

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO
CAMPUS BARRETOS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

BIANCA MORRISON TAVARES PEREIRA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA
PANDEMIA DE COVID-19: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES DO 9º
ANO DO EFII DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO?**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BARRETOS

2021

BIANCA MORRISON TAVARES PEREIRA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES?**

Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Barretos.

Orientador: Profa. Ma. Alessandra Miguel Kapp

BARRETOS

2021

P436t Pereira, Bianca Morrison Tavares

Tecnologias digitais e o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19: o que dizem os estudantes do 9º ano do EFII de uma escola pública do Estado de São Paulo? / Bianca Morrison Tavares Pereira. – 2021.

64 f. : il.; 30 cm

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de São Paulo - Campus Barretos, 2021.

Orientação: Profa. Ma. Alessandra Miguel Kapp

1. Ensino remoto. 2. Pandemia de COVID-19. 3. Tecnologias digitais.
I. Título.

CDD: 370.1

AGRADECIMENTOS

Os nomes e instituições aqui citados são apenas uma parcela do todo que, direta ou indiretamente, contribuiu para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço à minha orientadora Profa. Ma. Alessandra Miguel Kapp, a primeira a me instigar na investigação da temática que se tornou protagonista do meu esforço e também a pessoa que teve a paciência de me acompanhar nesse trajeto.

Aos colegas de turma/turmas, que contribuíram, mesmo que inconscientemente, com a discussão que suscitou nesse trabalho.

Aos meus pais, namorado e demais familiares, que mais uma vez me deram o voto de confiança para que eu buscasse meu lugar, minha profissão.

E ao Instituto Federal (IFSP – Barretos), que me deu a oportunidade de escavar o meu lugar no universo docente e onde eu fui acolhida por alunos, funcionários e professores.

RESUMO

Com a pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento, as escolas esvaziaram-se e as atividades presenciais deram espaço ao “ensino remoto emergencial”, que possibilitou uma continuidade temporária da educação mediada por tecnologias. Reconhecemos que esse capítulo da nossa história traz inúmeros desdobramentos sociais, pois nesse cenário de interação estritamente digital estão sendo evidenciadas as desigualdades, como falta de acesso dos estudantes e professores à internet e aos recursos digitais, além da dificuldade das escolas promoverem espaços de socialização e produção do conhecimento. Este trabalho objetivou identificar como estudantes do nono ano de uma escola estadual de Barretos (SP) percebem a relação das tecnologias com a escola, no contexto do ensino remoto. Para tal, foi formulado um questionário, veiculado de forma impressa e online, com questões abertas e de múltipla-escolha organizadas em duas etapas: 1) Mapeamento da relação dos estudantes com as tecnologias: para verificar quantos alunos possuem acesso aos recursos e como eles são cotidianamente usados; 2) Perspectivas de interação do meio digital com o escolar: permitiu identificar como os estudantes percebem a relação entre escola, tecnologia e pandemia. Os dados quantitativos foram analisados por distribuição de frequência e para os qualitativos, considerando a análise de conteúdo, foram construídas categorias *a posteriori*, à medida que os dados foram analisados. Os resultados da primeira etapa apontam que todos os participantes da investigação possuíam acesso aos aparatos tecnológicos e internet, e também tinham conhecimento do uso deles. Entretanto, a frequência de acompanhamento das aulas não foi computada em sua totalidade, demonstrando que o acesso é um de inúmeros outros fatores que interferem na participação dos estudantes nas atividades escolares. Somado a isso, na segunda etapa da pesquisa foram identificadas dificuldades com relação ao cumprimento das atividades escolares nesse período: desmotivação pelo ensino ser remoto; preocupações pessoais e com a pandemia; distanciamento dos colegas, etc. A maioria dos estudantes concordou que as TDICs podem ser multifuncionais no ensino e também reconhecem que elas podem estar na escola em contexto presencial. Porém, pode ser que alguns relatos enxerguem as tecnologias apenas nesse contexto de obrigatoriedade de seu uso para continuidade das aulas. Quando essa realidade mudar, é possível que esses alunos passem a entendê-las de outra forma e, portanto, não podemos afirmar precisamente se a compreensão da relação das tecnologias com o ensino foi consolidada integralmente. Acerca do papel da escola, na visão da maioria dos estudantes ela assume um caráter assistencialista ou instrucionista. Quanto ao ensino remoto, os relatos continham opiniões positivas e negativas, sendo estas últimas mais frequentes, apontando as problemáticas de aprendizagem e psicoemocionais desse período. Considera-se, portanto, que seja de extrema importância ouvir os estudantes e compreender suas percepções sobre o espaço escolar, não apenas nesse cenário conturbado, mas a qualquer momento, pois esse fator tem um impacto no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se também que para entender melhor a interação que os alunos possuem com a relação tecnologia, ensino e aprendizagem, é necessário um estudo mais alargado, uma vez que os dados desta investigação correspondem a uma realidade específica.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia de COVID-19. Tecnologias digitais. Juventude. Relação com o saber.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Organização das categorias obtidas a partir da pré-análise das respostas para a pergunta 10	18
Quadro 2 - Organização das categorias obtidas a partir da pré-análise das respostas para a pergunta 11	19
Quadro 3 - Organização das categorias obtidas a partir da pré-análise das respostas para a pergunta 12	20
Gráfico 1 - Gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 3 do questionário, onde esperava-se que os alunos assinalassem todas as tecnologias que eles possuíam em casa.....	22
Gráfico 2 - Gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 4 do questionário, onde pretendia-se verificar o nível de conhecimento dos participantes em relação ao uso dos recursos tecnológicos	23
Gráfico 3 - Primeira parte do gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 5 do questionário, em que os estudantes expuseram as periodicidades com que realizam as atividades mencionadas	25
Gráfico 4 - Segunda parte do gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 5 do questionário, em que os estudantes expuseram as periodicidades com que realizam as atividades mencionadas	25
Gráfico 5 - Gráfico referente às respostas obtidas na pergunta 6 do questionário, onde esperava-se quantificar o número de alunos que acessaram as aulas de forma remota	27
Gráfico 6 - Gráfico referente à pergunta 7, onde os estudantes responderam de acordo com a sua opinião acerca do uso das tecnologias digitais no âmbito educativo	28
Gráfico 7 - Gráfico referente à questão 9, que perguntava aos alunos quais eram as dificuldades encontradas por eles durante o ensino remoto emergencial	30
Quadro 4 - Ocorrência de respostas para cada uma das categorias propostas na pré-análise da pergunta 11	33

Quadro 5 - Ocorrência de respostas para cada uma das categorias propostas na pré-análise da pergunta 12	37
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	4
2.2. A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR	7
2.3. PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	9
2.4. A JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM A ESCOLA	11
3. MATERIAIS E MÉTODOS	13
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO	13
3.1.1. Caracterização Dos Participantes Da Pesquisa	14
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	14
3.3. COLETA DE DADOS	15
3.4. ANÁLISE DOS DADOS	16
3.4.1. Categorias De Análise	17
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
4.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ACESSO	21
4.2. AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO	52
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO	54

1. INTRODUÇÃO

Poucos momentos marcarão tanto nossa época quanto o período vivido durante a pandemia de COVID-19. Surgido na China, o novo Coronavírus inspirou terror por sua letalidade e rápida disseminação, alcançando, em um intenso fluxo migratório, os demais continentes em alguns meses. Diante da necessidade de contenção da contaminação do novo Coronavírus, indicou-se que o distanciamento social fosse adotado como uma das estratégias de prevenção da propagação da doença. Nesse novo contexto, não só a doença em si se tornou uma constante preocupação para a sociedade, mas também fomos obrigados a reinventar as formas de nos relacionarmos, seja profissional ou socialmente. Os efeitos disso logo foram observados: apesar de imersos na era digital, foi grande a dificuldade em contornar a necessidade de isolamento social mediante comunicação através das redes. E como estudante e futura docente, é impossível não me atentar ao modo como o ensino remoto emergencial, nome dado à repentina reviravolta ocorrida no ambiente escolar, se desenvolveu ao longo desses dois anos (2020 e 2021).

Concomitantemente a essa modalidade forçada, me matriculei, em minha grade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina “Tecnologias no Ensino de Ciências” – que serviu quase como um convite para que eu e os demais estudantes nos atentássemos às possibilidades para o ensino nessa nova realidade. Entretanto, mais do que conhecer objetos virtuais de aprendizagem, bibliotecas, museus virtuais e plataformas interativas, a disciplina propôs uma discussão acerca das tecnologias digitais e de seu papel na sala de aula. Fugindo de uma visão milagrosa e simplista, a professora - agora minha orientadora - nos ensinou a olhar para o uso desses recursos nas escolas de maneira crítica. Foi se lapidando então o questionamento que me levou a desenvolver o presente trabalho: se abruptamente as aulas presenciais foram substituídas por reuniões *online* e se, em sua maioria, o uso das tecnologias servia apenas como um “tapa-buraco”, sem objetivos pedagógicos, como será que os alunos entendem o papel da escola? Teria a escola assumido uma posição coadjuvante diante do ensino remoto, deixando aos aparatos digitais a função de intermediar o conhecimento?

Sabemos que os profissionais do sistema educacional (dentre eles professores, coordenadores, diretores, etc) trabalharam arduamente para não abandonar seus alunos e garantir que o ensino remoto emergencial acontecesse. Sabemos também que os envolvidos nesse processo encontraram inúmeras dificuldades, que vão desde problemas com conexão à internet até a sobrecarga de trabalho e os malefícios causados à saúde mental (DO NASCIMENTO BORBA *et al.*, 2020). Entretanto, talvez seja o momento de ouvir também os

alunos. Inicialmente, se faz necessário visualizar como eles se relacionam com esses recursos digitais, seja antes ou depois do ensino remoto, e, em seguida, verificar suas dificuldades e como eles entendem o meio escolar em um período onde esse espaço deixou de ser físico.

Considerando, portanto, essa problemática, elencamos como pergunta de pesquisa: Como os estudantes do nono ano, por intermédio dos recursos tecnológicos, interagem com a escola e compreendem o seu papel no contexto do ensino remoto?

O meio escolar, apesar de geralmente ocupar grande parte do nosso dia, por um longo período da nossa vida, muitas vezes não oferece ao aluno um ambiente em que ele possa se expressar. Aos jovens é conferida uma única dimensão: a das responsabilidades e das características intelectuais e cognitivas necessárias para que eles executem atividades escolares (RODRIGUES; GARMS, 2007). Essa dimensão, entretanto, só é levada em consideração de forma passiva e, muitas vezes, vemos que a escola assume função de produtora de conteúdo, depositado em seus estudantes, e a resolução de atividades simples e programadas predomina nas salas de aula.

Nesse processo, em que apenas o professor faz o papel de sujeito, esquece-se que a “comunicação é um processo inerente à condição humana” (GONÇALVES, 2012, p. 5), não só no que se refere ao conversar em si, mas ao expor opiniões, sentimentos e pensamentos, elementos essenciais para a construção do conhecimento e da aprendizagem (GONÇALVES, 2012). Além disso, para além do papel de formar indivíduos que saibam resolver equações ou diferenciar um substantivo simples de um composto, a escola possui uma função social, de permitir que os alunos estabeleçam relações e se compreendam enquanto seres sociais, para prepará-los para a grande esfera complexa que é a sociedade como um todo (ELIAS; VERAS, 2008). Essa discussão vai ao encontro dos escritos de Ramos e Ramos (2010):

a socialização é um processo interativo e necessário para o desenvolvimento sociopsicológico através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura, ao mesmo tempo em que, reciprocamente, a sociedade perpetua-se e desenvolve-se (RAMOS; RAMOS, 2010, p. 34).

Como poderemos cumprir esse papel se não permitimos esse espaço de fala (ou o limitamos) (ELIAS; VERAS, 2008) e não incentivamos os estudantes a se questionar e a questionar também o próprio espaço escolar? E que momento mais oportuno para permitir que os jovens se expressem do que em tempos em que a pandemia causou uma perturbação no sistema educacional e social, limitando as relações e restringindo ainda mais os espaços para o pensamento crítico? E tendo em vista o obscurantismo científico desse período, ocasionado pela

disseminação de informações falsas e pelo constante ataque à ciência, a escola se torna um importante local de comunicação e debate desses temas.

Diante desses fatores, propusemos então a presente pesquisa, que procura identificar como os estudantes do nono ano de uma escola estadual do município de Barretos (SP) percebem a relação das tecnologias digitais com a aprendizagem, com o ensino e com a própria escola em meio à pandemia do coronavírus (COVID-19). Mais especificamente, objetivou-se quantificar o acesso, ou a falta dele, às tecnologias digitais pelos estudantes e, portanto, o acesso aos próprios ambientes sociais e de aula; mapear o perfil de uso dos artefatos tecnológicos pelos alunos, para entender como os estudantes interagem com as tecnologias digitais em seu dia a dia; avaliar a perspectiva dos estudantes em relação ao uso dessas tecnologias digitais no ensino; além de permitir um espaço onde os estudantes possam relatar suas opiniões e sensações sobre o papel desses recursos e da própria escola no período pandêmico.

Para tal, organizamos o trabalho da seguinte forma: inicialmente, abordamos os tópicos que fundamentaram nossa discussão, desde as definições de tecnologias e seus possíveis usos nos ambientes escolares, até o esboço do panorama pandêmico e limitante global ao qual estamos expostos, bem como as relações existentes entre a juventude e a escola. Em seguida, trouxemos detalhes acerca da metodologia usada para escolha do público-alvo, coleta dos dados e análise das respostas e posicionamentos dos estudantes. Propusemos também uma argumentação que discute os resultados encontrados e como eles podem ser interpretados, levando em consideração o público e o período histórico. Por fim, trouxemos considerações finais, que lançam possibilidades no sentido de contribuir com as discussões a respeito do ensino remoto no contexto pandêmico, a partir do olhar dos estudantes acerca desse período e da escola como um todo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão discutidos alguns elementos essenciais para o desenvolvimento da temática abordada no presente trabalho, trazendo uma ampla bibliografia como base para a construção do tema e discussão das problemáticas. Dentre os tópicos, estão: introdução sobre os meios tecnológicos e os desdobramentos do seu uso; estabelecimento da relação entre esses recursos e o ensino; contextualização sobre o período em que a pesquisa foi realizada e no qual ela se baseou; e por fim caracterização do público alvo, como forma de realçar os aspectos pelos quais a juventude merece - e precisa - ser escutada.

2.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Como fruto do processo de globalização e a facilidade de dispersão de informações, vivemos hoje a “Era da Informação” (JAMIL; NEVES, 2000). Isso foi possível, em especial, devido ao surgimento e popularização da internet e das ferramentas tecnológicas, que permitiram uma alteração no modo como a comunicação ocorre, tendo ela se tornado dinâmica, rápida e contínua (RUCHEINSKY, 2016, apud REIS, 2017). Notícias, bancos de dados, programas, vídeos, livros digitais e inúmeros outros recursos permitiram o armazenamento de informações e dinamizaram a transmissão destas ao universalizar e potencializar o acesso a esses meios (MARTINS *et al.*, 2018). E apesar desses recursos teoricamente abrirem espaço para a disseminação de informações, elas podem ou não ser traduzidas em conhecimento, já que muitas vezes são usadas sem julgamento de valores. Um exemplo dessa utilização desmoderada é o emprego da internet para acesso a informações acerca de saúde:

De acordo com os dados da última TIC Domicílios — pesquisa realizada anualmente com o objetivo de mapear formas de uso das tecnologias de informação e comunicação no país —, aproximadamente 46% dos usuários de Internet no Brasil utilizam a rede à procura de informações médicas sobre saúde em geral e serviços de saúde (PEREZ, 2016, n.p).

Isso pode levar a inúmeros problemas relacionados ao autodiagnóstico e à automedicação, mostrando que muitas das pesquisas realizadas na internet são feitas sem o devido filtro (PEREZ, 2016), não apenas em casos relacionados à saúde, mas ao acesso à internet de forma geral. Esse fator evidencia a necessidade de se atentar à expansão dos recursos digitais para dentro da rotina diária das pessoas e olhar para isso de forma crítica.

Devido a essa multiplicação de usos e recursos, além da chamada “Era da Informação”, pode-se dizer que também vivemos a “Era das Tecnologias”, visto o elevado aumento do uso desses dispositivos e ferramentas para pesquisas ou realização de atividades diárias.

No entanto, é preciso esclarecer que, apesar do termo “tecnologia” ser popularmente usado para se referir aos computadores e celulares que fazem parte do dia a dia da contemporaneidade, essa é, na verdade, uma expressão muito mais ampla. Historicamente, todo equipamento, ferramenta e produto, não necessariamente físico, mas também intelectual, gerado a partir do conhecimento humano pode ser considerado tecnologia, desde lanças até livros (KENSKI, 2003). Alguns autores discutem, inclusive, que a própria linguagem é uma tecnologia da comunicação, surgindo como uma ferramenta para potencializar a cooperação e a interação social de forma geral (DOR, 2015).

Considerando a dicotomia entre as problemáticas e os avanços decorrentes da criação e uso dessas tecnologias, é necessária uma apropriação crítica desse conceito, que é tão amplo, e dos aspectos que o tornam relevante. Nesse sentido, para o presente trabalho, o termo será empregado de maneira mais específica, referindo-se às tecnologias digitais de base telemática, que unem a telecomunicação e a informática (LOPES; MONTEIRO; MILL, 2014). Essa é a definição do termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que possuem em comum a fácil difusão de informações e é onde estão agrupadas ferramentas como a internet, televisão, vídeos, dentre outras (LEITE, 2014).

Diante da diversidade encontrada em meio a esses recursos, outro termo mais específico surgiu: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Esse segundo termo adiciona a palavra digital, pois integra as mídias digitais a esse conjunto de tecnologias, já que houve uma popularização desse tipo de comunicação e linguagem desde os anos 90 (MACHADO, 2016). Fontana e Cordenonsi (2015) fazem uma analogia desses termos com os tipos de lousas existentes. Para os autores, uma lousa analógica é uma inovação quando comparada ao uso da pedra, por exemplo, e, portanto, seria considerada uma TIC. Já a lousa digital é um avanço ainda maior por conectar à sua estrutura base o aspecto digital, permitindo maiores funcionalidades em relação à lousa comum e sendo, portanto, comparada às TDICs (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

Qualquer que seja o termo utilizado, existe um apelo muito grande da sociedade para que essas ferramentas estejam presentes nas interações profissionais, educacionais e familiares. No Brasil, por exemplo, o século XXI se caracterizou pelo crescimento do interesse dos gestores públicos, de forma geral, em utilizar as TICs/TDICs como mecanismo de progresso e construção do futuro, a partir da elaboração de políticas governamentais que adotassem esses recursos como veículos de desenvolvimento (PEREIRA; SILVA, 2010). Entretanto, é necessária “(...) uma apropriação crítica das tecnologias da informação e comunicação, que não sucumba a posturas mistificadoras, simplificadoras e reducionistas” (VELOSO, 2011, p. 5), já que não podemos nos apegar à associação linear que considera que quanto mais tecnologias usamos, mais progresso fazemos.

Ao lidar com as tecnologias da forma apontada anteriormente, caímos nesse erro simplista, pois naturalizamos seu uso e as consideramos como meros dispositivos ou ferramentas, quando na verdade deveríamos dar atenção ao significado social por trás delas (KERN, 2015). Várias pessoas usam diferentes dispositivos para realizar diversas tarefas, sejam relacionadas a trabalho, educação, interação ou entretenimento (KERN, 2015). Desta forma,

dado o fato de que a internet se tornou quase uma extensão da identidade e personalidade de muitas pessoas, é difícil não levar em conta o aspecto social presente na dimensão tecnológica, assim como não conseguimos dissociar as tecnologias do meio social e de suas produções (KERN, 2015).

Por conta dessa relação intrínseca estabelecida entre o ser humano e as tecnologias que o cercam, é perceptível a forma como esse universo acarretou uma mudança drástica no modo como nos comunicamos, estudamos, trabalhamos etc (WARSCHAUER, 2001). E não apenas essas mudanças ocorrem no meio digital, como também estão reestruturando o mundo ao nosso redor (WARSCHAUER, 2001).

Nesse sentido, Jorge Ramos do Ó (2007) chama a atenção para o fato destes recursos serem “capazes de produzir uma compreensão e uma codificação verbal da realidade muito mais sofisticada” (DO Ó; COSTA, 2007, p. 112), quando comparamos as gerações atuais com aquelas que cresceram e aprenderam sem o intermédio digital. Os jovens possuem, portanto, uma capacidade de construção de linguagem mediante o uso da tecnologia e, portanto, esses recursos deixam de ser só dispositivos e se tornam grandes transformadores culturais, de comunicação e identidade (DO Ó; COSTA, 2007).

Essa modificação radical no modo como nos relacionamos e a presença constante dos recursos tecnológicos no meio social não deveriam ser entendidas como um afastamento de práticas sociais *off-lines*, feitas de forma puramente pessoal/presencial (VILAÇA; DE ARAÚJO, 2012). Mas é inegável o fato de que, consciente ou inconscientemente, as tecnologias, e tudo que as cerca, estão cada vez mais presentes no modo de vida da população deste século (VILAÇA; DE ARAÚJO, 2012).

Um sinal disto é a supervalorização do domínio de uso das tecnologias para vagas de emprego (GÓMEZ, 2015). Os trabalhos estão se modernizando, assim como as próprias relações interpessoais e “a capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede” (GÓMEZ, 2015, p. 17). Porém, isso leva a uma problemática que ultrapassa o universo digital e alcança o meio socioeconômico: esses dispositivos, bem como o conhecimento necessário para sua manipulação, não são acessíveis a todos (FADANELLI; PORTO, 2020). A consequência disso é a exclusão digital, ou infoexclusão, já que parte da população estará excluída do direito à informação e ao conhecimento que são frutos do processo formativo e de interação com o meio digital

(FADANELLI; PORTO, 2020). Uma das estratégias para evitar essa exclusão, é o letramento digital, sendo necessária:

Uma formação tecnológica e digital que exige investimento em educação continuada, aparelhamento de escolas e instituições educacionais que usufruam desses recursos em seus processos de ensino-aprendizagem, acesso de famílias a ferramentas tecnológicas e à rede (FADANELLI; PORTO, 2020, p. 41).

Entretanto, não apenas de problemas infra estruturais se basta a inclusão das tecnologias nos ambientes de ensino. Ter acesso a esses recursos ou estar conectado à internet não garante que os estudantes estão de fato fazendo parte desse universo *online* (SILVA, 2010). E mesmo com os equipamentos necessários para uma modernização na educação, apenas sua inserção física, sem uma visão crítica, não são suficientes para tirar o sistema educacional da metodologia conservadora e bancária na qual há tempos está inserido (SILVA, 2010).

No tópico seguinte discutiremos mais a fundo o possível significado pedagógico dessas tecnologias e a necessidade de problematização de seu uso.

2.2. A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao trazer essas tecnologias para o dia a dia do século XXI, encontramos uma gama de possibilidades e uma forma nova de comunicação e interação social, mediada por esses recursos (MILL; FIDALGO, 2007). As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por desempenharem papéis importantes na sociedade de forma geral, conseqüentemente se encontram presentes na educação, transformando tanto o modo como os estudantes interagem com a construção do conhecimento, quanto à forma como os professores conduzem suas aulas (DOURADO *et al.*, 2014). No entanto, as inovações tecnológicas não devem ser confundidas com inovações pedagógicas (MILL, 2013 apud LOPES; MONTEIRO; MILL, 2014), visto que o uso das tecnologias digitais no meio escolar deve se adequar aos objetivos de ensino e aprendizagem, ou seja, ter um propósito educativo, e não ser empregadas levemente, apenas como instrumento de transmissão de conteúdo (SOUTO; LAPA; DE ESPÍNDOLA, 2019).

Não só essas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano de alunos e professores, como também se encontram em constante foco por parte dos pesquisadores, que veem nesses recursos uma oportunidade de desenvolvimento de hipóteses, metodologias de ensino e remodelação das formas de aprendizagem (BARROS *et al.*, 2011). Da Silva Reis e colaboradores (2017), por exemplo, verificaram que entre 2007 e 2016 houve um aumento significativo no número de publicações científicas que discutiam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Ciências. Isso evidencia uma preocupação dos

cientistas, licenciandos e/ou pós-graduandos, em discutir, analisar e problematizar os papéis, usos e efeitos das TDICs no ensino.

De modo a acompanhar essa mudança no âmbito da educação e da pesquisa, nota-se também uma tentativa dos documentos oficiais do sistema educacional em apropriar-se dos conceitos e metodologias acerca dessa temática (FUZA; MIRANDA, 2020). Como exemplo recente, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017 com o intuito de elencar e padronizar os conhecimentos e habilidades considerados necessários à formação do jovem no ensino básico (BRASIL, 2017). Além das diversas discussões e produções acadêmico-científicas resultantes da elaboração desse documento, podemos discutir também a visão que este traz acerca das tecnologias. Apesar da citação, feita pela BNCC, do uso das tecnologias no ensino parecer apenas uma tentativa de aproximação do meio escolar à contemporaneidade, deve-se ressaltar a “necessidade de avaliações críticas e compreensões mais aprofundadas sobre como a aliança entre tecnologias digitais e ensino poderá ocorrer” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 6), seja na discussão desses documentos oficiais, seja na efetivação do exercício docente.

Mas apesar do aumento no volume de produções que discutem as tecnologias ter sido maior na última década, essa temática não é exclusividade do século XXI. Já no final da década de 90, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes ao EFII, onde discutia-se não só a oportunidade de uso de tecnologias - tradicionais e modernas - no ensino, como também problematizava o impacto disso para o trabalho docente e a necessidade de capacitação dos profissionais para a efetividade de incorporação desses recursos (BRASIL, 1998; FUZA; MIRANDA, 2020).

No entanto, não apenas da caracterização dos recursos e usos simplistas das tecnologias deve se bastar essa discussão, já que:

Ao trabalharmos com a questão da integração das tecnologias digitais no currículo, adentramos também no campo do currículo oculto, ou seja, das práticas veladas, das interações sociais, das trocas grupais, pois os alunos realizam contatos virtuais com os colegas, dentro e fora do contexto escolar, além, é claro, de interagir com o universo das tecnologias no seu cotidiano. (TEZANI, 2011, p. 94).

Na prática educativa, o excesso de informações e a proximidade das novas gerações com as tecnologias digitais podem, inclusive, mudar a forma como os alunos entendem o próprio tempo (REIS, 2014). Isso pode ser observado devido ao surgimento do imediatismo, originado da facilidade em acessar conteúdos na internet, já que muitas vezes é mais rápido e fácil conseguir informações *online* do que de fato frequentar as aulas (REIS, 2014).

Esse imediatismo é potencializado por aplicativos de uso cotidiano, como o Whatsapp ou demais redes sociais, comuns por disseminar informações de forma simplificada. Por isso, pode se perder a relação com o aprender, construção do saber e a própria importância das escolas para esses jovens. Esses fatos nos levam aos questionamentos: Que tipos de conteúdo os jovens usualmente acessam na internet? A leitura das informações acessadas é feita de forma fragmentada e superficial, assim como as disseminações pelas redes o são? Onde ficam os professores nesse processo, sujeitos usualmente atribuídos à função de direcionar os conteúdos e criar de ambientes de reflexão?

E isso nos leva mais uma vez à dualidade entre a ânsia cega de usar as tecnologias na falsa intenção de modernizar o ensino e a problematização dessa temática, mediante o entendimento que a incorporação desses mecanismos vai além do aspecto atrativo que esses recursos possam ter. Nesse sentido, um contexto de ensino remoto abre espaço e exigência para que essa discussão seja trazida à tona.

2.3. PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em dezembro de 2019, uma série de casos de pneumonia de origem não identificada foram relatados na cidade de Wuhan, na China (FENG *et al.*, 2020). Em janeiro de 2020, foi verificado que o agente etiológico da doença era um novo vírus da família Coronaviridae, que leva a sintomas geralmente associados à gripe comum, além de outros reflexos mais graves, como perda de olfato/paladar e dificuldade respiratória (FENG *et al.*, 2020; ZHU *et al.*, 2020; CDC, 2020). A doença foi, enfim, denominada *Coronavirus disease 2019*, abreviada como COVID-19 (CDC, 2020) e, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou oficialmente que ela tinha assumido uma classificação de pandemia, devido à elevada e rápida disseminação geográfica (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Ela já alcançou 223 países diferentes e possui milhões de casos confirmados (WHO, 2021).

Para controlar o avanço da doença, os países e seus respectivos órgãos de saúde se mobilizaram para tomar uma série de medidas preventivas, como distanciamento social, reforço da higiene pessoal, uso de máscaras, dentre outras (CDC, 2020). Portanto, diante da realidade pandêmica e da indispensabilidade do isolamento, as relações humanas ganharam novos significados e “há agora a necessidade de se criar estratégias para efetivar a comunicação, seja no meio acadêmico, seja no âmbito das relações sociais [...]” (ANTUNES NETO, 2020, p. 29).

Não é nova a concepção de modalidades de ensino que se baseiam em recursos virtuais para ministrar conteúdos. Os conceitos de educação à distância, *eLearning*, *web-based learning* ou ensino híbrido são alguns dos muitos termos que fazem parte da contemporaneidade

(MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). No entanto, esses modelos foram idealizados, desde sua criação, como um ensino adaptado ao meio digital, com ambientes virtuais apropriados e uma proposta de rede de assistência ao aluno, que não necessariamente é garantida por todas as instituições, mas ainda assim é diferente do que está sendo desenvolvido durante a pandemia. Nesse contexto de restrições impostas pela COVID-19, é realizado o “ensino remoto emergencial” ou “ensino remoto de emergência”, que Moreira e Schlemmer (2020) definem como sendo um ensino que:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Como política pública na adequação ao período em questão, o Ministério da Educação do Brasil emitiu a Portaria Nº 343 em 17 de março de 2020, na qual é autorizada, excepcionalmente no contexto de pandemia, a substituição do ensino presencial por uma modalidade à distância, utilizando-se meios digitais como recurso para continuidade do ensino (BRASIL, 2020). Este documento, junto a uma nota emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (UNDIME, 2020), dá às instituições de ensino a autonomia de reorganização de calendários, estabelecimento de carga horária e reposições, bem como a organização de atividades escolares e acadêmicas (BRASIL, 2020) – o que pode ser problematizado devido à descentralização e descaso inerentes a essa decisão.

A mudança drástica no modo como a educação está sendo realizada durante a pandemia também traz questionamentos como a dificuldade de acesso dos estudantes e professores à internet e aos recursos tecnológicos, além da problematização do próprio papel do professor diante da mediação tecnológica, já que houve um esvaziamento da profissão docente (DA SILVA; DA SILVA NETO; DOS SANTOS, 2020). Ganha um espaço importante, na discussão atual, o conceito de exclusão digital: a pandemia escancarou a falta de acesso e conhecimento universal dos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação (MARTINS, 2020).

Para retratar essa problemática, foi organizada uma Nota Técnica denominada “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, a partir da análise de quatro diferentes bases de dados, referentes ao ano de 2018 (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Segundo essa nota, aproximadamente 5,9 milhões (de um total de 39,5 milhões) de estudantes em fase de escolarização, da pré-escola ao ensino médio, não possuíam acesso domiciliar à internet (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Avaliando o perfil desses estudantes, notou-se que a falta de acesso é maior no meio rural do que no meio urbano, maior entre pessoas negras do que entre

as brancas, e mais predominante entre estudantes de baixa renda, mostrando que existem graus diferentes de desigualdade (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Desta forma, os estudantes que já sofriam com a vulnerabilidade econômica e social agora encontram uma nova desvantagem gerada pelo ensino remoto emergencial, e que pode amplificar a desigualdade e a exclusão já existente, nos colocando a refletir o verdadeiro papel da educação pública (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Além disso, devido à quantidade e diversidade de alunos dentro de uma turma, é natural que existam diferentes formas de aprendizado e apropriação dos conteúdos: existem alunos que aprendem mais facilmente ao visualizar o que está sendo ensinado, outros apropriam-se melhor do conteúdo ouvindo e outros participando ativamente de uma discussão ou experimento (ASSUNÇÃO; VIANA, 2020). Diante dessa heterogeneidade de “aprenderes”, é papel do educador buscar mecanismos também heterogêneos para atender a essa demanda, a essa subjetividade (CHARLOT, 2009 apud SOUZA & CHARLOT, 2016).

Durante o ensino remoto emergencial, porém, é possível que muitos desses alunos se encontrem desamparados, já que a necessidade de adaptação abrupta das aulas aos meios digitais, reduzindo-as ao envio de atividades, pode estar deixando de lado a preocupação com a diversidade encontrada dentro da sala de aula, fazendo com que esses alunos não se sintam contemplados com o processo de ensino e aprendizagem adotado nesse contexto (ASSUNÇÃO; VIANA, 2020). Essa pluralidade de identidades pode levar com que cada estudante estabeleça uma relação distinta com a escola e, sendo essa relação essencial para garantir a aprendizagem e a formação cidadã desses jovens, faz-se necessário ouvi-los acerca desse elemento de grande importância e que é protagonista de transformações: a juventude.

2.4. A JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Antes de prosseguir com a problemática acerca dessa realidade de exclusão e entraves, precisamos apontar que parte importante dessa questão é o próprio aluno. Não um objeto do sistema de ensino, o aluno:

[...] é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo. É um sujeito ativo e crítico, doador de sentido ao processo pedagógico proposto pela escola e realizado na sala de aula. (CASTRO, 2011, p. 20)

No processo de ensino-aprendizagem, é necessário compreender que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (DAYRELL, 2003, p. 41),

possuindo suas particularidades e diversidades sociais, religiosas, de gênero, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003).

Ao longo do seu tempo na escola, desde os primeiros anos até sua formação no ensino médio, os estudantes são submetidos a experiências, mudanças e rupturas que podem, em parte, contribuir para a construção da identidade desses jovens (CASTRO, 2011). A escola, nesse sentido, pode oferecer um ambiente de pertencimento ou de exclusão, a depender da forma como conduz a relação com os seus estudantes. Martinez e Salva (2016) apontam que a escuta e o diálogo são as vias para entender quem são esses jovens, se aproximar de suas identidades culturais e compreender quais são as suas concepções sobre o ambiente escolar.

O diálogo tem como papel a construção de um espaço compartilhado, onde os envolvidos possam expressar seus pontos de vista e perspectivas (REIS, 2012). Desse modo, essa interação do sujeito com o seu meio social e com o mundo é imprescindível para que ele dê sentido ao que o cerca (REIS, 2012). Estaria a escola oferecendo um ambiente onde os alunos possam dialogar, desenvolver suas identidades e dar sentido ao aprender?

Em sua pesquisa com ensino médio, Charlot (2009) discute que, apesar de mais de 50% dos alunos entrevistados reconhecerem que a escola é importante, ainda assim não se sentiam motivados e transformados por ela (CHARLOT, 2009 apud MOREIRA, 2014). Segundo o autor, esse problema ocorre porque a escola se propõe a possibilitar um futuro para os estudantes, sem se importar com o presente e a formação cotidiana (CHARLOT, 2009 apud MOREIRA, 2014). Para os alunos participantes, a escola, mais do que apenas apresentar conteúdos, deve se comprometer a dar sentido ao aprendizado, ao saber, para capacitá-los para a vida (CHARLOT, 2009 apud MOREIRA, 2014).

Os alunos, portanto, entram no ambiente escolar com suas variadas motivações e expectativas, que podem ou não ser atendidas. Desta forma, levando em consideração as proposições de Charlot (2009), se os jovens não se sentem contemplados pela escola, caímos na problemática da desmotivação:

O aluno desmotivado perde o interesse em estudar, de fazer as tarefas escolares, abdica de participar com colegas e professores das discussões sobre o assunto da aula, não dá a devida atenção às explicações acerca do conteúdo, se recusa a apresentar trabalhos e conseqüentemente os seus resultados escolares despenham. Tais situações são mais evidentes em adolescentes. (LIMA *et al.*, 2019, p. 2)

Se esse já era um problema antes da imposição do ensino remoto emergencial, podemos assumir que após ele alguns tijolos foram adicionados a essa barreira. Junto à dificuldade de acesso e a falha das escolas em dar significado ao aprender, soma-se a própria desmotivação

dos alunos ao lidar com um ensino que não lhes atende em meio a um momento delicado para a saúde pública. Seja por essas ou outras dificuldades, é fato que muitos locais relataram o aumento da evasão escolar durante o período de pandemia, que é um fator resultante da desmotivação e perda de sentido e importância da escola, como mencionado acima.

Estados como São Paulo (PORTAL DO GOVERNO, 2021), Minas Gerais (BRAZ, 2021), Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2021), Santa Catarina (HAACKE, 2021) e Rondônia (GALVÃO, 2020) constataram um aumento nas notificações ao Conselho Tutelar referentes a ausência dos alunos nas aulas ou demais atividades realizadas no último ano. Desta forma, “a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2), sejam elas referentes à falta de acesso aos meios tecnológicos, às diferentes formas do “aprender” ou ao apoio familiar e psicológico necessário para evitar desistências nesse momento.

Diante dessa realidade que o mundo e a educação estão vivendo, permanecem algumas questões: Os alunos estão preparados para interagir com o ensino remoto, caracterizado pelo suporte e mediação por tecnologias telemáticas? Os estudantes possuem o aparato necessário para lidar com aulas remotas? Como eles compreendem o papel das tecnologias e da escola no contexto pandêmico? Esse contexto tem propiciado espaços para que a juventude seja ouvida, acolhida e respeitada?

Considerando esse panorama, discutiremos em seguida os aspectos metodológicos de seleção do público-alvo, coleta e análise dos dados, na tentativa de se aproximar mais dos jovens durante esse período e entender suas realidades.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO

A instituição selecionada para realização do presente trabalho foi uma escola estadual localizada no município de Barretos (SP). Essa escolha foi feita devido à familiaridade da escola em questão ao Instituto Federal de São Paulo – *campus* de Barretos, visto que já existiu uma parceria entre as instituições devido ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse vínculo foi essencial para estabelecer a confiança e facilitar a comunicação com os funcionários da escola.

A instituição de ensino foi criada em janeiro de 1969, tendo passado por uma transformação para o Programa de Ensino Integral em 2015. Ela tem, atualmente, cerca de 310 alunos matriculados, trabalhando com estudantes do ensino fundamental, de faixa etária de 10

a 16 anos. Esses alunos são oriundos de classe baixa, média e alta, sendo, em sua maioria, filhos de trabalhadores assalariados.

3.1.1. Caracterização Dos Participantes Da Pesquisa

Devido à necessidade de resultados que imprimissem um olhar mais maduro dos sujeitos em relação ao tema e em vista da importância dos anos finais do ensino fundamental na construção das perspectivas em relação ao futuro e o papel da escola (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009), selecionou-se o 9º ano do ensino fundamental como foco para a coleta de dados. Além disso, o presente trabalho baseou-se nos escritos de Charlot (2009) sobre a juventude e, mais especificamente, nos artigos de Souza e Charlot (2016) e Souza (2016), onde era discutida a relação com o saber estabelecida por estudantes dos anos finais do ensino fundamental em escolas de período integral, o que justifica a escolha dos sujeitos desta monografia, por também se tratarem de alunos de escola integral.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

Nessa etapa, faz-se necessário caracterizar o cenário no qual a pesquisa foi realizada, tanto para contextualizar o leitor, quanto para fomentar as discussões acerca dessa realidade vivida. Mais especificamente, retrataremos o contexto educacional, durante a pandemia de COVID-19, no estado de São Paulo, já que a pesquisa em questão foi realizada neste local.

As aulas presenciais do Estado de São Paulo foram suspensas no dia 23 de março de 2020, de modo a obedecer aos protocolos de segurança necessários para conter a disseminação da doença (COVID-19) (PALHARES, 2020). Assim, para ofertar uma forma de acesso provisório às aulas, o governo estadual propôs um modelo de transmissão ao vivo de uma programação escolar para ensino fundamental e médio (PALHARES, 2020). Essas aulas foram exibidas em uma plataforma digital, podendo ser acessada por um aplicativo de celular, e também por dois canais abertos de televisão (PALHARES, 2020).

O programa, que teve início no dia 27 de abril de 2020, consistia em conteúdos gravados e disponibilizados no Centro de Mídias da Educação de São Paulo, nome dado à plataforma de acesso às aulas, além de contar também com materiais disponibilizados pela Fundação Roberto Marinho e pela Secretaria de Educação do Amazonas (PINHO, 2020). Além dos problemas de acessibilidade e a falta de contato com os professores, outra crítica a esse modelo foi a padronização das aulas, oferecidas a “uma rede com 3,5 milhões de estudantes, com diferentes trajetórias escolares e contextos socioeconômicos” (PINHO, 2020, n.p).

Adentrando o ambiente de coleta de dados da presente pesquisa, a escola campo selecionada adotou também o modelo de acompanhamento dessas aulas transmitidas pelo governo estadual (Centro de Mídias). Entretanto, ela também possuía um momento próprio de contato com os alunos, já que os professores seguiram realizando aulas remotas, cenário que caracterizou o período de ensino remoto emergencial. A maioria dessas aulas era realizada de forma síncrona, ou seja, eram feitas ao vivo por meio das reuniões na plataforma *Google Meet*, enquanto as eventuais atividades eram compartilhadas majoritariamente por meios digitais, como redes sociais, e-mail e *Whatsapp*.

Porém, no momento de coleta dos dados a escola já havia colocado em prática o modelo híbrido de ensino: parte dos alunos frequentavam as aulas presencialmente e parte deles a acompanhavam de modo remoto. Para discutir melhor os detalhes e a forma como a pesquisa foi realizada em campo, os tópicos seguintes especificarão as etapas de coleta e análise dos dados.

3.3. COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi realizado um questionário veiculado de forma *online* e impressa, com o intuito de atingir uma maior quantidade de alunos, já que de acordo com a literatura consultada, percebeu-se que é possível que muitos estudantes não possuam acesso a celulares ou computadores para realização da pesquisa, ou mesmo para o acompanhamento das aulas remotas. O questionário *online* foi elaborado a partir do *Google Forms* e divulgado por meio de recursos de comunicação digitais, como *Whatsapp* e redes sociais. Já a versão física, idêntica ao questionário digital, foi impressa e deixada na escola para que os estudantes, que eventualmente não tivessem acesso ao questionário digital, pudessem responder. Essa coleta aconteceu nos meses de maio e junho de 2021, momento em que a escola se encontrava em modelo híbrido de aulas, como descrito acima. Ambas as formas tiveram auxílio da diretoria, coordenação, corpo docente e demais funcionários para sua disseminação.

É necessário destacar que, ao longo do questionário, para facilitar o entendimento dos participantes em relação ao que estava sendo perguntado, as tecnologias digitais de base telemática, ou TDICs, foram denominadas apenas tecnologias, tecnologias digitais, recursos tecnológicos ou recursos digitais. Esses conceitos foram previamente definidos e exemplificados ao participante, no termo de consentimento e apresentação da pesquisa (ANEXO 1), para que não houvesse dúvidas em relação aos tipos de tecnologias a que o

questionário se referia¹. Esse termo incluiu também um campo de permissão de uso dos dados obtidos pela pesquisa, bem como a assinatura da autora, atestando o comprometimento em garantir o anonimato dos participantes e a não divulgação dos dados brutos. Esse trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo nº 51075521.9.0000.5473.

O questionário (ANEXO 2) foi composto por 12 questões, divididas em duas dimensões:

1) Mapeamento da relação dos estudantes com os recursos tecnológicos digitais:

nessa etapa, foram elaboradas perguntas para qualificação e quantificação do acesso aos recursos em questão pelo aluno. Foram identificados os dispositivos aos quais eles possuem acesso, bem como os hábitos dos estudantes em relação a essas tecnologias, além de contabilizar também quantos deles acompanharam as aulas digitalmente durante o ensino remoto;

2) Perspectivas em relação ao meio digital e escolar: essa etapa teve por objetivo compreender como os estudantes entendem a relação entre as tecnologias digitais e o ensino, assim como verificar as suas interpretações sobre os papéis destes antes e durante a pandemia e identificar as dificuldades que eles tiveram ao longo desse período.

A primeira etapa foi composta por perguntas estruturadas, contendo alternativas de respostas já determinadas, enquanto que a segunda etapa foi constituída por perguntas estruturadas e abertas, que permitiram uma maior exploração do tema pelos alunos. Desta forma, a pesquisa forneceu dados quantitativos e qualitativos.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Para facilitar a organização dos dados e garantir o anonimato dos participantes, foram criados códigos para cada estudante, a partir da ordem na qual cada questionário aparece. Os participantes foram tratados, portanto, conforme o exemplo: E16 (Estudante referente ao questionário 16).

Para análise dos dados quantitativos, eles foram agrupados com uso de distribuição de frequência, ou seja, os dados foram divididos em classes e foi contabilizada a porcentagem de ocorrência de cada uma delas. A partir da tabulação dos dados, foram construídos gráficos para comparação percentual entre as respostas dos alunos. Além disso, foi realizada uma análise comparativa entre os resultados das perguntas de múltipla escolha e as respostas das perguntas abertas, possibilitando a triangulação entre dados quantitativos e qualitativos.

¹ Trecho retirado do referido termo de consentimento: “Para o presente trabalho, os termos tecnologias, tecnologias digitais, ferramentas digitais, recursos tecnológicos ou recursos digitais, são usados para se referir a qualquer equipamento que permite o acesso e exibição de mídias e outros recursos de informação e comunicação, podendo ou não ter acesso à internet. Exemplos: computador, notebook, celular, televisão, tablet.”

Já os dados qualitativos foram investigados a partir da metodologia de pesquisa “Análise de Conteúdo”, um método empírico formado por um conjunto de técnicas usadas para avaliação e interpretação de comunicações, sejam elas orais, escritas ou não-verbais (BARDIN, 2016). Com esse método, esperou-se “compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 684).

A análise de conteúdo realizada para o presente trabalho foi do tipo classificatória, que consiste em analisar as respostas subjetivas a um questionário, de modo a identificar as relações que os indivíduos apresentam com o que está sendo perguntado, e categorizá-las de acordo com o seu conteúdo (BARDIN, 2016). Nesse tipo de investigação, deve ser levado em consideração o contexto por trás das respostas, para que seja alcançada a compreensão máxima dos significados do texto em análise (MORAES, 1999). No caso desta monografia, o contexto a ser considerado foi a pandemia do novo Coronavírus e a imposição do ensino remoto emergencial. A partir dessa análise, utilizada como referencial metodológico de investigação, foram construídas categorias *a posteriori*, à medida que os dados foram sistematizados, para interpretação do seu conteúdo.

A análise foi dividida em três etapas, como descrito por BARDIN (2016): **1) Pré-análise:** consiste na organização dos dados obtidos e demarcação dos documentos a serem usados e aprofundados; **2) Exploração do material:** consiste na avaliação propriamente dita dos dados demarcados na pré-análise, aplicando as regras e princípios definidos na fase anterior e construindo as categorias (categorização) para examinar as informações; **3) Tratamento dos resultados:** realizar inferências e interpretações dos textos, baseadas nos objetivos pretendidos pela pesquisa.

3.4.1 Categorias De Análise

Como especificado anteriormente, as categorias abaixo explicitadas foram construídas *a posteriori*, ou seja, após uma pré-análise e exploração dos dados obtidos com os questionários. Optou-se por realizar a categorização dessa forma pois, no caso do presente trabalho, dificilmente categorias construídas antes da verificação dos dados poderiam abarcar a diversidade de respostas obtidas, que ilustram a variedade de pensamentos e questionamentos dos estudantes respondentes.

Para apresentação das categorias obtidas, e de modo a facilitar a organização dos dados, foi produzido um quadro para cada pergunta aberta presente no questionário. O primeiro deles diz respeito ao modo como a opinião acerca da relação tecnologia-ensino dos alunos foi afetada

diante do cenário atual, ou seja, esperava-se entender se os alunos mudaram de ideia ao perceber as potencialidades e problemáticas do uso dos recursos digitais no ensino e aprendizagem, considerando o cenário pandêmico. As categorias de análise para este questionamento se encontram discriminadas no Quadro 1 e serão posteriormente analisadas individualmente, mediante discussão das respostas e interpretação do posicionamento desses alunos.

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA PRÉ-ANÁLISE DAS RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 10.

A opinião dos alunos acerca da relação tecnologia-ensino foi afetada devido ao cenário pandêmico?		
Categoria	Subcategoria	Descrição
A opinião acerca do uso das tecnologias no ensino não foi alterada	Concorda com o uso dos recursos digitais no ensino	Responderam à questão negativamente e defenderam o uso das tecnologias no ensino
	Discorda do uso de recursos digitais no ensino	Responderam à questão negativamente e atestaram sua reprovação acerca do uso desses recursos
	Não concorda nem discorda	Responderam à questão negativamente, mas não justificaram sua resposta
A opinião acerca do uso das tecnologias no ensino foi alterada	Concorda com o uso dos recursos digitais no ensino	Responderam à questão positivamente e defenderam o uso das tecnologias no ensino
	Discorda do uso de recursos digitais no ensino	Responderam à questão positivamente e atestaram sua reprovação acerca do uso desses recursos
	Não concorda nem discorda	Responderam à questão positivamente, mas não justificaram sua resposta
Não opinaram	_____	Optaram por não responder à questão ou deram respostas inconclusivas

Fonte: própria autora.

A segunda pergunta que fornecia dados qualitativos pretendia incitar os estudantes a refletirem sobre o papel que a escola assume diante desse cenário de impotência e intempestividade, e suas categorias se encontram definidas no Quadro 2. Os relatos foram organizados mediante afinidade uns com os outros e, ao longo da discussão, analisaremos

melhor as nuances de cada um deles, interpretando também os porquês da diversidade observada.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA PRÉ-ANÁLISE DAS RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 11.

Na visão dos alunos, qual é o papel da escola durante a pandemia?		
Categoria	Definição	Marcadores
Cumprir protocolos de segurança	Indicaram que nesse momento o papel da escola é respeitar os protocolos de segurança contra a COVID-19	Prevenção, proteção, isolamento, respeito
Papel assistencialista	Compreendem a escola como um local de suporte e assistência a qualquer dificuldade enfrentada pelos alunos	Ajudar, dar apoio, auxiliar, orientar
Entendimento da escola como veículo de formação social	Acreditam que a escola desempenha um papel que vai além do ensinar e se fazem protagonistas do processo de aprendizagem	Cidadania, função social, compreensão
Caráter informativo acerca da pandemia	Acreditam que é papel da escola informar os alunos sobre os protocolos de segurança e os desdobramentos da pandemia	Informar, atualizar
Caráter instrucionista acerca da formação escolar	Compreendem a escola como um elemento hierárquico responsável por instruir os estudantes e transmitir informações para garantir o ensino	Ensinar, atividades, estudo
Manter o vínculo com o estudante	Atestam que o papel da escola era buscar manter o aluno em aula, seja realizando busca ativa ou oferecendo meios para realização das tarefas	“Ir atrás”, incentivar, obrigação
Não opinaram	Optaram por não responder a pergunta ou suas respostas não podem ser interpretadas para o objetivo da pergunta	Não sei, Não quero responder

Fonte: própria autora.

A pergunta final do questionário foi realizada, primeiramente, na intenção de dar um espaço de fala para os estudantes e, a partir de seus desabafos, avaliar os desafios, efeitos e

possibilidades do ensino remoto. As categorias, definições e marcadores para esta questão se encontram especificadas no Quadro 3.

QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA PRÉ-ANÁLISE DAS RESPOSTAS PARA A PERGUNTA 12.

O que os alunos têm a nos dizer em relação ao ensino remoto emergencial?		
Categoria	Definição	Marcadores
Opinam, de forma geral, positivamente ao ensino remoto emergencial	Acreditam que o ensino remoto foi de alguma forma positivo no processo escolar	Gostei, bom, ótimo, útil
Opinam, de forma geral, negativamente ao ensino remoto emergencial	Acreditam que o ensino remoto teve efeitos negativos, porém não os especificam	Não gostei, ruim, horrível
Visão do ensino remoto como um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem	Explicam que o ensino remoto prejudicou a aprendizagem	Aprender, aprendizagem, dificuldade
Visão das adaptações dos alunos ao ensino remoto	Acreditam que apesar do ensino remoto ter tido efeitos negativos, é possível se adaptar a ele	Adaptar, acostumar
Consideram que o ensino remoto não alterou a relação do aluno com a escola	Não se posicionaram em concordância ou discordância do modo como o ensino foi realizado, pois acreditam que não houve mudanças	Mudança
Exprimem preocupação com relação ao acesso dos alunos	Apontam a problemática do ensino remoto ao expressar preocupação com os demais alunos	Preocupação, dificuldade, tecnologias
Foram afetados psicologicamente ou emocionalmente pelo ensino remoto	Expressam os efeitos emocionais causados a eles e a outros pelo modelo de ensino remoto	Desânimo, desmotivação, desconforto, saúde mental
Visão do ensino remoto como uma necessidade diante da pandemia	Não se posicionaram, mas opinam que o ensino remoto é um fator essencial diante da realidade atual	Controle, respeito, contaminação, vírus
Não opinaram	Optaram por não responder a pergunta ou suas respostas não podem ser interpretadas para o objetivo da pergunta	Não sei, nada

Fonte: própria autora.

É necessário destacar que algumas das respostas (para as três questões mencionadas) foram eliminadas da análise por serem consideradas respostas incompletas ou inconclusivas, como: “Trabalhar em espaço” (E30) e “...” (E34).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 46 questionários obtidos, 3 foram eliminados durante a pré-análise, já que os alunos negaram a participação (no termo de consentimento) e mesmo assim responderam ao questionário. Levando em consideração que os dados só poderiam ser utilizados se houvesse autorização e ciência dos participantes envolvidos, esses questionários foram considerados inválidos e não foram usados para o cômputo e análise dos parâmetros.

Portanto, 43 questionários passaram pela primeira fase de organização do material e foram submetidos à verificação. Destes, 4 optaram por não responder o questionário, restando por fim 39 respondentes. Desta forma, as porcentagens apresentadas nos resultados levam em consideração o total efetivo de respondentes (39). Apesar disso, a listagem dos questionários se manteve conforme a ordem de recebimento dos questionários válidos e, portanto, a numeração irá até o numeral 43.

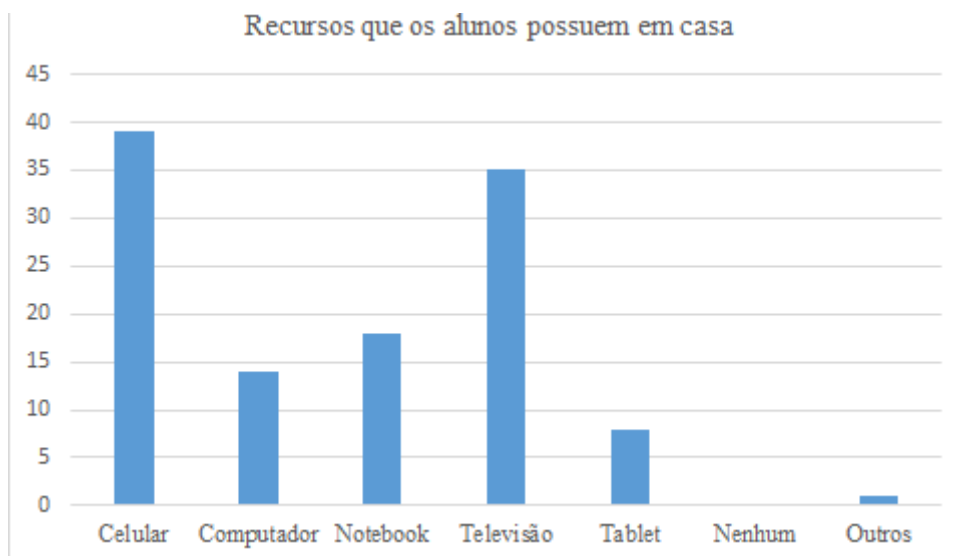
Assim como ocorreu a disposição do próprio questionário, e de modo a facilitar a organização dos resultados, foram propostos dois momentos para apresentação dos dados. De início discutiremos sobre os aspectos gerais das tecnologias, trazendo os dados que apontam como se dá o acesso a esses recursos pelos alunos. Em seguida, entraremos mais a fundo na relação tecnologia-ensino-aprendizagem, de forma a discutir como os próprios estudantes compreendem esse aspecto e permitir um espaço de escuta e percepção de suas particularidades.

4.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ACESSO

Dos alunos que responderam à pesquisa, todos (100 %) tinham acesso a recursos digitais em casa, porém 2 deles (5,1 %) não possuíam acesso à internet (linha discada, banda larga, 3G/4G). Portanto, poder-se-ia imaginar que a disponibilidade de recursos não seria um grande empecilho para realização das aulas online. Entretanto, não podemos eliminar a possibilidade de que os equipamentos que esses alunos possuem em casa ou a qualidade da internet não sejam adequados, o que poderia ser mais um elemento que dificultaria a participação no ensino remoto. Além disso, como ficará explícito ao longo da discussão dos dados, o simples acesso não garante um ensino significativo.

Em relação aos tipos de recursos disponíveis (Gráfico 1), todos os estudantes respondentes (100% - 39 alunos) possuíam aparelho celular (seja próprio ou de terceiros), e a maioria (89,7% - 35) possuía televisão, sendo seguidos por notebook (46,2% - 18), computador (35,9% - 14), tablet (20,5% - 8) e outros (2,6% - 1).

Gráfico 1. Gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 3 do questionário, onde esperava-se que os alunos assinalassem todas as tecnologias que eles possuíam em casa.



Fonte: própria autora.

Apesar de todos os alunos terem acesso a pelo menos um dos aparelhos mencionados, é necessário se atentar ao fato de que, como mencionado acima, nem sempre eles são adequados para o estudo. A televisão, por exemplo, deixa o aluno dependente das aulas do Centro de Mídias de São Paulo, um recurso limitado, onde não há interação com o professor ou mesmo relação escola - aluno.

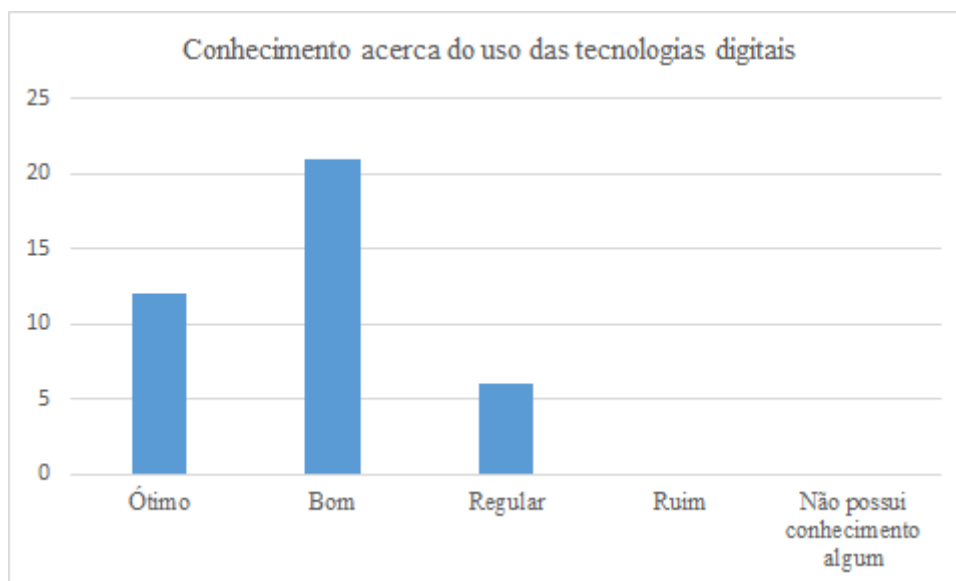
Além disso, todos os respondentes disseram possuir celulares, que provavelmente é usado como principal recurso digital para que muitos deles assistam às aulas. Entretanto, o aparelho celular possui limitações operacionais, por exemplo: os aplicativos usados para compartilhamento de aula podem não ser compatíveis; o formato da aula pode não ser executado neste aparelho; a memória interna pode não suportar os aplicativos e conteúdos necessários; o tamanho da tela pode dificultar a leitura; entre outros (SILVA; SOUSA; DE MENEZES, 2020). Ademais, os celulares também representam recursos de fácil distração, já que ali se concentram as redes sociais, mensagens, jogos e demais atividades que podem tomar o tempo e a atenção dos estudantes, ficando as aulas em segundo plano.

Levando estes fatores em consideração, os aparelhos que poderiam ser mais adequados para acompanhamento das aulas e interação com o conteúdo seriam notebooks ou

computadores, que apareceram apenas 18 e 14 vezes nos questionários, respectivamente. Portanto, não devemos assumir que a conexão com a internet e a presença do instrumento digital garantem a totalidade de acesso, pois existem muitas variáveis que prejudicam a comunicação dos alunos com seu objeto de estudo. Assim, uma das opções para viabilizar essa educação mediada por tecnologias seria o comprometimento do Estado em prover as necessidades básicas para realização dessas aulas: desde o aparelho de qualidade até um ambiente de estudo adequado, que de fato favoreça a aprendizagem desses alunos.

Quanto ao conhecimento necessário para manipulação e uso desses recursos digitais (Gráfico 2), 53,8% dos alunos (21) consideram ter uma boa compreensão, seguido de 30,8% (12) com ótimo conhecimento e 15,4% (6) com conhecimento regular. Nenhum aluno assinalou a opção “Ruim” ou “Não tenho conhecimento algum no uso desses recursos digitais”.

Gráfico 2. Gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 4 do questionário, onde pretendia-se verificar o nível de conhecimento dos participantes em relação ao uso dos recursos tecnológicos.



Fonte: própria autora.

Esse resultado pode ser fruto do que já definimos como “Era da Informação”, das tecnologias e mídias (JAMIL; NEVES, 2000). Temos, assim, o que Buckingham (2007) chama de “infâncias midiáticas”, sobre as quais o autor discorre:

[...] suas experiências diárias são repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas (BUCKINGHAM, 2007, p. 7).

Portanto, é esperado que os jovens de hoje em dia tenham maior facilidade em utilizar esses recursos, o que justifica o resultado observado na presente pesquisa. Também podemos problematizar essa presença excessiva das mídias nas experiências diárias desses jovens. A todo tempo eles são bombardeados por propagandas, imagens e opiniões que ilustram e reproduzem uma lógica de pensamento baseada no consumo, na necessidade de posses e na criação de um perfil inalcançável pela maioria das pessoas.

Essa amálgama de elementos culturais pasteurizados, excessivamente ofertados e facilmente difundidos caracterizam a chamada cultura de massas, que tem intuito de entretenimento e diversão (ARANHA, 2006). Esta “impõe padrões e homogeneiza o gosto por meio do poder de difusão dos seus produtos” e, por isso, pode ser um instrumento de alienação (ARANHA, 2006, p. 63). Nesses e em outros obstáculos reside a importância de olhar para a cibercultura usando uma lente crítica, não só ao usar os recursos e mídias digitais, mas ao incluir nossos jovens nesse universo. O papel da escola, nesse contexto, é o de problematizar essa cultura de massas de forma que faça seus estudantes não tomem como verdade essas respostas prontas sem que haja uma reflexão e uma discussão sobre elas (ARANHA, 2006).

Então, para encerrar o primeiro tópico de discussão e verificar como os alunos entendem esse meio repleto de alienações, foi questionado como eles usufruem dos recursos a eles disponíveis, já que ter acesso ou conhecimento para seu uso não necessariamente significa que esses alunos participem do ensino remoto emergencial ou utilizem essas tecnologias para fins educativos. Assim, foram realizadas duas perguntas na tentativa de sanar essa dúvida: primeiramente sobre a frequência com que os alunos usam as tecnologias para cada uma das atividades apresentadas e em seguida uma pergunta onde era questionado, especificamente, o acesso às aulas durante o período de pandemia.

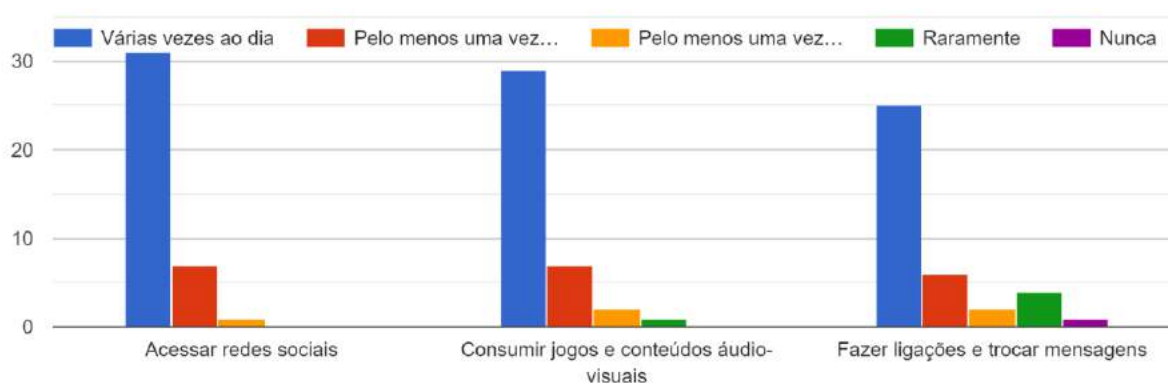
A primeira mostrou que as atividades mais frequentes no dia a dia dos estudantes foram: “Acessar redes sociais”, “Consumir conteúdos audiovisuais” e “Fazer ligações e trocar mensagens”, como mostrado no Gráfico 3. Além disso, outras atividades como “Estudar e fazer pesquisas” e “Acompanhar notícias” aparecem com menor frequência, como evidenciado no Gráfico 4.

Os dados obtidos com essa questão foram divididos em dois gráficos para melhor visualização, portanto apesar de visualmente os tamanhos das colunas azuis (“várias vezes ao dia”) parecerem semelhantes para a maioria das atividades mostradas, deve-se atentar para as escalas apresentadas no eixo vertical dos gráficos. Ou seja, enquanto “acessar redes sociais” aparece como sendo uma atividade realizada várias vezes ao dia por 31 alunos, apenas 13

estudam e realizam pesquisas com essa frequência. Percebe-se pelo Gráfico 4 que os alunos ficaram muito divididos entre as frequências apresentadas, enquanto nas atividades mostradas no Gráfico 3, poucos assinalaram frequências inferiores (pelo menos uma vez por dia, pelo menos uma vez por semana, raramente ou nunca).

Gráfico 3. Primeira parte do gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 5 do questionário, em que os estudantes expuseram as periodicidades com que realizam as atividades mencionadas.

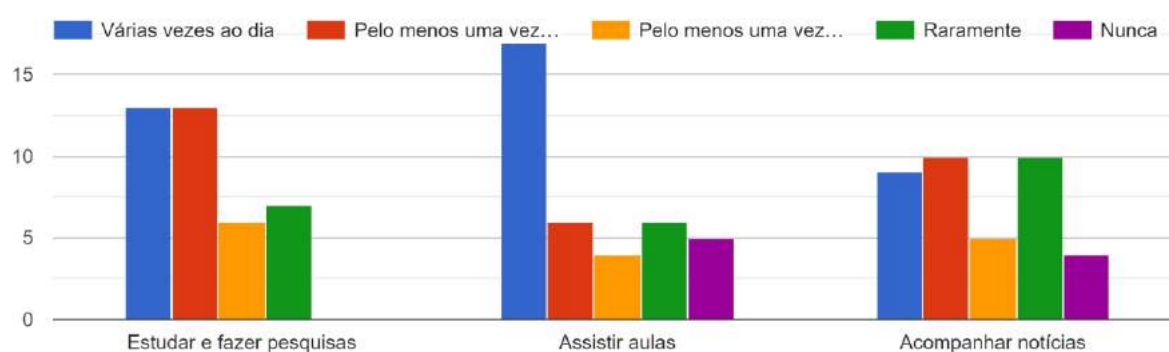
Com que frequência você utiliza as ferramentas digitais para cada uma das atividades abaixo?



Fonte: própria autora.

Gráfico 4. Segunda parte do gráfico referente às respostas obtidas com a pergunta 5 do questionário, em que os estudantes expuseram as periodicidades com que realizam as atividades mencionadas.

Com que frequência você utiliza as ferramentas digitais para cada uma das atividades abaixo?



Fonte: própria autora.

Esse resultado, à primeira vista, pode parecer esperado, já que é de conhecimento da sociedade como um todo que as redes ocupam, hoje, um espaço grande na vida das pessoas, ao passo que oferecem uma rede de comunicação, informação e vínculo que transformaram o modo como nos relacionamos uns com os outros e com o nosso próprio modo de ser

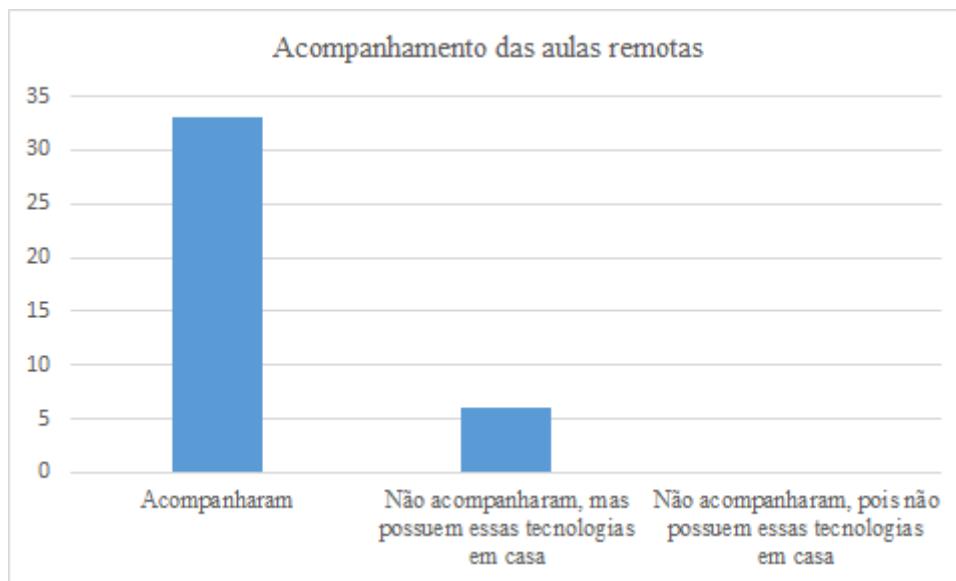
(BORDIGNON; BONAMIGO, 2017). Mais especificamente, Bordignon e Bonamigo (2017) mostram em seu estudo que a maioria dos jovens entrevistados por eles despendem mais de quatro horas diárias conectados a redes de socialização.

Entretanto, apesar de esperado, esse resultado nos mostra uma problemática muito grande resultante da chegada do ensino remoto emergencial: o seu caráter repentino. O que antes era um espaço de lazer, subjetividade e liberdade de expressão para esses jovens (FIALHO; DE SOUSA, 2019), de súbito tomou um rumo de responsabilidades, compromissos e afazeres, mudando totalmente a caracterização do seu ambiente digital. Essa mudança é agravada pelo fato de que, apesar de ambientes informais como as redes oferecerem espaço para aprendizagem, no geral os estudantes não são auxiliados ou conscientizados em relação ao aproveitamento e apropriação crítica das conexões virtuais no âmbito educativo (FIALHO; DE SOUSA, 2019).

Podemos fazer uma analogia desse cenário com a própria concepção de lar: o ambiente “casa” precisou ser reinventado para suprir as necessidades de lazer, trabalho e estudo, sem que houvesse a estrutura, organização e planejamento necessários para atender essa demanda (DA SILVA; SILVA; SANTOS, 2021). Desta forma, assim como o lar deixou de ter um sentido agradável, exclusivamente usado para descanso e interação familiar, as redes se tornaram também um meio de obrigações, para os estudantes, que antes existiam apenas dentro das paredes da sala de aula. Nesse sentido, o estudar, o pesquisar e o assistir aulas ficam em segundo plano pois não faziam parte da rotina dos estudantes.

Apesar disso, verificando o Gráfico 5, 33 alunos (84,6%) atestam terem acompanhado as aulas de forma remota durante o período da pandemia, enquanto 6 estudantes (15,4%) não assistiram às aulas, porém possuíam os recursos necessários para tal. A elevada participação provavelmente se deve à busca ativa realizada pela escola, professores e demais colegas para que os alunos acompanhassem as aulas – fato este comunicado pela gestão da escola à autora. Mas não podemos deixar de lado o resultado obtido com a questão anterior e evidenciado no Gráfico 4, onde vemos que 17 alunos atestaram assistir aulas várias vezes ao dia, e 6 atestaram acompanhá-las pelo menos uma vez ao dia. Desta forma, dos 33 estudantes que responderam assistir às aulas, apenas 23 realizavam isso com assiduidade. E mesmo em relação a estes últimos, não podemos afirmar com certeza de que eles estavam de fato estudando, compreendendo e interagindo com as aulas e conteúdos.

Gráfico 5. Gráfico referente às respostas obtidas na pergunta 6 do questionário, onde esperava-se quantificar o número de alunos que acessaram as aulas de forma remota.



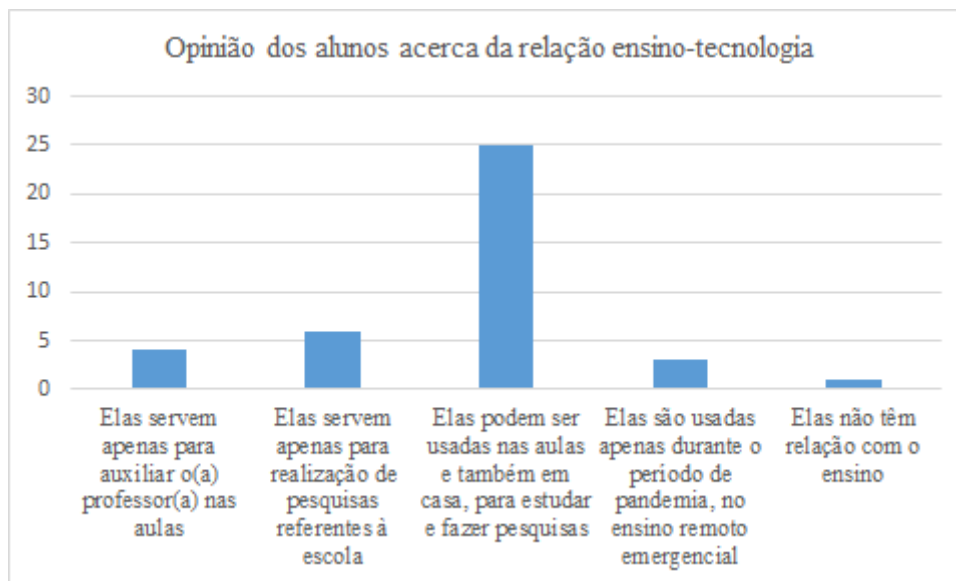
Fonte: própria autora.

Como mostrou o resultado da primeira pergunta do questionário, todos os alunos respondentes disseram possuir pelo menos um dos recursos tecnológicos que os auxiliariam no acompanhamento das aulas remotas. Portanto, a terceira alternativa proposta para a questão anterior não foi selecionada por nenhum dos alunos participantes, como mostra o gráfico acima.

4.2. AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

A segunda parte do questionário busca entender como os alunos compreendem o papel tanto das tecnologias nas práticas educativas quanto da própria escola. Dessa forma, a primeira pergunta se referia às suas opiniões acerca do uso dos recursos digitais no ensino (Gráfico 6). A maioria dos respondentes (25 alunos, ou 64,1%) acredita que as tecnologias são multifuncionais, ou seja, podem ser usadas tanto nas aulas (sejam remotas ou presenciais) quanto em casa, para estudar e realizar pesquisas. Já 15,4% dos participantes (6 alunos) acham que elas podem ser usadas apenas para fazer pesquisas, enquanto que 10,3% (4 alunos) acredita que elas servem somente para ajudar os professores nas aulas. Por fim, 7,7% dos participantes (3 alunos) opinam que esses recursos tecnológicos são usados apenas durante o ensino remoto emergencial e 1 aluno (2,6%) acha que essas tecnologias não possuem relação alguma com o ensino.

Gráfico 6. Gráfico referente à pergunta 7, onde os estudantes responderam de acordo com a sua opinião acerca do uso das tecnologias digitais no âmbito educativo.



Fonte: própria autora.

Questionando, mais especificamente, se os participantes achavam que as tecnologias digitais devem estar presentes no meio escolar, de forma presencial, obteve-se o seguinte resultado: 92,3% (32) considera que elas devem estar presentes e 7,7% (3) discordam do uso dessas tecnologias em ambiente escolar presencial.

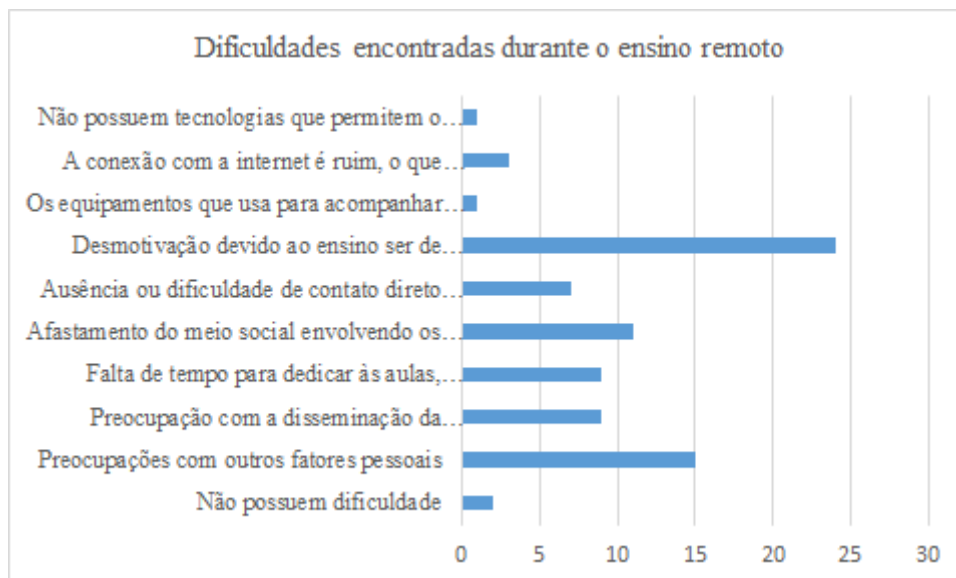
Analisando conjuntamente as duas perguntas anteriores, percebeu-se que existem o que, à primeira vista, foram consideradas inconsistências. Porém com uma análise mais cuidadosa de cada um dos casos, pudemos interpretar melhor as respostas e assim formular hipóteses que poderiam explicar os porquês das ocorrências em questão. Esses casos serão melhor discutidos a seguir:

- Um dos alunos assinalou (na questão 7) que as tecnologias servem apenas para auxiliar os professores nas aulas, porém na pergunta seguinte (questão 8) opinou que elas não deveriam estar presentes na escola em contexto presencial. Uma das formas de explicar essa contradição é que o aluno está vivendo o momento do ensino remoto emergencial e da pandemia e está levando esse panorama em consideração ao responder as perguntas. Desta forma, ele entende que os recursos tecnológicos estariam sendo essenciais para que os professores pudessem montar e apresentar suas aulas, o que explicaria o porquê deste aluno responder à questão 7 da forma já mencionada. Mas quando deslocamos o aluno deste contexto e o convidamos a pensar em um ensino realizado de forma presencial, essas tecnologias deixam de ser essenciais e, portanto, o estudante responde que elas não precisam estar presentes nesse modelo.

- Outro respondente assinalou a alternativa que apontava que as tecnologias não possuem relação com o ensino (na pergunta 7), porém opinou que elas deveriam estar presentes quando a escola estivesse em seu modelo presencial (na questão 8). Pode-se inferir que esse estudante, de fato, não faz a relação de que as tecnologias possuem potencial educativo. Entretanto, considerando a rotina da administração escolar, o participante entende que ter computadores na secretaria ou na diretoria são casos essenciais em que a tecnologia se faz presente. O mesmo pode ser dito para outro aluno que respondeu que as tecnologias são usadas apenas durante o ensino remoto emergencial, mas também afirmou que elas devem estar nas escolas de forma presencial.
- Um dos estudantes opinou que as tecnologias são multifuncionais (na pergunta 7), ou seja, que podem ser úteis no momento das aulas e também para estudar e realizar pesquisas, porém na pergunta seguinte ele afirmou que esses recursos não devem estar presentes de forma presencial. Novamente, a hipótese levantada é de que o aluno respondeu com base no contexto atual (de ensino remoto) e, portanto, apesar de acreditar que nesse momento os recursos digitais estejam sendo essenciais em todos os âmbitos, quando convidado a pensar sobre o futuro e também resgatar as experiências do passado (em um contexto presencial), sua opinião acerca da presença dessas tecnologias no ensino é diferente.

A última pergunta fechada foi elaborada com o intuito de compreender quais eram as dificuldades que os alunos estavam passando durante o período de ensino remoto emergencial (Gráfico 7). Nela podemos perceber que o fator mais frequente foi a desmotivação do aluno em relação ao ensino estar sendo realizado de forma remota, o que contabilizou 61,5% dos alunos (24). Em segundo lugar de maior frequência está a alternativa “Preocupações com outros fatores pessoais”, com 38,5% (15 alunos). Em seguida, o “Afastamento do meio social envolvendo os colegas de escola”, que totaliza 28,2% (11 alunos). Com 23,1% (9 alunos), estão as duas alternativas que se seguem: “Falta de tempo para dedicar às aulas, devido a necessidade de realizar outros serviços e atividades” e “Preocupação com a disseminação da doença (COVID-19)”. “Ausência ou dificuldade de contato direto com os professores” se encontra com 17,9% de frequência (7 alunos) e “A conexão com a internet é ruim, o que dificulta acompanhar as aulas” apareceu em 3 dos questionários (7,7%). Os demais fatores tiveram menor frequência: “Não possuem dificuldades” (2 alunos); “Não possuem tecnologias que permitem o acesso às aulas e materiais” (1 alunos) e “Os equipamentos que usa para acompanhar as aulas pertencem aos pais, tios, irmãos ou outras pessoas” (1 aluno).

Gráfico 7. Gráfico referente à questão 9, que perguntava aos alunos quais eram as dificuldades encontradas por eles durante o ensino remoto emergencial.



Fonte: própria autora.

Além da dificuldade de acesso, a desmotivação (FOLHA WEB, 2020), a falta de contato com os professores (ROSA; GIORNO, 2020; REDAÇÃO RBA, 2020; OLIVEIRA, NATIVIDADE, DA SILVA, 2021) e falta de interação e contato humano (ALMEIDA; GOMES; SOUZA, 2021) aparecem com certa frequência na literatura, quando o assunto é o ensino remoto emergencial.

Observando estas dificuldades dos alunos, percebemos que para eles a escola é muito mais do que só assistir aulas. Existem vários elementos que caracterizam um dia de aula: a relação com os colegas, com os professores, o recreio, esperar o momento de saída ou o fim de semana, combinar um trabalho... E depois do baque causado pela pandemia, nada disso existia. O afastamento em relação aos colegas, a falta de contato com os professores ou o próprio modo pelo qual as aulas estavam acontecendo foram elementos que de alguma forma prejudicaram os estudantes, seja a nível educacional, seja a nível sócio-emocional, elementos estes indissociáveis e indispensáveis para a existência de uma formação significativa. Afinal, a educação, mais do que apenas conteúdo ou mediação tecnológica, deve ser amparada pela interatividade e colaboração (MARTINS; ALMEIDA, 2020), elementos que acabaram por se perder em tempos de ensino remoto.

No recorte feito pelo presente trabalho, a ausência de recursos e os problemas relacionados com a internet não foram tão frequentes quanto era imaginado, tendo em vista a literatura consultada. Entretanto, outros estudos apontam que em muitos locais a disponibilidade de acesso ou a instabilidade da internet assumem um forte fator limitante na

consolidação do processo educacional (FRANCISCO *et al.*, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2020). Portanto, pode ser que uma maior amostragem, e que abarcasse também diferentes regiões do território brasileiro, revelasse mais problemáticas acerca destes fatores.

O que o presente trabalho pode afirmar, todavia, é que as dificuldades dos estudantes participantes residem no formato como o ensino foi realizado e no modo como esses estudantes idealizam e realizam a aprendizagem por meio das tecnologias digitais.

Quanto aos dados qualitativos, as respostas da primeira questão aberta demonstram que a opinião da maioria dos alunos (25) sobre a relação Tecnologia e Ensino-Aprendizagem não sofreu alteração após a necessidade de isolamento social. Dentro dessa categoria, verificamos a existência de três diferentes enunciados: estudantes que concordaram com o uso, que discordaram do uso ou que não se posicionaram.

Existem alunos que não alteraram sua opinião em relação ao uso dos recursos e que concordam sobre a sua importância e relação com o ensino em geral (computando 10 participantes);

“Não, eu sempre achei que aparelhos tecnológicos deveriam ser usados nas escolas” - E1

“Não, porque eles podem ser bem úteis em alguns momentos” - E9

Existem alunos que, diferente do caso anterior, discordam, de alguma forma, do uso desses recursos no ensino (computando 2 participantes);

“Não. Porque para mim é muito difícil de aprender” - E36

E existem também alunos que responderam de forma simples à questão (“Não” - E11) ou que suas respostas não forneciam informações suficientes para entender se o seu posicionamento era favorável ou contrário ao uso das tecnologias no ensino. Podemos apenas afirmar que suas opiniões não mudaram em relação aos tempos pré-pandemia (13).

“Não, eu já tinha sabedoria dessas tecnologias” - E24

Uma outra categoria dessa mesma questão, entretanto, abrange relatos que nos mostram que os alunos (8) responderam a partir das experiências vivenciadas durante o ensino remoto e isolamento social e esse cenário os levou a mudar suas opiniões acerca do modo como as tecnologias se relacionam com o ensino. Assim como a categoria anterior, nesta também verificamos a presença das mesmas três subcategorias: estudantes que concordaram com o uso, que discordaram do uso ou que não se posicionaram.

Alguns respondentes, a partir da expansão de experiências causadas pelo ensino remoto, perceberam que as tecnologias digitais possuem um grande potencial para o ensino (5);

“A partir do isolamento percebi que a internet é muito eficaz não apenas para uso pessoal, mas também para estudar. A princípio foi complicado me acostumar com o ensino através da tecnologia, mas com o tempo me adaptei um pouco melhor” - E7

“Mudou minha opinião porque eu não sabia que tinha tantos recursos para dar aula online assim” - E14

Outros alunos mudaram sua opinião no sentido de presenciar, com as experiências vividas no ensino remoto, as problemáticas desse modelo e, por isso, entendem que o uso de recursos digitais no ensino é fragilizado (2);

“Sim. Sempre achei que estudar de casa seria legal, mas NÃO! É muito mais chato e desmotivador” - E39

Esse desabafo vai ao encontro de um relato mostrado por Alves e Cabral (2020), onde um aluno estava animado pelos estudos de forma remota, já que era “tudo novo e diferente” (ALVES; CABRAL, 2020, p. 130). Porém, esse aluno não apenas se desinteressou pela continuidade do ensino de forma remota, como também criticou o excesso de atividades, tópico este que será posteriormente discutido (ALVES; CABRAL, 2020).

Assim como a categoria anterior, aqui também ocorreu um caso onde um participante deu uma resposta simples e direta (“Sim” - E18) e que, portanto, não pode ser associada às subcategorias anteriores (1).

A pergunta que forneceu os dados apresentados anteriormente foi realizada para verificar se os alunos possuíam conhecimento da existência dessa relação Tecnologia - Ensino - Aprendizagem e se, devido ao período em que se vive, eles de alguma forma passaram a visualizar essa relação de uma forma diferente ou mais íntima. Apesar de considerar as influências que esse ensino poderia ter nos relatos dos alunos, neste momento, especificamente, não pretendia-se levar em consideração os posicionamentos deles sobre o ensino remoto em si, e sim suas opiniões acerca da relação acima citada. Entretanto, devido à natureza das respostas, não foi possível deixar de fora algumas particularidades, já que o contexto de realização da pesquisa foi a pandemia e o ensino remoto emergencial e, portanto, não podemos dissociá-lo dos relatos acima. Nesse sentido, algumas respostas foram dadas levando em consideração

exclusivamente esse contexto (como exemplificado abaixo) e, por isso, ainda não podemos afirmar com certeza se fora das amarras da pandemia esses estudantes compreendem, da forma apresentada, o papel das tecnologias no ensino-aprendizagem.

“ Não, porque desde o início eu sabia que a tecnologia iria ser bem útil nesse tempo de pandemia” - E6

“Não mudei. Pois os professores têm que passar as matérias de algum jeito. E a tecnologia foi o melhor recurso que eles acharam” - E16

Ao contrário dos relatos acima, alguns trabalhos encontraram grandes níveis de insatisfação em relação ao uso das TDICs no ensino, tendo também como plano de fundo o ensino remoto emergencial. Silva e colaboradores (2020) destacam que essa reação pode ser explicada devido à falta de intimidade dos alunos em relação a esses recursos, que eram pouco ou nada usados antes do período pandêmico, ou pela grande adaptação deles ao modelo presencial, onde os horários, interações e responsabilidades tomam outra forma. Qualquer que seja o motivo da insatisfação dos estudantes, é fato que, para alguns deles, as tecnologias ainda são vistas de forma longínqua quando o assunto é o ensino-aprendizagem, situação esta que foi percebida ao longo da realização do questionário e da intensa análise dos dados deste e dos demais trabalhos realizados neste contexto.

A segunda questão aberta proposta dizia respeito ao papel da escola durante a pandemia, na concepção dos alunos. Para melhor visualização dos resultados, resgataremos o esqueleto do quadro que apresentava as categorias propostas para essa pergunta e indicaremos, para cada categoria, o número de aparições de respostas e alguns exemplos significativos de cada uma delas (Quadro 4).

QUADRO 4 - OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS PARA CADA UMA DAS CATEGORIAS PROPOSTAS NA PRÉ-ANÁLISE DA PERGUNTA 11.

Na visão dos alunos, qual é o papel da escola durante a pandemia?		
Categoria	Número de respostas	Exemplos
Cumprir protocolos de segurança	6	<i>“Na minha opinião a escola deve ficar fechada até que os funcionários e os alunos sejam vacinados” - E5</i>

Papel assistencialista	15	<i>“Auxiliar os alunos que estão com dificuldades de estudar online, oferecer ajuda no que for preciso (...)” - E7</i>
Entendimento da escola como veículo de formação social	2	<i>“A escola deve cumprir sua função social durante a pandemia” - E9</i>
Caráter informativo acerca da pandemia	1	<i>“É necessária para informar sobre a pandemia, pois o ensino é mais difícil remoto” - E27</i>
Caráter instrucionista acerca da formação escolar	10	<i>“Ensinar os alunos” - E2 “Passar as atividades (...)” - E16</i>
Manter o vínculo com o estudante	5	<i>“(...) ir atrás dos que não entram na aula” - E6 “Não deixar os alunos parados” - E12</i>
Não opinaram	2	<i>“A escola ficou meio confusa” - E22</i>

Fonte: própria autora.

Nesse quadro podemos ver que a categoria mais frequente foi a que considerava a escola como uma instituição de ajuda ao aluno ou demais integrantes no núcleo escolar. Ou seja, na concepção de 15 dos estudantes respondentes, a escola tem um papel assistencialista. Pelo fato da escola alvo deste trabalho se tratar de um ambiente integral de ensino, esse resultado observado pode ser fruto do que muitos acreditam ser a escola integral: introdução de projetos de caráter socioeducativo e de assistência social, cultura e esporte (DE CARVALHO, 2006). Mas sejam escolas integrais ou não, fato é que a Educação, hoje, adquiriu um sentido multisetorial, como escreve a autora:

As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental. (DE CARVALHO, 2006, p. 8)

Todavia, Buss (2016) discute, no cenário analisado por ela, que quando o Estado se isenta de oferecer as medidas básicas de assistência às famílias e entrega apenas na mão da escola o papel pela custódia, proteção e cuidado desses alunos, o ambiente escolar passa por uma descaracterização, ao passo que deixa de priorizar a formação do sujeito histórico. O papel assistencialista da escola não deve ser rejeitado, já que, para os alunos respondentes, a escola é o local onde eles são acolhidos, ajudados e orientados, o que demonstra a importância desse

espaço. Entretanto, não devemos perder de vista que não compete apenas à escola fazer esse intermédio: é do Estado, de forma geral, o papel de garantir o bem-estar da população e oferecer condições financeiras, educativas e de saúde física e emocional (DOS SANTOS, 2012).

Além disso, medidas como os programas de assistência socioeducacional, apesar de serem extremamente necessárias, são, em alguns casos, paliativas e criam uma falsa impressão de inclusão e igualdade, deixando de lado o verdadeiro poder da escola na transformação de vidas: o ensinar a ser crítico (BUSS, 2016). A partir deste tópico, podemos trazer outro elemento dos dados obtidos: a escola como uma instituição instrucionista.

Para alguns alunos (10), como categorizado acima, a escola possui o papel de passar instruções para que os alunos sejam ensinados. Dentro dessa categoria, predominaram as palavras “ensinar” e “atividades”, visto que muitos participantes compreendem a escola como um local onde tarefas são passadas no intuito de “ensinar” esses estudantes, em uma perspectiva conteudista. Atentamos aqui para o uso da palavra ensinar, geralmente associada a “(..) ideias de transmitir algo a alguém, bem como pelas ideias de orientação e de condução” (GALLO, 2012, p. 2). Embora essa transmissão deva ser problematizada, entende-se que, no senso comum, o ensinar se difere da relação estabelecida com o “aprender”, pois este último é considerado como “um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro” (GALLO, 2012, p. 6).

Levando essas definições em consideração, entende-se que esses 10 alunos se compreendem cada vez menos como protagonistas do seu próprio “aprender” e cada vez mais como indivíduos passivos de receber o “ensinar” de outrem. Isso difere, entretanto, daqueles 2 alunos cujas respostas foram categorizadas como “Entendimento da escola como veículo de formação social”. Apesar de breves, as respostas usaram termos que levam à interpretação de que esses alunos, diferente dos anteriores, estão mais cientes do papel formativo da escola, visto que não só há menção da “função social”, como também mencionam a necessidade de compreensão dos alunos por parte da escola e o “aprender” - e não o “ensinar”.

Considerando que o aprender exige o ensinar e que este ensinar deve, em uma educação crítica e transformadora, ir além da mera transmissão de saberes, entende-se que apenas alcançamos o verdadeiro ensinar se o aprendizado se concretizar (DA PONTE, 2003). Não existe ensinar se o aluno não aprender – estes termos são, portanto, indissociáveis (DA PONTE, 2003). Assim, “O aprender é um ato que o sujeito deve assumir, caso contrário, todo ensinar é vão” (PAVIANI, 2003, p. 16).

Essa última categoria, que menciona a formação social, vai ao encontro do que foi observado por Martins (2019), onde, além da maioria dos estudantes concordarem que a escola é um espaço de formação integrada e social, muitos também apontavam que a escola não estava cumprindo tão efetivamente esse papel. Da mesma forma se interpreta o seguinte relato adquirido no presente estudo:

“(...) E compreender mais os alunos. Pois na escola já era complicado aprender e pela internet está muito mais” - E16

Percebemos que, apesar de aparecer pouco no discurso dos alunos, ainda assim existe uma consciência do papel social desempenhado pela escola, que visa não apenas passar os conteúdos, mas antes de tudo compreender os alunos em suas particularidades e prepará-los para uma atuação cidadã – o que sequer foi considerado durante o ensino remoto emergencial.

No mais, não podemos deixar de tratar das problemáticas geradas pela pandemia e o ensino remoto emergencial. Junto à necessidade de isolamento, também foram verificados, nas respostas dos alunos, discursos que atestam ser um papel da escola a manutenção do vínculo com os estudantes. Isso provavelmente se deve à elevada evasão existente nas escolas durante o ensino remoto emergencial (GALVÃO, 2020; PORTAL DO GOVERNO, 2021; BRAZ, 2021; OLIVEIRA, 2021; HAACKE, 2021). Nesse sentido, vemos relatos como estes:

“(...) ir atrás dos que não entram na aula” - E6

“Incentivar os alunos a vir para a escola” - E29

Visto que o questionário e a pergunta especificamente utilizavam como plano de fundo o cenário de isolamento social, era esperado que muitos estudantes trouxessem elementos desse momento em suas respostas. Desta forma, também foram estabelecidas as categorias “Cumprir protocolos de segurança” (6) e “Caráter informativo acerca da pandemia” (1), em que os alunos atestaram que a escola, nesse momento, precisava não só obedecer às regras de isolamento, como também manter os alunos cientes dos desdobramentos da pandemia – uma forma de atualiza-los.

Análoga a este conjunto de categorias da pergunta 11, uma das categorias da pergunta 12 também mostra essa relação indissociável que os alunos mantêm com o contexto atual. Nessa questão, era pedido que os participantes deixassem suas reflexões acerca do ensino remoto emergencial, cujas respostas são melhor apresentadas no Quadro 5. Dois dos alunos

respondentes declararam que essa forma de ensino foi uma necessidade diante da pandemia, como descritos nos relatos a seguir:

“Ajuda a diminuir o vírus (COVID-19) e é melhor para os alunos e professores” - E3

“Fiquem em casa e façam as aulas online pois isso vai passar” - E15

Esses relatos também podem ir ao encontro dos resultados obtidos na pergunta 9, onde alguns alunos relataram que uma das dificuldades encontradas durante o ensino remoto foi a preocupação com a disseminação da doença (COVID-19). Esses sentimentos são esperados e se devem ao conjunto dos fatores que fizeram da pandemia um evento único e angustiante, como escrevem os autores de Souza e Miranda (2020):

A soma desses fatores tem gerado sentimentos contraditórios, desde o medo da contaminação, a ansiedade e estresse diante de uma nova doença sobre a qual ainda pouco se conhece, a negação diante do sofrimento, as incertezas quanto ao futuro e as perdas vinculadas à pandemia (DE SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 84).

Assim, entende-se que é esperado que alguns alunos, quando confrontados em relação ao papel da escola durante a pandemia e ao ensino remoto emergencial, atestem a necessidade de manutenção dos protocolos e declarem a defesa desse formato de ensino para que se possa garantir a segurança de alunos e professores. Isso não quer dizer que os demais respondentes não entendam a necessidade de distanciamento ou não se preocupem com o andar da pandemia. O que será discutido aqui não é esse fator, e sim os desdobramentos causados pelo ensino remoto e a forma como os alunos vêm e interagem com esse tipo de educação, como ficará claro na apresentação das demais categorias obtidas nessa última pergunta do questionário.

QUADRO 5 - OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS PARA CADA UMA DAS CATEGORIAS PROPOSTAS NA PRÉ-ANÁLISE DA PERGUNTA 12.

O que os alunos têm a nos dizer em relação ao ensino remoto emergencial?		
Categoria	Números de respostas	Exemplos
Opinam, de forma geral, positivamente ao ensino remoto emergencial	5	<i>“Útil” - E37</i>
Opinam, de forma geral, negativamente ao ensino remoto emergencial	3	<i>“Horível” - E24</i>

Visão do ensino remoto como um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem	5	<i>“Sinto um pouco de dificuldade de aprender (...)” - E41</i>
Visão das adaptações dos alunos ao ensino remoto	2	<i>“Foi meio chato no começo mas deu para acostumar e aprender” - E40</i>
Consideram que o ensino remoto não alterou a relação do aluno com a escola	1	<i>“Para mim foi normal” - E33</i>
Exprimem preocupação com relação ao acesso dos alunos	1	<i>“(…) mas também dificulta para quem não tem tecnologias” - E31</i>
Foram afetados psicologicamente ou emocionalmente pelo ensino remoto	5	<i>“Acho que dá para melhorar, é que é meio desconfortável por ver aquelas pessoas, mas ainda estar longe. É muito triste” - E39</i>
Visão do ensino remoto como uma necessidade diante da pandemia	2	<i>“Ajuda a diminuir o vírus (COVID-19) e é melhor para os alunos e professores” - E3</i>
Não opinaram	2	<i>“Nada a comentar” - E1</i>

Fonte: própria autora.

Outros alunos, como apresentado anteriormente, opinaram de forma mais direta em relação ao ensino remoto emergencial. Levando em consideração a situação de vulnerabilidade e a frequência com que certas dificuldades apareceram nas respostas dos alunos para a questão 9, era esperado que, em algum momento, encontraríamos relatos que explicitassem a insatisfação em relação ao modo como o ensino foi realizado nos tempos de pandemia. Ao ler estes desabafos, foi possível criar três diferentes categorias que buscaram encontrar, nas respostas, os elementos que fazem com que aqueles alunos opinem em discordância com o ensino remoto.

Primeiramente, selecionamos respostas que não traziam informações suficientes para que pudéssemos entender exatamente qual era a crítica ou descontentamento dos participantes: categoria “Opinam, de forma geral, negativamente ao ensino remoto emergencial”. Segue abaixo um exemplo dessa categoria:

“Não gosto muito, não é a mesma coisa que ensino presencial” - E20

Afunilando mais as opiniões coletadas na pesquisa, construímos uma segunda categoria para abarcar relatos que mostravam um elemento preocupante durante o ensino remoto emergencial: a dificuldade de aprendizagem. Nesse conjunto de respostas (“Visão do ensino remoto como um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem”), apareceram com frequência as palavras “aprender” e “aprendizagem”, como mostrado abaixo:

“Bom, estão passando muitas atividades, não consigo aprender nada (...)” - E11

“Muito difícil de aprender” - E36

O primeiro desses relatos traz um detalhe importante para nos atentarmos: o volume de atividades. Relacionando as respostas obtidas nessa questão com aquelas já discutidas na questão 11, sobre o papel instrucionista da escola, percebemos alguns depoimentos acerca da presença e excesso de tarefas (“*Até agora só enviou atividade atrás de atividade*” - E4)².

Essa sobrecarga de atividades apareceu em outros trabalhos, onde os estudantes atestavam que a quantidade de matérias, excesso de trabalhos e conciliação dessas tarefas com os demais afazeres eram elementos relevantes quando discute-se a saúde mental dos estudantes (IVASHITA *et al.*, 2020; GREGORINI; DOS SANTOS, 2021).

A terceira categoria de discordância diz respeito aos alunos que, apesar de encontrarem dificuldades e ainda constatarem as problemáticas desse momento, ainda assim acreditam que o ensino remoto é uma situação passível de adaptação, na realidade daqueles que responderam. Nessa categoria (“Visão das adaptações dos alunos ao ensino remoto”), temos 2 relatos, mostrados a seguir:

“Inicialmente foi difícil me adaptar e com o tempo, apesar de me adaptar melhor, ainda assim fico um pouco desanimada devido ao estudo no conforto de casa” - E7³

“Foi meio chato no começo mas deu para acostumar e aprender” - E40

² Este relato foi dado na resposta da pergunta 11. Entretanto, sua menção cabe na discussão da presente pergunta, visto que contesta a presença excessiva de atividades passadas pela escola.

³ O relato dado pelo participante E7 foi aqui redigido na íntegra. Para interpretação dos dados, contudo, este discurso foi subdividido entre as categorias de análise, visto que possui elementos que foram analisados separadamente.

A adaptação é algo que aparece em outros relatos, como é o caso dos alunos entrevistados por Alves e Cabral (2020). Nesse trabalho, os alunos também narraram as dificuldades, encontradas principalmente no início desse cenário, e as adaptações e aprendizagens provenientes do ensino remoto, já que ele permitiu a exploração de novas maneiras de aprender e, segundo os alunos, ofereceu-lhes oportunidade de desenvolver a autonomia e autocontrole (ALVES; CABRAL, 2020).

Alguns participantes da presente pesquisa, nesse sentido, demonstraram aprovação em relação ao modo de ensino, já que trouxeram elogios como os mostrados abaixo:

“É bom em questão de pesquisa (...)” - E4

“Útil, e deu a oportunidade de fazer mais cursos online” - E22

“Foi bom” - E33

Apesar de muitos olharem de forma pessimista para esse cenário, ainda assim estes alunos conseguiram, de alguma forma, aproveitar esse formato. Silva e colaboradores (2020), por exemplo, trazem alguns benefícios do ensino remoto, apontados por alunos: diminuição de gastos, diversidade tecnológica, estudos em momentos oportunos, etc.

Para finalizar a análise desta pergunta, nos deparamos com respostas já esperadas, mas nem por isso menos preocupantes: os alunos que “Foram afetados psicologicamente ou emocionalmente pelo ensino remoto”. Nessa categoria apareceram o desânimo, o desconforto e a desmotivação:

“Ele desmotiva muito, não só eu, mas como muitos alunos” - E2

“(...) ainda assim fico um pouco desanimada devido ao estudo no conforto de casa” - E7

“(...) está acabando com minha saúde mental” - E11

“Acho que dá para melhorar, é que é meio desconfortável por ver aquelas pessoas, mas ainda estar longe. É muito triste” - E39

“(...) fico desanimada de assistir as aulas” - E41

A temática que cerca o modo como os jovens veem a escola ou as aulas não é inédita no meio científico. Em 1997, Campos constatou que não apenas os alunos estavam descontentes

com a escola, como esse sentimento também afetava os pais e professores (CAMPOS, 1997, apud CALDAS; HÜBNER, 2001). Este é um fator limitante para a consolidação do processo de aprendizagem, já que, como já foi mencionado, o aprender exige um protagonismo e “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (POZO, 2008, p. 146).

E se esse já era um problema antes, a pandemia trouxe um cenário de intensas preocupações e angústias que amplificam a situação de desmotivação. A falta de interesse, o desânimo e o desapontamento são sentimentos que aparecem tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes (ALMEIDA; GOMES; SOUZA, 2021), já que a pandemia, além de mudar bruscamente o modo de interação aluno-escola, também ofereceu desafios na superação da distância e nas relações interpessoais. Oliveira, Natividade e da Silva, por exemplo, ao observar que “estresse” (71,7%), “desmotivação” (68,9%) e “ansiedade” (48,9%) eram sentimentos frequentes nas respostas dos alunos pesquisados por eles, discutem sobre os seus dados:

As fontes de ansiedade são variadas, passando da adaptação aos novos colegas e professores ao aprendizado efetivo do conteúdo trabalhado, e, principalmente, a realização, com sucesso, das provas ou testes avaliativos ou a percepção de sucesso na aprendizagem das metodologias pedagógicas adotadas pelo professor para suprimir os efeitos deletérios sobre a aprendizagem efetiva (OLIVEIRA, NATIVIDADE, DA SILVA, 2021, p. 4123).

Além disso, aprender como ocorre a metabolização da glicose ou decifrar a fórmula de Bhaskara ficaram em segundo plano, já que em tempos de calamidade como este que vivemos, as preocupações estão em outros lugares, pessoas e situações. É nesse cenário que acabamos por nos deparar com relatos como este:

“A escola ficou meio confusa” - E22

“Era mais como uma obrigação no meio do caos!” - E39

Não devemos, entretanto, aceitar essa situação como um fatalismo, já que isso seria contribuir para a perpetuação dessa visão da escola como uma instituição falha e desinteressante (CALDAS; HÜBNER, 2001). Nesse momento, entra em ênfase a construção de um ensinar crítico e uma escola transformadora:

(...) uma conduta pedagógica conduzida pelo diálogo democrático contribuiria para que a aprendizagem escolar fosse compreendida como significativa para os estudantes que frequentam as escolas (MOREIRA, 2014, p. 42).

Nesse sentido, resgato não só as frases que dizem respeito à função social da escola e à necessidade de compreensão dos alunos (E16), como também finalizo a discussão trazendo uma sugestão retirada da pergunta 12 do questionário (E4):

“Diminuir as atividades e melhorar o ensino (explicações da matéria, etc)” - E4

“(...) E compreender mais os alunos. Pois na escola já era complicado aprender e pela internet está muito mais” - E16

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esperado, devido a existência de uma diversidade de identidades e saberes dentro de uma sala (ASSUNÇÃO; VIANA, 2020), muitos dos relatos mostram que não apenas alguns alunos não estão sendo contemplados pelo ensino que está sendo realizado em formato remoto, como também as suas percepções acerca da escola na maioria das vezes não estão condizentes com o real papel que ela deveria ter para estes estudantes. Seja por considerarem a construção do conhecimento de forma passiva, seja por enxergarem a escola apenas por seu papel de assistência, fato é que os relatos observados não trazem a motivação, mobilização e transformação que deveria ser inerente à escola. Assim como observado em outros contextos (CHARLOT, 2009 apud MOREIRA, 2014), os estudantes podem até entender a importância da escola, mas não a compreendem em sua totalidade.

Da mesma forma, a própria escola não está compreendendo os estudantes, sobretudo no presente contexto, já que os relatos e desabaços deles em relação ao ensino remoto emergencial mostram a sobrecarga, a desmotivação e as dificuldades de aprendizagem que esses indivíduos estão sofrendo. Muito disso se deve, é claro, ao contexto em que vivemos, já que ele por si só ocupa na vida desses estudantes - e de todos nós - um peso emocional muito grande. Entretanto, não devemos isentar as escolas da responsabilidade de resgatar, ouvir e entender esses alunos, já que muitas das inseguranças deles também se relacionam com a entrega de atividades, notas e a possibilidade do fracasso escolar (OLIVEIRA, NATIVIDADE, DA SILVA, 2021). Este último fator é problematizado por diversos autores, visto que o fracasso é entendido como uma carência pedagógica reproduzida pela desigualdade, e contribuinte para ela, e não leva em conta a relação dos estudantes com o saber (CHARLOT, 2000 apud SILVA, 2014).

E em meio a tudo isso, estão as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Apesar dos alunos participantes desta pesquisa terem acesso a esses recursos e à internet, alguns deles (35,9%) ainda não compreendem por completo as reais funções, importâncias e objetivos desses instrumentos. Em contrapartida, o fato desses alunos (92,3%) entenderem que estas tecnologias podem fazer parte do universo escolar de maneira presencial, já é um sinal de que o seu uso possui um potencial, dadas as devidas problematizações, para que não recaiam em ações reducionistas e simplistas no ensino. Para uma melhor visualização das impressões e interpretações dos alunos em relação ao assunto, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada e que usasse outros momentos como plano de fundo, visto que a pandemia teve uma grande influência no modo como os alunos se expressaram.

Por fim, diante das opiniões conflitantes em relação ao ensino remoto emergencial, onde vimos relatos que vão desde a aprovação desse formato até a explicitação dos problemas emocionais e de aprendizagem resultantes dele, é possível dizer que daqui para frente temos dois possíveis cenários para o ensino e as tecnologias digitais. De um lado, a pandemia tem alterado totalmente a forma como o mundo enxerga a educação e a mediação tecnológica, e isso pode levar as instituições a se atentarem mais para esses elementos e adotarem diferentes modelos de aulas. Nesse cenário, não devemos deixar de problematizar o uso das tecnologias telemáticas e a influência da mídia na sociedade, uma vez que a apropriação acrítica desses recursos no ensino pode dar lugar para políticas neoliberais de transformação da educação em um produto a ser consumido – apenas por alguns. De outro lado, porém, é possível que os alunos, pais e professores estejam tão abalados com as situações e dificuldades encontradas durante esse período que, uma vez que tenhamos a oportunidade de resgatar as relações interpessoais e o ensino presencial, talvez as tecnologias deixem de ser um fator substancial na manutenção dessas relações e sejam deixadas de lado, visto a saturação de seu uso na qual fomos forçadamente inseridos. Estas, entretanto, são apenas divagações de uma estudante que também vivenciou esse período.

O que podemos afirmar é que, a partir desse trabalho, foram lançadas possibilidades de contribuição com as discussões sobre o ensino remoto realizado no contexto pandêmico, além de trazer elementos sobre a compreensão dos alunos acerca do papel da escola e do uso das tecnologias no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 105-115, 2009.

ALMEIDA, N. S.; GOMES, J. E. H.; SOUZA, M. A. F. D. **Os desafios do ensino remoto em uma escola de tempo integral da rede estadual de Macapá frente a pandemia**. 2021. Artigo Acadêmico (Pós-Graduação em Ensino de Química) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2021.

ALVES, J. M.; CABRAL, I (org). **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020.

ANTUNES NETO, J. M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Prospectus**, Itapira, v. 2, n. 1, p. 28-38, ago./fev. 2020.

ARANHA, M. L. D. A. Cultura e Humanização. *In*: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSUNÇÃO, M. T.; VIANA, L. A. F. C. Uma revisão da literatura sobre os estilos de aprendizagem em cursos técnicos, superiores e de especialização e sobre os impactos do ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 17 nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9663>. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9663>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>.

BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; MOREIRA, J. A.; SEABRA, F.; HENRIQUES, S. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Edição dos autores, 2011.

BORDIGNON, C.; BONAMIGO, I. S. Os jovens e as redes sociais virtuais. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 2, p. 310-326, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Nilson. Escolas fazem busca ativa de alunos para combater a evasão escolar. **Diário de Uberlândia**, 2021. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/28362/evasao-escolar-em-2020-atingiu-75-no-setor-de-ensino-privado-em-uberlandia>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUSS, P. **Os impactos de programa socioeducativos do governo federal na educação física escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

CALDAS, R. F. L.; HÜNBER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: teoria e prática**, [S. I.], v. 3, n. 2, p. 71-82, 2001.

CAMPOS, A.R. **O desprazer de ensinar e aprender nos dias atuais – o menu indigesto**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) - USP, [S.I.], 1997.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CASTRO, P. A D. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHARLOT, B. **A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma Investigação nos Liceus de Subúrbio**. Porto: Legis, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO Nacional de Educação divulga nota de esclarecimento considerando as implicações da pandemia do Coronavírus. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)**, 2020. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/20-03-2020-16-56-conselho-nacional-de-educacao-divulga-nota-de-esclarecimento-considerando-as-implicacoes-da-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 26 dez. 2020.

COVID-19. **Centers of Disease Control and Prevention (CDC)**, 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/index.html>. Acesso em: 26 dez. 2020.

DA PONTE, J. P. M. Investigar, ensinar e aprender. *In*: ProfMat, 2003, Lisboa. **Anais [...]**. Portugal: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2003, p. 25-39.

DA SILVA, I. C. M.; SILVA, M. H.; SANTOS, M. L. Condições de trabalho em casa durante a pandemia: uma análise do discurso do sujeito coletivo dos trabalhadores do setor de agências de turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2021.

DA SILVA, E. H. B.; DA SILVA NETO, J. G.; DOS SANTOS, M. C. Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, Teresina, v. 1, n. 4, p. 29-44, jul./ago. 2020.

DA SILVA REIS, R.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de ciências: uma revisão sistemática da última década (2007-2016). **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, 2017.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, [S.I.], n. 24, p. 40-52, 2003.

DE CARVALHO, M. D. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.I.], v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006.

DE SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020.

DO NASCIMENTO BORBA, R. C.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. D. O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; DE SOUZA, L. H. P. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020.

DO Ó, J. R.; COSTA, M. V. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. Entrevista concedida a Francisco Eboli. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

DOR, D. **The instruction of imagination**: Language as a social communication technology. USA: Oxford University Press, 2015.

DOS SANTOS, E. A. Políticas públicas, controle estatal e superação do modelo assistencialista de Estado. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 12, n. 22, p. 187-195, 2012.

DOURADO, I. F.; DE SOUZA, K. L.; CARBO, L.; MELLO, G. J.; AZEVEDO, L. F. Uso das TIC no ensino de ciências na educação básica: uma experiência didática. **Revista de Ensino**, Educação e Ciências Humanas, Londrina, v. 15, p. 357-365, dez. 2014.

ELIAS, G. G. P.; VERAS, M. O. Psicologia escolar: Abrindo espaço para a fala, a escuta e o desenvolvimento interpessoal. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 182-189, 2008.

FADANELLI, E. L.; PORTO, A. P. T. Cibercultura, tecnologias e exclusão digital. **Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 26, p. 33-44, jul./dez. 2020.

FENG, Z. *et al.* The Epidemiological Characteristics of an Outbreak of 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) — China, 2020. **Chinese Center for Disease Control and Prevention Weekly**, China, v. 2, n. x, p. 1-10, 14 fev. 2020.

FIALHO, L. M. F.; DE SOUSA, F. G. A. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 202-231, 2019.

FOLHA WEB. Alunos relatam dificuldades em se adaptar ao ensino remoto. **FOLHA BV**, 2020. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Alunos-relatam-dificuldades-em-se-adaptar-ao-ensino-remoto/70602>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FRANCISCO, L. F. C.; DE PAULA, A.; SCHNEIDER, E. I.; PANSONATO, R. C. **DESAFIOS DO ENSINO PRESENCIAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR PRESENCIAL**. Relatório Final de Pesquisa (Iniciação científica), Curitiba: UNINTER, 2020, p. 1-9.

FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 25, 2020.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 1-10.

GALVÃO, Beatriz. Governo de RO realiza 'Dia D' de projeto que combate evasão escolar; 21% dos alunos não participam das aulas remotas. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/10/16/governo-de-ro-realiza-dia-d-de-projeto-que-combate-evasao-escolar-2110percent-dos-alunos-nao-participam-das-aulas-remotas.ghtml>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GONÇALVES, M. L. M. F. **Comunicação interpessoal nas escolas: um estudo com alunos do 6º e 9º anos de escolaridade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração e Organização Educacional) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

GREGORINI, T. M. D. S. P.; DOS SANTOS, W. H. D. **Impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Rondônia, campus José Ribeiro Filho: uma percepção dos discentes**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

HAACKE, Eliz. Mais de 50 alunos não retornaram às aulas durante o ano de 2020 em Brusque. **O Município**, 2021. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/mais-de-50-alunos-nao-retornaram-as-aulas-durante-o-ano-de-2020-em-brusque/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

IVASHITA, S. B.; FAUSTINO, R. C.; DA SILVA, M. L. N. ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 14, n. 25, p. 70-83, 2020.

JAMIL, G. L.; NEVES, J. T. D. R. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. **Perspectivas em ciência da informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 41-53, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KERN, R. **Language, literacy, and technology**. Califórnia: Cambridge University Press, 2015.

LEITE, B. S. M-Learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.I.], v. 22, n. 03, p. 55-68, 2014.

LIMA, A. R.; CAVALCANTE, A. A.; TORQUATO, C. B.; VANZELLA, E. A. CORRELAÇÃO ENTRE DESMOTIVAÇÃO E REDUÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR: um estudo no município de Parambu-CE. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [S.I.], 2019, p. 1-11.

LOPES, A. H. R. G. P.; MONTEIRO, M. I.; MILL, D. R. S. Tecnologias Digitais no contexto escolar: Um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199658>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/658>.

MACHADO, S. C. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) no processo educacional da geração internet. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez. 2016.

MARTINEZ, L. S.; SALVA, S. Os jovens e as relações com o saber: elementos para construção de uma pesquisa. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v. 2, n. 4, p. 99-106, dez. 2016.

MARTINS, E. R.; GERALDES, W. B.; AFONSECA, U. R.; GOUVEIA, L. M. B. Tecnologias Móveis em Contexto Educativo: uma Revisão Sistemática da Literatura. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018.

MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede -Revista de Educação a Distância**, [S.I.], v. 7, n. 1, p. 242-256, 12 maio 2020.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberesfazerescolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MARTINS, W. A. D. S. **O cumprimento da função social da escola na visão de alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação (Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca, 2019.

MILL, D.; FIDALGO, F. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnopedagógicas. *In*: MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013. p. 11-38.

MOREIRA, S. L. **O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiás, v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 dez. 2020.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S. D.; CASTIONI, R. Acesso domiciliar à Internet e ensino remoto durante a pandemia. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, [S.I.], n. 88, ago. 2020.

OLIVEIRA, E. D. S.; NATIVIDADE, J. D. S.; DA SILVA, J. A. Impactos das aulas remotas no ensino superior—estudo de caso. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 6, n. 4, p. 4116-4129, 2021.

OLIVEIRA, R. Evasão escolar aumenta em cidade do MS durante a pandemia do coronavírus. **Midiamax**, 2021. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/evasao-escolar-aumenta-em-cidade-do-ms-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 5 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundialda-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 26 dez. 2020.

PALHARES, I. Alunos de São Paulo terão aula pela televisão. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/alunos-de-sao-paulo-terao-aula-pela-televisao.shtml>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PAVIANI, J. **Ensinar**: deixar aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 10, p. 151-174, 2010.

PEREZ, A. C. Conteúdos sobre saúde na web alteram relação médico-paciente. **Agência Fiocruz de Notícias**, 2016. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/conteudos-sobre-saude-na-web-alteram-relacao-medico-paciente>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PINHO, A. Ensino remoto na rede pública de SP estreia com dúvidas e bagunça virtual. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/ensino-remoto-na-rede-publica-de-sp-estrela-com-duvidas-e-bagunca-virtual.shtml>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PORTAL DO GOVERNO. Escolas fazem busca ativa de alunos para combater a evasão escolar. **São Paulo – Governo do Estado**, 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/escolas-fazem-busca-ativa-de-alunos-para-combater-a-evacao-escolar/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

RAMOS, A. T.; RAMOS, E. S. Os desafios da família nos processos de socialização escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 52, ano XIII, p. 32-35, 2010.

REDAÇÃO RBA. Alunos e professores da rede pública: dificuldades para manter estudos. **Rede Brasil Atual**, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/04/alunos-professores-dificuldades-estudos-aulas-quarentena/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

REIS, L. H. D. O. **Atlas digital geoambiental como instrumento de educação ambiental nas escolas públicas de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

REIS, R. Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, 2014.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 231–239, 2007.

ROSA, B. O.; GIORNO, S. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO NO USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2020. p. 1-14.

RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. D. A.; DE MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, F. R. V. D. **Fracasso escolar e relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 03, p. 36-51, 2010.

SOUTO, I. N.; LAPA, A. B.; DE ESPÍNDOLA, M. B. Apropriação crítica e criativa das TDIC no ensino de ciências. **Boletim GEPEN**, [S.I.], n. 75, p. 33-45, jul./dez. 2019.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.

SOUZA, M. C. R. F. D. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, jul./set. 2016.

TEZANI, T. C. R. Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: considerações para repensar a prática pedagógica. *In*: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; MOREIRA, J. A.; SEABRA, F.; HENRIQUES, S. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Edição dos autores, 2011. p. 86-103.

VELOSO, R. D. S. **Tecnologias da Informação e da Comunicação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

VILAÇA, M. L. C.; DE ARAÚJO, E. V. F. Questões de comunicação na era digital: tecnologia, cibercultura e linguagem. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 3, n. 2A, p. 77-91, mai./ago. 2012.

WARSCHAUER, M. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. **Aila Review**, Cairo, v. 14, n. 1, p. 49-59, 2001.

WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. **World Health Organization (WHO)**, 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ZHU, N. *et al.* A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine**, Beijing, v. 382, n. 8, p. 727-733, 20 fev. 2020.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO



Termo de consentimento e apresentação da pesquisa

Barretos, 05 de maio de 2021.

Vimos por meio deste solicitar a vossa participação na coleta de dados para elaboração do trabalho intitulado "Uso das tecnologias digitais e o ensino remoto emergencial: o que nos dizem os estudantes?".

A pesquisa tem por objetivo:

- Investigar como estudantes do 9º ano da presente escola (E.E. Aymoré do Brasil Professor) estabelecem a relação das tecnologias digitais com o ensino, em meio à pandemia do coronavírus (COVID-19).

Para alcançar este objetivo, verificaremos:

- Quantos alunos estão conseguindo acessar as aulas por meio desses recursos;
- Quais as ferramentas acessadas e as finalidades desse uso;
- Qual a perspectiva deles em relação ao período de ensino remoto emergencial e o papel da escola em tempos de pandemia.

Para tal, foi elaborado este questionário, composto por 12 questões e que não possui nenhum caráter avaliativo. Ele possui perguntas de múltipla escolha, de respostas simples e rápidas, e abertas, para que os alunos escrevam as respostas como acharem adequadas. Destacamos que essas questões dizem respeito ao contexto de ensino remoto emergencial, portanto os alunos devem levar em consideração este período para respondê-las.

Asseguramos que a pesquisa é anônima, garantindo a preservação da identidade dos alunos respondentes e a privacidade da instituição de ensino.

Para o presente trabalho, os termos tecnologias, tecnologias digitais, ferramentas digitais, recursos tecnológicos ou recursos digitais, são usados para se referir a qualquer equipamento que permite o acesso e exibição de mídias e outros recursos de informação e comunicação, podendo ou não ter acesso à internet. Exemplos: computador, notebook, celular, televisão, tablet.

Agradecemos a colaboração de todos os participantes e garantimos que vossa participação é muito importante.

Pesquisador Responsável

Orientadora da pesquisa

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO

Etapa 1) Mapeamento das relações dos estudantes com os recursos tecnológicos digitais:

1. Você possui recursos digitais na sua casa (computador, notebook, celular, televisão, etc)?

***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Sim
- b) Não

2. Você tem acesso a redes de internet em casa (linha discada, banda larga, 3G/4G)?

***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Sim
- b) Não

3. Que tipo de tecnologias você tem em casa? ***Obrigatório. Assinalar mais de uma alternativa, caso necessário.**

- Celular
- Computador
- Notebook
- Tablet
- Televisão
- Não possuo tecnologias digitais em casa
- Outros: _____.

4. Como você avalia seu nível de conhecimento no uso de recursos tecnológicos?

***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Não possuo conhecimento algum no uso desses recursos digitais

5. Com que frequência você utiliza as ferramentas digitais para cada uma das atividades abaixo?

***Obrigatório. Assinalar todas as atividades conforme o quanto você usa ou não aquele recurso.**

Selecionar apenas um dos períodos de tempo por atividade (várias vezes ao dia, raramente, etc...).

	Várias vezes ao dia	Pelo menos uma vez ao dia	Pelo menos uma vez por semana	Raramente	Nunca
Acessar redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consumir conteúdos áudio-visuais (filmes, jogos, novelas, vídeos, músicas, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudar e fazer pesquisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhar notícias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer ligações e trocar mensagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Você utilizou/utiliza essas tecnologias digitais para acompanhar as aulas durante o período de ensino emergencial, na pandemia? ***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Sim.
- b) Não, mas eu tenho essas tecnologias em casa.
- c) Não, pois não possuo essas tecnologias em casa.

Etapa 2) Perspectivas em relação ao meio digital e escolar:

7. Qual é a sua opinião em relação ao uso de tecnologias no ensino? ***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Elas servem apenas para auxiliar o(a) professor(a) nas aulas.
- b) Elas servem apenas para realização de pesquisas referentes à escola.

- c) Elas podem ser usadas nas aulas e também em casa, para estudar e fazer pesquisas.
- d) Elas são usadas apenas durante o período de pandemia, no ensino remoto emergencial.
- e) Elas não têm relação com o ensino.

8. Você acha que os recursos tecnológicos devem estar presentes no meio escolar, de modo presencial? ***Obrigatório. Marcar apenas uma alternativa.**

- a) Sim
- b) Não

9. Quais foram as dificuldades encontradas para manter os estudos durante o período de pandemia? ***Obrigatório. Assinalar mais de uma alternativa, caso necessário.**

- Não possuo tecnologias que permitem o acesso às aulas ou materiais.
- A conexão com a internet é ruim, o que dificulta acompanhar as aulas.
- Os equipamentos que usa para acompanhar as aulas pertencem aos pais, tios, irmãos ou outras pessoas.
- Desmotivação devido ao ensino ser de forma remota.
- Ausência ou dificuldade de contato direto com os professores.
- Afastamento do meio social envolvendo os colegas de escola.
- Falta de tempo para dedicar às aulas, devido a necessidade de realizar outros serviços e atividades.
- Preocupação com a disseminação da doença (COVID-19).
- Preocupações com outros fatores pessoais.
- Outras: _____.

10. Você mudou sua opinião em relação ao uso de recursos tecnológicos no ensino devido à necessidade de isolamento social? Explique. ***Obrigatório.**

11. Na sua opinião, qual é o papel da escola durante a pandemia? ***Obrigatório.**

12. Deixe aqui sua reflexão em relação ao ensino remoto emergencial. *Esse espaço é livre e, portanto, não é obrigatório.
