. Planejamento didático no ensino remoto: ênfase nas estratégias pedagógicas e o relato de experiência de uma instituição de ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 78904-78917, 2021.

CORDEIRO, M. V. S. *et al.* Os Novos Desafios dos Professores de IES no Pós Pandemia: Um Estudo Realizado Com Docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte – Ceará. **Revista De Psicologia**, v.14, n. 52, p. 703-717, 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v.8, n.3, p.200-217. 2020.

- DORING, T.; CRUZ, E. P. F.; RIBEIRO, F. N. As tecnologias digitais de informação e comunicação priorizadas no contexto do ensino remoto emergencial no IFES - Campus Itapina. **Revista Cocar**, Belém-PA, 15(32), 1-20, 2021.
- DORNELES, F. A. S.; SALVI, E. S. F. A vida acadêmica no contexto da pandemia. In: II Circuito Reginal de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento, **Anais em...**, v.2, p. e27855-e27855, 2021.
- FARIA, T. C.; MOURA, J. P. S. Reflexões sobre a gestão escolar durante a pandemia e a relação com o smartphone e com o uso do WhatsApp. **ConSciencia: a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem**, UEADSL, v.2, n.12, p. 1-6, 2021.
- HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 09 out. 2026.
- JOYCE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, São Paulo, 9(7), 1-15, 2020.
- JULIÃO, A. L. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. **Revista Angolana de Ciências**, v.2, n. 2, p. 01-25. Ano 2020.
- LIMA, B. S.; ARAUJO, C. A. L.; MENDONÇA, K. M. Perspectiva de acadêmicos de enfermagem acerca dos desafios do ensino remoto durante a pandemia de covid-19. **Revista Científica da Escola Estadual de Saúde Pública de Goiás "Cândido Santiago"**, v.7, n.1, p.1-2, 2021.
- MINOZZO, L. C.; CUNHA, G. F.; SPINDOLA, M. M. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada**, v. 1, n. 1, p.22-25, 2016.
- MONTEIRO, C. G. *et al.* O Ensino na pandemia: Uma análise comparativa do Dispositivo Autista de Inclusão (DAI) como nova proposta para a família com criança com Transtorno do Espectro Autista. **BIUS, Boletim Informativo Unimotrisaude em Sociogerontologia**, v.26, n.20, p.1-10, 2021.
- MORATTI, T.; OVIEDO-HAITO, R. J. J. Fatores que afetam o desempenho acadêmico no ensino on-line de gestão da construção. In: XII Simpósio Brasileiro de Gestão e Economia da Construção, **Anais em...**, v.12, Maceió, ANTAC, p.1-8, 2021.
- PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook: rede social educativa? In: I Encontro Internacional TIC e Educação, **Anais em...**, v.1, p.593-598, 2010.
- PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, CE, UFPE Recife-PE, v.11, n. 1, p. 20-31, 2020.
- PERDIGÃO, L. T.; LIMA, N. R. W.; FERNANDES, E. M. Do telecurso às Lives: as potencialidades da videoaula na EaD e no ERE. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, v.1, n.34, p.75-81, 2023.
- PIRES, L. S.; ANDRINO, B.; LLANERAS, K. **O mapa do coronavírus: como aumentam os casos dia a dia no Brasil e no mundo**. Brasil: El País, 2021.
- PINTO, K.E.V.; MARTINS, R.X. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. **EmRede, Revista de Educação a Distância**, Goiânia, 8(1), 1-20, 2021.
- RANGNI, R. A.; MARTINS, B. A. A Covid-19 sob a ótica de professores de educação superior no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, n.1, Edição Especial Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, p.1-17, 2020.

REIS, D. S.; CAVALCANTE, E. D.; PAREIRA, G. V.; XAVIER, Y. T. Estágio: a gestão na educação infantil. In: X Mostra Científica do Curso de Pedagogia, **Anais em...**, Universidade Evangélica de Goiás, v.6, n.1, p.1-8, 2021.

RODRIGUES, J. W. F.; CRUZ, T. B. Implicações da pandemia na educação: o trabalho do gestor escolar na rede privada de ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7, n.8, p.1-13, 2021.

SANTOS, G. M. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v.21, (Supl. 1), 245-251, 2021.

SANTOS, R. P.; NASCIMENTO JUNIOR, J. M. M. As dificuldades e desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual. In: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. (Org.). **Educação Contemporânea - Volume 09 – Tecnologia**. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2021.

SARAIVA, K.; TTRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 15(1), 1-24, 2020.

SILVA, C. R.; FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2021.

SILVA, K. R. *et al.* A educação em tempos de pandemia: uma análise desse cenário sob a ótica dos pais/responsáveis. **Noite Acadêmica**, v.1, n. 16, p. 1-11, 2021.

SILVA, T. M. **Ensino remoto emergencial nas aulas de matemática: desafios no processo de inclusão de alunos com TDAH e TEA**. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2021.

SOUZA FILHO, L. A. *et al.* Ensino remoto emergencial: propostas das secretarias estaduais de Educação para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Ciências & Ideias**, v.13, n.3, p. 151-166, 2022.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**, v. 215, n.1, p. 10-15, 2020.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, p.1-13, 2020.