



# OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

*Caroline da Silva Torres*<sup>1</sup>

*Déborah Lima de Carvalho*<sup>2</sup>

*Luciana Maria Guimarães e Silva*<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo busca discutir o ensino remoto emergencial no Instituto Federal do Piauí, a partir da experiência dos discentes, com vistas a identificar os desafios e as potencialidades desta forma de ensino. O estudo utiliza a abordagem quanti-qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário *online* aplicado com 76 alunos matriculados nas turmas de terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos *Campi* Oeiras, Paulistana e Picos. Os resultados obtidos apontam que os principais desafios para os alunos da Educação Profissional e Tecnológica referem-se ao desenvolvimento de estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem e que proporcionem engajamento no desenvolvimento das práticas de estudo, somado às adaptações ambientais e psíquicas que se mostram necessárias à efetivação desse modelo. As potencialidades revelam que os estudantes conseguem perceber o ensino remoto como necessário ao contexto pandêmico e que, após adaptados, eles conseguem desenvolver maior flexibilidade em relação à organização do seu processo de estudo, ampliar os conhecimentos tecnológicos e desenvolver novas estratégias de estudo. Conclui-se, portanto, que analisar o ensino remoto requer a compreensão de inúmeras variáveis que interferem nesse processo, para que seja possível avançar na tentativa de construir novos caminhos para o processo educacional.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Desafios. Potencialidades.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF Sertão Pernambucano. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5507-8196>. E-mail: [carolifpi@gmail.com](mailto:carolifpi@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade do Delta do Parnaíba. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1278-9822>. E-mail: [deborahpsico@ifpi.edu.br](mailto:deborahpsico@ifpi.edu.br)

<sup>3</sup> Especialista em Psicologia da Saúde pela Universidade de Fortaleza. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0544-3022>. E-mail: [luguimaraes@ifpi.edu.br](mailto:luguimaraes@ifpi.edu.br)

## THE CHALLENGES AND POTENTIAL OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: AN ANALYSIS OF EXPERIENCE OF THE INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

### ABSTRACT

This article seeks to discuss emergency remote teaching at the Instituto Federal do Piauí, based on the students' experience, in order to identify the challenges and potential of this form of teaching. The study used a quantitative-qualitative approach, having as a data collection instrument an online questionnaire applied to 76 students from the third years of the Technical Courses Integrated to High School on the Oeiras, Paulistana and Picos campuses. The results obtained showed that the main challenges for Professional and Technological Education students refer to the development of teaching strategies that can facilitate the learning process and that provide their engagement in the development of study practices, in addition to environmental and psychological factors that proved necessary for the realization of this model. The potentials revealed that students are able to perceive remote teaching as necessary in the pandemic context and that, after adapting, they were able to develop greater flexibility regarding the organization of their study process, expand technological knowledge and develop new study strategies. It is concluded, therefore, that analyzing remote teaching requires the understanding of numerous variables that interfere in this process, so that it is possible to advance in the attempt to build new paths for the educational process.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching. Challenges. Potentialities.

## LOS DESAFÍOS Y LAS POTENCIALIDADES DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL INSTITUTO FEDERAL DE PIAUÍ

### RESUMEN

Este artículo busca discutir la enseñanza remota de emergencia en Instituto Federal de Piauí, a partir de la experiencia de los alumnos, con el fin de identificar los desafíos y las potencialidades de esta forma de enseñanza. El estudio utilizó el abordaje cuanti-cualitativa, teniendo como instrumento de colecta de datos un cuestionario online aplicado con 76 alumnos de los terceros años de los cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos campi Oeiras, Paulistana e Picos. Los resultados obtenidos apuntaron que los principales desafíos para los alumnos de la Educación profesional e tecnológica se refieren al desarrollo de estrategias de enseñanza que pueden facilitar el proceso de aprendizaje y que proporcionen su compromiso no progreso de las prácticas de estudio, sumado a adaptaciones ambientales y psíquicas que se mostraron necesarias a la efectuación de este modelo. Las potencialidades revelaron que los estudiantes consiguen percibir la enseñanza remota como necesaria al contexto pandémico y que, APÓS adaptaciones, ellos pudieron desarrollar una mayor flexibilidad con respecto a la

organización de su proceso de estudio, ampliar sus conocimientos tecnológicos y fomentar nuevas estrategias de estudios. Se concluye por tanto, que analizar la enseñanza remota requiere la comprensión de inúmeras variables que interfieren en este proceso, para que sea posible avanzar en la tentativa de construir nuevos caminos para el proceso educacional. El resumen, no debe exceder las 250 palabras y debe contener información sobre el artículo, basado en el estándar NBR6028 (ABNT). El ajuste del texto deve ser: Century Gothic 11, justificado, interlineado simple.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota de Emergencia. Desafíos. Potencialidades.

## INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a população mundial se surpreende com o surgimento do Coronavírus, causador da COVID-19, que se propaga pelo mundo e torna-se uma pandemia. Na tentativa de freá-la, a Organização Mundial de Saúde (OMS) sugere a adoção de medidas restritivas para todas as nações, as quais envolvem o distanciamento social, a utilização de máscaras, a higienização constante das mãos, o fechamento de atividades econômicas e educacionais, dentre outras.

Desse modo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), lança a portaria nº 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período de pandemia. Corroborando as decisões vigentes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, com o intuito de não precarizar ainda mais o ano letivo de 2020, legaliza a utilização do ensino remoto a partir do parecer 05/2020 (BRASIL, 2020a), que torna possível a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

O Conselho Nacional de Educação define, em seu parecer nº 15, de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b), por atividades pedagógicas não presenciais, na Educação, o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Várias instituições educacionais aderem a essa forma de ensino, dentre elas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), que, por meio da resolução 14/2020, de 18 de junho de 2020 (INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ, 2020), aprova a oferta de atividades pedagógicas não presenciais de forma excepcional e transitória enquanto perdurar o estado emergencial decorrente da pandemia de Covid-19, nos campi da instituição.

Ao longo do processo de implementação das atividades remotas de ensino-aprendizagem, o IFPI enfrenta um dos seus maiores desafios educacionais para atingir seus objetivos, qual seja: a permanência e êxito dos alunos.

Com o intuito de discutir essa questão, desenvolve-se uma pesquisa com foco na seguinte problemática: como os estudantes analisam o ensino remoto emergencial do IFPI? Objetiva-se compreender a experiência dos discentes das turmas de terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPI com relação a essa forma de ensino na Instituição.

Para alcançar esse objetivo, aplica-se uma pesquisa quanti-qualitativa, de natureza descritiva-exploratória, utilizando um questionário online. Os dados obtidos são analisados à luz dos seguintes autores: Thompson (1981), Salvador *et al.* (2000), Sternberg (2000), Masetto (2003), González (2009), Bzuneck (2009), além de pesquisas e estudos sobre o ensino remoto desenvolvidos por Oliveira, Correa e Morés (2020), Magalhães (2021), Mossmann, Daga e Goulart (2021).

Para facilitar o processo de leitura e análise, organiza-se o texto em quatro seções. A primeira, que problematiza a temática, é composta pelos objetivos do estudo. Na segunda, explicitam-se os aspectos metodológicos da pesquisa. Na terceira, analisam-se e discutem-se os achados obtidos no estudo através do questionário, em diálogo com o referencial teórico. E, por fim, apresentam-se as considerações finais, trazendo as reflexões oriundas do objetivo e dos resultados obtidos na investigação.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com o propósito de atingir os objetivos traçados para este estudo, utiliza-se a pesquisa quanti-qualitativa. Segundo Minayo e Sanches (1993), a pesquisa quantitativa permite uma forma de acesso aos níveis de realidade e evidencia dados, indicadores e tendências observáveis, enquanto a pesquisa qualitativa possibilita abordar percepções, valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, mostrando-se adequada para aprofundar a compreensão de fatos e processos particulares e específicos de determinado grupo.

No que concerne aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva-exploratória, pois visa descrever aspectos referentes ao fenômeno a ser pesquisado, como também proporciona um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, possibilitando formular problemas mais precisos e criar hipóteses que podem ser exploradas por estudos posteriores (GIL, 2002).

Nesta pesquisa, busca-se compreender a experiência dos discentes com relação ao ensino remoto do IFPI, mais precisamente nos *campi* Oeiras, Paulistana e Picos.

O grupo-alvo da investigação são os alunos das turmas de terceira série do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos. A opção por esse público ocorre em função de as turmas estarem há mais tempo na instituição e, conseqüentemente, terem tido a oportunidade de vivenciar tanto o contexto de aulas presenciais como remotas, o que possibilita uma melhor avaliação comparativa entre as duas modalidades educacionais.

Seguindo os trâmites necessários para o desenvolvimento da pesquisa, após a aprovação pelo Comitê de Ética do IFPI, identifica-se, no Setor Controle Acadêmico dos *campi* alvos do estudo, um total de 300 alunos regularmente matriculados nas terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos *campi* Oeiras, Paulistana e Picos. Destes, 178

alunos atendem aos critérios de inclusão da pesquisa, ou seja, ser maior de idade e estar frequentando as aulas.

De posse das informações disponibilizadas pelo Controle Acadêmico, as pesquisadoras estabelecem contato, por telefone e/ou e-mail, com todos os alunos que se caracterizam como público-alvo do estudo, realizando o convite para participação na pesquisa. Dos 178 estudantes, 76 se voluntariam a fazer parte desse trabalho e, após o aceite, encaminha-se por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, acompanhado do questionário da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta um comparativo entre a quantidade de alunos matriculados, os maiores de idade e os participantes da pesquisa em cada *Campus*.

**TABELA 1** - Comparativo da quantidade de alunos matriculados, maiores de idade e participantes da pesquisa, nos *Campi* Oeiras, Paulistana e Picos

<b>Campus</b>	<b>Alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio integrado</b>	<b>Alunos adultos matriculados no 3º ano do Ensino Médio integrado</b>	<b>Alunos participantes da pesquisa</b>
<b>Oeiras</b>	57	29	18
<b>Paulistana</b>	95	46	25
<b>Picos</b>	145	103	33
<b>Total</b>	300	178	76

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022).

Para o processo de coleta de dados, utiliza-se um questionário *on line* com perguntas abertas e fechadas escolhido pela praticidade e facilidade no seu manuseio e por atender aos objetivos da pesquisa, permitindo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

O referido instrumento está organizado a partir de cinco eixos temáticos, a saber: caracterização dos discentes; acesso à internet e uso das tecnologias; aspectos psicológicos que interferem no processo de ensino

aprendizagem; avaliação de estratégias de ensino-aprendizagem e estudo remoto; e avaliação da experiência no ensino remoto.

O questionário é aplicado através da plataforma *Google Forms* e dispõe de quinze questões, sendo quatorze fechadas (de resposta única ou de múltipla escolha, algumas com possibilidade de marcar mais de uma opção) e uma aberta. Sua aplicação ocorre no período de novembro de 2021 a janeiro de 2022.

Os dados quantitativos, obtidos através das questões fechadas, são analisados utilizando os recursos já disponíveis nessa plataforma, sendo as respostas de uma determinada pesquisa, armazenadas em planilhas (*Google Sheets*), nas quais contabiliza-se sua frequência de emissão. Os dados podem ser visualizados em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha.

Para o tratamento dos dados qualitativos, obtidos por meio das questões abertas, utiliza-se a análise de conteúdo, segundo as proposições de Bardin (2011), com vistas a alcançar uma maior compreensão dessa comunicação ou discurso. Dentre as técnicas de análises existentes utiliza-se a análise categorial temática, compreendida como “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201).

Nessa perspectiva, o processo de análise segue as fases propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## **A EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **Caracterização dos discentes**

Com o intuito de entender o público-alvo deste estudo, são estabelecidas questões referentes a sexo, faixa etária, *Campus* e região de



residência. Os dados obtidos revelam que, dos 76 discentes pesquisados, 51,3% (39) identificam-se como sendo do gênero feminino; 47,4% (36) como masculino; e 1,3% (1) como homoafetivos. Em termos de faixa etária, 84,2% (64) têm 18 anos; 13,2% (10) 19 anos; e 2,6% (2), 20 anos. Com relação à região de residência, 68,4% (52) encontram-se na zona urbana e 31,6% (24) na zona rural.

No que se refere ao *Campus* de origem, 43,4% (33) dos alunos estudam no *Campus* localizado na cidade de Picos (PI); 32,9% (25), no *Campus* Paulistana (PI) e 23,7% (18) no *Campus* Oeiras (PI). Aprofundando essas informações, verifica-se ainda que, do *Campus* Oeiras, 61,1% (11) dos entrevistados cursam Agropecuária e 38,9% (7) Administração. Do *Campus* Paulistana, 52% (13) dos pesquisados cursam Mineração, 32% (8) Agropecuária e 16% (4) Administração. Em Picos, identifica-se que 42,4% (14) cursam Eletrotécnica, 36,4% (12) Administração e 21,2% (7) Informática.

### 3.2 A experiência como categoria de análise: o olhar dos discentes

Thompson (1981, p. 15) define experiência como uma “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Essa definição traz no seu bojo a ideia de que além de pensada, a experiência também é sentida pelos sujeitos.

Corroborando com essa concepção, Smolka (2006) destaca que a experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendida ou significada pela pessoa, pois em seu processo de construção há um aspecto compreensivo, apreciativo e valorativo nos sentidos da situação vivida, visto que não existe experiência sem significação.

Partindo dessa compreensão, busca-se entender a experiência vivenciada pelos discentes do IFPI no ensino remoto emergencial. Por meio da análise dos dados obtidos no questionário, é possível estabelecer, duas dimensões e nove subcategorias, que estão descritas na Tabela 2.



**TABELA 2** - Categorias da experiência no ensino remoto

Dimensões de avaliação da experiência	Subcategorias	Frequência absoluta	Frequência Relativa
Negativa	Dificuldades cognitivas e de aprendizado	21	30%
	Dificuldades ambientais	11	16%
	Dificuldades pedagógicas	07	10%
	Problemas psicológicos e comportamentais	07	10%
	Problemas físicos	06	8,5%
Positiva	Dificuldades motivacionais	05	7,1%
	Aprendizado do conteúdo ministrado	06	8,5%
	Ampliação dos conhecimentos no uso das ferramentas tecnológicas	03	4,3%
	Flexibilidade de horários para estudar	02	2,8%
	Desenvolvimento de novas estratégias de estudo	02	2,8%
<b>TOTAL</b>		<b>70</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022).

Observa-se que os discursos dos alunos direcionam-se para um sentido valorativo da experiência, situando-a de maneira positiva ou negativa. Na dimensão negativa é possível estabelecer as seguintes categorias: dificuldades cognitivas e de aprendizado; dificuldades ambientais; dificuldades pedagógicas; dificuldades motivacionais; problemas psicológicos e comportamentais e problemas físicos. No âmbito positivo tem-se: aprendizado do conteúdo ministrado; ampliação dos conhecimentos e das ferramentas tecnológicas; flexibilidade de horários para estudar; e desenvolvimento de novas estratégias de estudo.

Ao longo deste artigo, busca-se discutir tais categorias através do diálogo com as questões fechadas, no intuito de aprofundar a compreensão com base no entrelaçamento que se realiza entre os dados objetivos e subjetivos, o que permite desenvolver uma análise em profundidade do objeto de estudo investigado.

Tal discussão é ilustrada por discursos transcritos em seu modo original, destacados entre aspas e em itálico. Na identificação dos sujeitos da pesquisa, usam-se códigos (Aluno 01, Aluno 02, sucessivamente) para garantir o anonimato dos participantes.

### **Acesso à internet e uso de ferramentas tecnológicas**

O acesso à internet constitui-se como um dos meios primordiais para a concretização do ensino remoto. Documentos produzidos pelo Conselho Regional de Psicologia de Alagoas (2020), contendo orientações sobre a pandemia e o isolamento social, destacam o papel nevrálgico das tecnologias nesse momento, pois elas emergem como resposta imediata a várias frentes de trabalho, possibilitam trocas conversacionais, realização de atividades remotas e fruição cultural, dentre outras, e, assim, contribuem com o isolamento social e a manutenção do ensino.

Reforçando essa ideia, Gosh *et al.* (2016) ressaltam que o uso das tecnologias em sala de aula não é algo totalmente novo, pois muitas instituições educacionais já vinham incorporando-as ao ambiente de sala de aula com o propósito de ampliar os métodos de aprendizagem e instrucionais, o que acabou sendo impulsionado pelo contexto pandêmico.

Com o intuito de compreender essas questões, visto ser uma das condições fundamentais para a concretização e efetivação do ensino remoto, constata-se que, dos discentes estudados, 63,2% (50) mencionam estar satisfeitos com o acesso, sendo que 25% (19) definem sua internet como “muito boa” e 38,2% (29) como “boa”. É relevante informar que 27,6% (21) dos pesquisados a qualificam como “regular” e 9,2% têm queixas sobre a qualidade do acesso, sendo que 6,6% (5) apontam-na como “ruim” e 2,6% (2) “péssima”.

Dentro da categoria “dificuldades ambientais, inserida como experiência negativa, mesmo com poucos relatos é possível observar que

16% do discurso dos alunos corroboram com os dados quantitativos apresentados, reforçados por discursos como:

[...] algo que não se compara com o ensino presencial, mas que dá para aprender algo e é uma forma boa para não ficarmos sem aprender nada. Existem alguns problemas com o ambiente barulhento de minha casa e às vezes com internet (Aluno 31).

Apesar do relato do aluno apontando dificuldades ocasionais com o acesso à *internet*, os dados quantitativos caminham em outra direção e permitem afirmar que tal acesso não se caracteriza como um dos maiores dificultadores que marca a experiência com o ensino remoto.

Um dos fatores que pode contribuir para isso refere-se à ampliação do acesso à internet dos alunos das instituições federais de ensino através de programas implementados pelo Governo Federal, tais como: benefício financeiro (Auxílio Conectividade) aos alunos de baixa renda para auxiliar no pagamento da internet; entrega de chip/pacote de dados por meio de operadoras de Serviço Móvel Pessoal (Projeto Alunos Conectados); e distribuição de *tablets* (Auxílio Tablet).

Entende-se que tais ações são importantes para democratizar o acesso, todavia são insuficientes, visto que o aluno precisa ter conhecimento para conseguir utilizar as tecnologias adequadamente, dentro do ambiente virtual no qual as aulas acontecem. No caso do IFPI, o ambiente utilizado foi o *Google Classroom*.

O *Classroom* faz parte de uma das ferramentas disponibilizadas pela plataforma do *Google* para pessoas e instituições o utilizarem como meio virtual para ministrar aulas. Neste estudo, identifica-se que 67,1% (51) dos pesquisados consideram-se aptos a utilizar de maneira adequada esse ambiente virtual. Em relação à sua avaliação, 26,3% (20) o qualificam como "muito bom"; 40,8% (31) como "bom"; 27,6% (20) como "regular"; 2,6% (2) como "ruim"; e "2,6% (2) como "péssimo". Esse fato é reforçado por discursos nos quais os discentes relatam que "[...] quanto às atividades eu acabo tendo mais facilidade e contato ao fazer, por ser no *Classroom*" (Aluno 32).

Inferese, pela fala acima apresentada e pelos dados obtidos no questionário, que a referida plataforma virtual é vista pelos alunos como prática e de fácil acesso, possibilitando o manuseio adequado para a consecução das atividades *on line*.

Além dos conhecimentos necessários para acessar o ambiente virtual das aulas, durante o processo de ensino remoto, os discentes também precisam ampliar suas habilidades no uso das ferramentas tecnológicas necessárias para melhorar seu aprendizado. Diante disso, identifica-se que 15,8% (12) afirmam ter sido “muito bom” o seu aprendizado no desenvolvimento dessas novas ferramentas, 31,6% (24) “bom”; 40,8% (31) “regular”; 7,9% (6) “ruim” e 3,9% (3) “péssimo”.

Esse aspecto, mesmo pouco frequente, fez-se presente nos discursos dos alunos, o que levou à construção da categoria “ampliação dos conhecimentos no uso das ferramentas tecnológicas” com 4,3% (2), ilustrada pela seguinte resposta: *“tem sido uma experiência boa, pois eu aprendi a mexer muito em word, excel e powerpoint...”* (Aluno 19).

Observa-se que ainda é incipiente a iniciativa de ampliar esses conhecimentos, pois, mesmo estudando de forma *online*, os alunos demonstram desconhecer outros recursos tecnológicos que podem potencializar o aprendizado no ensino remoto, além da própria plataforma nas quais as aulas virtuais acontecem.

Entende-se que faz parte do papel da escola auxiliar o aluno no desenvolvimento de tais competências, incentivando-os a ampliarem seus conhecimentos no uso das tecnologias educacionais, proporcionando treinamentos e capacitações, por exemplo.

### **Estratégias de ensino-aprendizagem e o estudo remoto**

As estratégias de ensino-aprendizagem envolvem os meios utilizados pelo professor para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos,

extraindo deles o melhor aproveitamento e ajudando-os a adquirir e a fixar o conteúdo que foi ministrado na sua prática educativa (MASETTO, 2000).

Nessa direção, buscando nortear os docentes na implementação dessas estratégias, o IFPI instituiu a nota técnica 04/2020, cuja finalidade foi orientar os professores nas suas atividades educacionais. A referida nota destaca que:

[...] as atividades remotas de ensino aprendizagem serão classificadas em quatro tipos: slides comentados, atividades de aprendizagem, material de apoio e chat. Os slides comentados devem ser feitos em formato de vídeos, com duração de 10 min, num limite máximo de dois vídeos por aula. As atividades de aprendizagem devem contemplar até 5 (cinco) questões a respeito do conteúdo da aula, com prazo definido de entrega, sendo elaboradas preferencialmente por meio de formulários do Google com autocorreção. O material de apoio deve ser disponibilizado para os alunos aprofundarem os conhecimentos e as informações transmitidas na aula. O fórum ou chat deve promover a interação professor alunos, estabelecer as relações interpessoais e afetivas, criando um espaço para discussão do conteúdo e para tirar dúvidas utilizando preferencialmente o Fórum e, em casos possíveis, o chat [...]. (IFPI, 2020, p. 3).

O IFPI, após estudos e pesquisas, instituiu um modelo para as atividades remotas de ensino-aprendizagem, a fim de subsidiar o professor no desenvolvimento de sua prática. Ao serem questionados sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que facilitam o seu aprendizado, 73,7% (56) dos discentes apontam as “aulas gravadas com apresentação de slides” como facilitadoras do processo de aprendizagem; seguidas por “aulas com resolução de questões” com 63,2% (48); “aulas ao vivo”, 44,7% (34); “demonstração de situações práticas”, 34,2% (26); “podcast”, 10,5% (8); e “outros”, 2,6% (2).

Observa-se que as aulas gravadas ou ao vivo, com resolução de questões, ainda se constituem como uma das estratégias mais citadas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizado, reforçando, como sinaliza Mossmann, Daga e Goulart (2021), ancorados nas ideias de Borges (2007), uma questão que é histórica no ensino presencial: a exposição oral como

um dos principais meios de interação ao qual o docente foi habituado para o desenvolvimento de sua atividade principal, que é ministrar aulas.

Esse novo contexto exige do professor um novo conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em um curto espaço de tempo, sendo necessário familiarizar-se com as tecnologias educativas e buscar as estratégias mais adequadas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, compreende-se que tais ações:

[...] envolvem não só treinamento para o uso dos programas e conhecimento operacional, a fim de que os docentes se adaptem ao ambiente tecnológico, mas essencialmente voltam-se para processos e percursos formativos que explorem as potencialidades pedagógicas dos recursos tecnológicos para a educação. (MOSSMANN; DAGA; GOULART, 2021, p. 1).

Verifica-se que, apesar dos esforços depreendidos pelo professor para buscar o melhor aproveitamento do aluno no ensino remoto, as “dificuldades pedagógicas” ainda se fazem presentes e são sinalizadas como uma das experiências negativas por parte do discente. Elas se apresentam em 10% (7) dos relatos e são ilustradas pela fala a seguir: *“não está sendo muito boa [experiência com o ensino remoto], vejo que ainda pode melhorar e criar novas estratégias para o nosso aprendizado”* (Aluno 11).

Portanto, construir uma nova prática pedagógica, tendo por base as tecnologias educacionais, perpassa a compreensão de que a utilização dessas tecnologias precisa ser feita de:

[...] maneira interativa e não apenas expositiva, ou seja, o aluno deve atuar sobre as tecnologias, interagindo, pesquisando, interpretando, refletindo, construindo e agregando conhecimentos. Ela inicia, mas vai muito além do uso das mídias [...] (ALMEIDA; FREITAS, 2012, *apud* BITENCOURT; ALBINO, 2017, p. 210).

Ainda que os discentes pesquisados revelem a estratégia de aulas expositivas gravadas com resolução de questões como uma das mais facilitadoras no processo de aprendizado, verifica-se que ela, no modelo de

ensino remoto, pode ter se tornando insuficiente para proporcionar um efetivo aprendizado, visto que tal questão foi reforçada por poucos discursos que destacam o “aprendizado do conteúdo ministrado”, presente em apenas 8,5% (6) das falas estudadas.

Oliveira, Correa e Morés (2020) defendem que as aulas na modalidade *online* devem instigar a participação e interesse do aluno, levando em consideração o contexto dos discentes e os inúmeros desafios vivenciados nesse momento pandêmico, com vistas a:

[...] abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno). Na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo. (OLIVEIRA; CORREA; MORÉS, 2020, p. 5).

Entende-se que, em meio ao contexto em que vivemos, é impossível pensar e construir estratégias de ensino-aprendizagem descoladas da realidade atual. Contudo, compreende-se que, para além dos meios e das técnicas que possam facilitar esse processo, outros elementos se fazem necessários, tais como a motivação, o esforço e o empenho do aluno, alicerces da construção da aprendizagem.

O ato de estudar é um processo consciente e deliberado que requer tempo e esforço de cada pessoa para aprender, ou seja, requer uma iniciação e um método de trabalho para que o aprendizado seja eficaz (GONZÁLEZ, 2009).

Compreender como ocorre esse processo de estudo entre os discentes do IFPI configura-se como uma das preocupações desta pesquisa. Com base na investigação realizada, observa-se que 82,9% (63) dos discentes utilizam como estratégia “responder as atividades propostas”; 72,4% (55), “assistir as videoaulas”; 30,3% (23), “elaboração de mapas conceituais,



resumos” etc.; 21,1% (16), “montar grupos de estudos para discutir o conteúdo”; e 2,6% (2) indicaram outras opções.

É evidente que, para a maioria dos alunos pesquisados, estudar envolve assistir às aulas e fazer as atividades propostas pelo professor, o que pode ser ilustrado pela fala a seguir:

[...] em alguns aspectos têm sido bom, mas mesmo já tendo passado um ano estudando dessa forma, não alcanço o mesmo êxito de antes da pandemia, o interesse diminuiu bastante e a motivação também, realmente só faço as atividades e assisto algumas aulas (Aluno 62).

González (2009) ressalta que o ato de estudar vai muito além do que fazer os deveres; este é apenas um dos primeiros passos, tendo em vista que o estudo implica em confrontar-se com novos conteúdos e materiais, interpretá-los, assimilá-los, retê-los e expressá-los em um exame ou em qualquer situação da vida.

Aprofundando essa questão, verifica-se que poucos alunos buscam o desenvolvimento de novas habilidades para estudar *online*, o que justifica a baixa frequência da categoria “desenvolvimento de novas habilidades de estudo”, presente em apenas 2,8% (2) das falas e constatado em discursos como: “*aprendi a desenvolver uma forma de aprender diferente*” (Aluno 43).

Ainda no âmbito dos processos de estudo, alguns discentes revelam que a experiência de estudar *online* proporciona mais “flexibilidade de horários” para se dedicar às atividades educacionais, o que levou à construção da referida categoria, elaborada a partir de relatos como: “*eu particularmente gosto, porque posso assistir às aulas no horário que eu puder e resolver os exercícios também...*” (Aluno 12).

Essa flexibilidade precisa ser analisada sobre duas perspectivas, ou seja, ela pode ajudar o aluno a desenvolver uma maior responsabilidade sobre suas atividades educacionais, buscando adequá-la dentro da sua rotina e horários, tornando-se uma estratégia potencializadora da aprendizagem; ou ao gerir o próprio processo de estudo, o aluno pode

apresentar dificuldades de se organizar, levando-o a desmotivação e diminuição do seu desempenho. Portanto, essa questão carece de maiores investigações.

### **Aspectos psicológicos que interferem no processo de ensino- aprendizagem**

Quando se considera o contexto da sala de aula, as atividades desenvolvidas pelo aluno têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas. Discorrendo sobre essa questão, Salvador *et al.* (2000) destacam que a natureza da tarefa relacionada ao estudar é prioritariamente cognitiva, incluindo a atenção e concentração, o processamento, elaboração e integração da informação, o raciocínio e resolução de problemas, ou seja, o aluno realmente é protagonista da sua aprendizagem, pois só cabe a ele realizar determinados processos cognitivo, o que ninguém pode fazer por ele.

Dentre esses processos cognitivos, pode-se definir a atenção como “fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações disponíveis através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos” (STERNBERG, 2000, p. 78). Já a concentração é a forma mais intensa de atenção, por meio da qual a pessoa consegue se manter focada, sem ter lapsos de memória ou interferência de outros pensamentos. Desta forma, pode-se afirmar que a atenção precede a concentração.

Almejando compreender como ocorrem esses processos cognitivos para o desenvolvimento das atividades remotas de ensino-aprendizagem, esta pesquisa, ao indagar os discentes sobre tais capacidades, constata-se que apenas 7,9% (6) consideram sua capacidade de atenção e concentração como “muito boa”; 19,7% (15) como “boa”; 48,7% (37) como “regular”; 10,5% (8) como “ruim; e 13,2% (10) como “péssima”.

Verifica-se que, para grande parte dos estudantes pesquisados, a atenção e a concentração têm sido dificultadores no processo de ensino-

aprendizagem remoto. Esse aspecto emerge do discurso dos alunos, levando à construção de uma das categorias que aparece de maneira mais frequente no campo das experiências negativas, as “dificuldades cognitivas e de aprendizado” com 30% (21), demonstrada por falas como: *“apesar dos esforços dos professores é muito difícil se concentrar e absorver tudo o que é mostrado, logo o interesse diminui”* (Aluno 60).

A dificuldade em se concentrar pode ter inúmeros fatores, como o ambiente em casa, que muitas vezes não reúne as condições necessárias para o estudo, ou até mesmo, aspectos referentes à metodologia utilizada pelo professor, o acesso inadequado do aluno à internet, dentre outras razões.

Além da atenção e concentração, a memória apresenta-se como outro elemento fundamental no processo de aprendizado. Ela é o meio pelo qual recorre-se às experiências passadas com o objetivo de utilizar essas informações no presente, dispondo para isso dos processos de codificação, armazenamento e recuperação da informação (STERNBERG, 2000).

Com o intuito de avaliar tal capacidade dos discentes durante o ensino remoto, verifica-se que apenas 7,9% (6) avaliam como “muito bom” seu processo de memorização e retenção dos conteúdos estudados; 30,3% (23) como “bom”; 35,5% (27) como “regular”; 22,4% (17) como “ruim”; e 3,9% (3) como “péssimo”.

Os dados quantitativos apontam para a mesma direção dos relatos das experiências negativas dos discentes, cujas falas permitem a elaboração da categoria já citada anteriormente referente às “dificuldades cognitivas e de aprendizado” e explicitada no discurso que segue:

[...] tem sido bastante difícil. Eu tenho tempo, e eu uso ele pra fazer as atividades e não deixo nada atrasar, mas confesso que tem sido frustrante. Eu não consigo aprender como eu fazia no presencial, eu percebo que os conhecimentos não entram mais na minha cabeça como antes, e quando entram, parece que não permanecem[...] (Aluno 3).

É impossível negar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que se refere ao ensino remoto; aprender, concentrar-se e reter o conhecimento mostram-se como alguns dos inúmeros desafios dessa nova forma de ensinar.

Outro aspecto desafiador e igualmente presente nas análises desta pesquisa é a motivação para estudar. A motivação pode ser entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo, que, segundo Bzuneck (2009, p.9), "levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa [...] assegurando sua persistência".

O autor supracitado ainda aponta que, na sala de aula, a motivação do aluno consiste no seu envolvimento ativo nas tarefas concernentes ao processo de aprendizagem, aplicando esforços no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Nesse processo, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam pouco, ou nada, o que, conseqüentemente, pode levar ao comprometimento da sua aprendizagem.

Partindo dessa compreensão, verificou-se que, dos discentes pesquisados, apenas 7,9% (6) qualificaram sua motivação para os estudos como "muita boa"; 32,9% (25) como "boa"; 32,9% (25) como "regular"; 14,5% (11) como "ruim"; e 11,8% (9) como "péssima". Tal aspecto também se faz presente nos discursos dos alunos e permite a elaboração da categoria "dificuldades motivacionais", com 7,1% (5) dos participantes destacando-a como uma experiência negativa. Isso se evidencia em falas como: "é um pouco estressante [...] acho que o que mais desmotiva é o fato de não tá na escola para poder entender e compreender melhor os assuntos" (*Aluno 16*).

Mesmo sendo pouco evidente no relato subjetivo dos discentes e mais presente nos dados objetivos, percebe-se que, na maioria dos discursos dos discentes participantes, a desmotivação encontra-se nas entrelinhas e envolve por aspectos que levam a outras dificuldades, como as

pedagógicas, cognitivas, ambientais, dentre outras, o que pode ocasionar o comprometimento das práticas de ensino-aprendizagem.

Somada a isso, a vivência de “problemas psicológicos e comportamentais” como também de “problemas físicos”, durante o período pandêmico, fazem parte do relato discente, aparecendo respectivamente em 10% (7) e 8,5% (6) das falas dos pesquisados. Por isso, é impossível desconsiderá-los na análise dos fatores que podem interferir no processo de aprendizado, sendo ilustrados em falas como: *“tem sido bastante exaustivo muitas coisas para fazer no dia a dia”* (Aluno 29) e

[...] de certa forma tem sido difícil, às vezes eu tenho algumas coisas para fazer em casa que são no mesmo horário de estudo e complica um pouco, minha concentração não é das melhores e isso também não ajuda muito, tenho ansiedade e às vezes elas me prejudicam muito [...] (Aluno 70)

Essas questões apontam para a necessidade de considerar o contexto vivido pelo aluno, isto é, sua realidade nesse momento de pandemia, pois é sabido que as mudanças foram inúmeras e as desigualdades sociais acabam se refletindo também em dificuldades de acesso à educação (MAGALHÃES, 2021).

Corroborando com essa discussão, Gatti (2021) sinaliza essas dificuldades ao afirmar que a pandemia aguçou as desigualdades sociais revelando um cenário ainda mais precário do que preconizado por estudiosos e pesquisadores educacionais. Vieram à tona dificuldades que vão desde acesso à internet, como também há computadores, tablet ou celular, somando a falta de acompanhamento e suporte familiar, escolas sem condições de oferecer um currículo adequado às necessidades de um ensino remoto e dificuldades relacionadas a implementação de atividades práticas, principalmente nas escolas de educação profissional e tecnológica.

Magalhães (2021) também destaca que, para muitos alunos houve uma sobrecarga de atividades domésticas, de trabalho, estudo, alteração

na rotina, mudanças nas relações interpessoais, educacionais e de trabalho, o que pode ser constatado, nesta pesquisa, em discursos como: “[...] com meus pais trabalhando eu fico em casa fazendo a comida, limpando casa e cuidando do meu sobrinho (7 anos) e para assistir aula dessa forma é horrível[...]” (Aluna 54).

Nessa direção, o autor supracitado aponta que:

[...] qualquer medida que vise estimular a EAD ou formas de ensino remoto no país deve considerar também a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora tenham celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar plataformas e aplicativos educacionais. [...] O problema para essas crianças e adolescentes vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias. Elas não têm garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde física e mental, sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil, e estudar, praticamente impossível (MAGALHÃES, 2021, p. 1263).

Todo esse contexto de mudanças gera medos e inseguranças, proporcionando o aumento de problemas psicológicos e comportamentais como ansiedade, depressão, estresse, conforme apontam estudos da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2021). Aumentaram também casos relacionados a dificuldades de ordem física como exaustão e cansaço, frutos, muitas vezes, da sobrecarga de atividades das quais as pessoas estão sendo cotidianamente exigidas. Assim, segundo Jeffrey e Siqueira (2022) é fundamental que haja esforços na organização de ambientes de acolhimento aos/às profissionais da educação e aos/às estudantes.

Deve-se considerar como de primeira necessidade o cuidado com a saúde as muitas dificuldades e traumas vivenciados tanto pelos/as docentes como pelos estudantes ao longo do período de isolamento social. Daí a necessidade de avaliações diagnósticas para o planejamento das ações pedagógicas (JEFFREY; SIQUEIRA, 2022 p. 04).

Ações de avaliação e planejamento reforçam a necessidade de pesquisas voltadas para os impactos da pandemia dentro do contexto

educacional, sinalizando a importância do desenvolvimento de estudos sobre essa questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados obtidos na pesquisa, é possível constatar que a experiência dos alunos com o ensino remoto está permeada de desafios.

As dificuldades em aprender de forma *online* estão atravessadas (entremeadas) por diversos aspectos, que vão desde as questões ambientais e pedagógicas, passando inclusive por questões históricas.

Por mais que haja empenho dos educadores no desenvolvimento dessa nova forma de ensinar e aprender, é preciso compreender que o caráter emergencial trouxe em si um novo modo de interação e construção do ensino, cuja celeridade na implementação de tal processo não permite, ainda, um maior amadurecimento e familiaridade com esse novo formato. Isso não se refere apenas ao uso das ferramentas tecnológicas, mas também ao novo modo de interação, aos novos espaços de aula/estudo e às diversas necessidades físicas e psicológicas ocasionadas pelo ensino remoto.

As dificuldades na implementação de estratégias de ensino-aprendizagem são atravessadas, ainda, pelos diversos papéis que os discentes devem desempenhar. Assim, há que se considerar, na análise sobre o ensino remoto, a realidade dos alunos, visto que muitos precisam conciliar o estudo com atividades domésticas e de trabalho, além de não dispor em casa das condições mínimas necessárias para o desenvolvimento das práticas de estudo.

Sabe-se que os problemas de ordem física, psicológica e comportamental fazem-se presentes no momento delicado em que vivemos, somados à perda de parentes, empregos e da própria rotina, o que afeta a saúde física e mental, dificulta o viver e, conseqüentemente, o estudar.



Todavia, é importante compreender a necessidade de implantação desse modelo de ensino diante do contexto pandêmico vivenciado e a possibilidade de adaptabilidade dos discentes.

A partir dos dados coletados observa-se que, no discurso dos discentes, as potencialidades ainda se mostram incipientes e voltadas principalmente para flexibilidade em relação ao processo de organização da rotina de estudos, ampliação no uso das ferramentas tecnológicas e desenvolvimento de novas estratégias de estudos. Todavia, é importante ressaltar que os desdobramentos e consequências para o processo de ensino só poderão ser avaliados e sentidos ao longo dos anos a medida em que os discentes e docentes retomarem as atividades presenciais.

Desta forma, novos estudos fazem-se necessários para pensar os rumos da educação pós-pandemia, partindo das políticas educacionais até as práticas docentes, pois diante das dificuldades e desafios apresentados é importante questionar: o que será feito para minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem discente?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Marta Kaschny. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antonio Panjota; ZWIREWICZ, Marlene (org.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53-86.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, 2020(a). Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Brasília, 2020(b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-ppc015-20/file>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020(c)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 fev. 2022.



BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. **In:** BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (org.). **A motivação do aluno:** contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - ALAGOAS (2020). Cartilha Psicologia Escolar em tempos de crise sanitária pandemia do Covid 19. Disponível em: [https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021\\_cartilha\\_psicologia-escolar-em-tempos-de-crise-sanita%c4%9bria\\_covid19.pdf](https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_psicologia-escolar-em-tempos-de-crise-sanita%c4%9bria_covid19.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

BITTENCOURT, Priscila Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-America de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

GATTI, BERNADETE A. Desafios da educação na pandemia e na pós pandemia. **Revista Nova América**, v. 169, p. 33-36, 2021. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2021/03/0169.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, Antonio. **Técnicas de estudo para adolescentes:** como superar-se nos cursos fundamental, médio e técnico. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOSH, Shweta **et al.** O uso de eletrônicos e o cyberbullying no contexto escolar. **In:** FAVA, Debora Cristina (Org). **A Prática da Psicologia na Escola:** introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. Belo Horizonte: Artesã, 2016. p. 153-179.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI. **Portaria nº 952 de 04 de maio de 2020**. Homologa a Nota Técnica nº 04/2020 de 29 de abril de 2020 com estratégias e orientações para a realização das atividades não presenciais. 2020. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/noticias/ifpi-inicia-projeto-piloto-de-atividades-academicas-na-modalidade-nao-presencial>. Acesso em: 22 fev. 2022.

JEFFREY, Debora Cristina; SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira. A política educacional: análise de orientações oficiais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Exitus**. Santarém, v. 12, p. 01-15, 2022. Disponível em: <http://www.ufpo.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1862/1184>. Acesso em: 18 set. 2022.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso das tecnologias. **In:** MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida

(Orgs). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-173.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOSSMANN, Suziane da Silva; DAGA, Aline Cassol; GOULART, Anderson Jair. Uma leitura crítica do processo didático-pedagógico encaminhado durante a pandemia da covid-19 na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1037-1069, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/6DKCS7yzCsSKj5h8smC9VZM/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORREA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAUDE – OPAS. **OPAS destaca crise de saúde mental pouco reconhecida causada pela COVID-19 nas Américas - Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde**. Representação da OPAS e da OMS no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SALVADOR, César Coll **et al.** **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, mai./ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50\\_dossie\\_smolka\\_alb.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50_dossie_smolka_alb.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em: 31 de março de 2022.

Aprovado em: 26 de outubro de 2022.

Publicado em: 19 de janeiro de 2023.

