

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO: CONCEITOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

***EMERGENCY REMOTE TEACHING IN MATO GROSSO'S BASIC TEACHING NETWORK: CONCEPTS, PRACTICES AND PERSPECTIVES***

***ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA RED BÁSICA DE ENSEÑANZA DEL ESTADO DE MATO GROSSO: CONCEPTOS, PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS***

Natalia Lucas Mesquita  
Instituto de Estudos Socioambientais/ Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG)  
<https://orcid.org/0000-0001-8305-938X>

Joscemar Teixeira de Morais Júnior  
Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade. Docente da rede básica de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT). Nova Mutum – MT, Brasil. [joscemart@gmail.com](mailto:joscemart@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-5732-4047>

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na rede básica de ensino do estado de Mato Grosso a partir das concepções e experiências vivenciadas pelos/as docentes. É uma pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa. Para gerarmos dados, aplicamos 01 questionário virtual, via *google forms*, a 26 professores/as. Com dados em mãos, produzimos uma análise das recorrências temáticas e lexicais que traduziram as concepções desses/as profissionais quanto ao ERE, e, também, suas experiências nesse processo. Averiguamos que os/as professores/as, majoritariamente, concebem o ERE como “complicado, enganação, desolador, regular, inoperante”; e só um número bem inferior o colocou como inovador, flexível, com potencial, interativo etc. Identificamos a problemática da falta de recursos tecnológicos para discentes e docentes, falta de formação e preparo para manuseio dos recursos, e falta de adesão dos alunos, o que aponta para a necessidade de políticas públicas que vislumbrem esse cenário emergente para a educação, durante e pós-pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto emergencial, educação básica, docentes, Mato Grosso.

**ABSTRACT:** This article reflects about Emergency Remote Teaching (ERT) in Mato Grosso's basic teaching network by the conceptions and experiences lived by the faculty. It's a field research, with quantitative-qualitative approach. For generating data, it has been done 01 virtual questionnaire, via *google forms*, to 26 teachers. With the data in hands, an analysis was produced of the thematic and lexical recurrences that translated the conceptions of these professionals about the ERT, and also your experiences in this process. We verified that the teachers mostly conceive ERT as “complicated, deceiving, distressful, regular, inoperative”, and only a low number answered as innovative, flexible, with potential, interactive and etc. We could identify the lack of technological resources for the students and faculty, the lack of training and preparation into handling the resources, and the lack of the student's access which indicates the need of public policies to

understand this emerging scenario to the education, during and post-pandemic.

**KEYWORDS:** Emergency Remote Teaching, basic education, faculty, Mato Grosso.

**RESUMEN:** Este artículo reflexiona sobre la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la red de educación básica del estado de Mato Grosso a partir de las concepciones y experiencias vividas por los docentes. Es una investigación de campo, con un enfoque cuantitativo-cualitativo. Para generar datos, aplicamos 01 cuestionario virtual, vía Google Forms, a 26 docentes. Con los datos en mano, producimos un análisis de recurrencias temáticas y léxicas que tradujeron las concepciones de estos profesionales acerca de la ERE y, también, sus experiencias en este proceso. Averiguamos que los docentes, en su mayoría, conciben la ERE como “complicada, engañosa, desolada, regular, inoperante”; y solo un número mucho menor o ubicaba como innovador, flexible, con potencial, interactivo, etc. Identificamos la problemática de la falta de recursos tecnológicos para estudiantes y docentes, la falta de capacitación y preparación para el manejo de los recursos, y la falta de adhesión de los alumnos, lo que apunta para la necesidad de políticas públicas que visualicen ese escenario emergente para la educación, durante y después de la pandemia.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza remota de emergencia, educación básica, docentes, Mato Grosso.

### Considerações iniciais

A pandemia de Covid 19 se consolidou como marco histórico e, negativamente, impôs mudanças comportamentais no contexto global, refletindo em novas formas de conceber e lidar com as práticas sociais, a incluir aquelas que acontecem dentro e fora do ambiente escolar. Em virtude disso, a escola necessitou, rapidamente, (re)pensar alternativas para continuar a desempenhar seu papel pedagógico e social, prezando, inclusive, por segurança sanitária.

Diante do novo cenário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mostrou-se como uma das alternativas cabíveis, ainda mais se considerarmos o fato de que é pensado para responder a mudanças repentinas dentro de um contexto de crise, havendo transposição das aulas presenciais para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Posto isso, pontuamos, já previamente, que Educação a Distância (EaD) e ERE não são sinônimos. Conforme esclarece Behar (2020), o ERE, imposto pela pandemia, se configura como a transposição temporária da sala de aula física para o espaço virtual, não sendo o currículo pensado especificamente para essa finalidade. No ensino remoto, a ênfase é dada aos instrumentos de ensino que foram modificados subitamente e, com a suspensão das aulas presenciais, o que ocorreu foi a adaptação do material pedagógico e das metodologias de ensino ao ambiente virtual, que agora se tornou o espaço em que o processo de ensino, temporariamente, ocorre, não havendo modificações na abordagem didático-pedagógica das instituições.

Temos, assim, uma pedagogia pandêmica pela qual o ERE se coloca, consoante a Araújo *et al.* (2020), baseados em estudos sobre a temática, como uma alternativa para manter, nos/as alunos/as, a concentração para os estudos e o estímulo cognitivo ativado, com o propósito de promover debates e informações para além dos componentes curriculares, numa situação incomum, que é a pandemia.

No estado de Mato Grosso (MT), a adoção do ERE se deu no segundo semestre de 2020, após cinco meses de atividades escolares suspensas. As experiências vivenciadas por docentes (grupo do qual fazemos parte) e discentes, nesse cenário de mudanças e adaptações, levou-nos a questionar os entraves associados a esse formato de ensino, considerando suas possibilidades, definições e desafios à educação.

Nesse sentido, este artigo visa refletir sobre o ERE na rede básica de ensino de MT a partir das concepções e experiências vivenciadas pelo/as docentes, de modo a elencar possíveis conceitos, práticas e perspectivas relacionados a esse processo de ensino. Com isso, temos, também, a intenção de responder: “quais características, desafios e perspectivas são atribuídos, por professores/as, ao ensino remoto?”.

Para tanto, o texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. Em caminhos da pesquisa apresentamos a abordagem da pesquisa, suas etapas e o método de análise de dados; em ERE e prática docente discutimos sobre experiências docentes e os desafios enfrentados por esse grupo em suas práticas; e no tópico ERE na rede básica de ensino de MT: concepções e experiências docentes refletimos sobre os dados gerados a partir dos questionários aplicados.

### **Caminhos da pesquisa**

Esta pesquisa constitui-se como um estudo de campo e é configurada por uma abordagem quanti-qualitativa. O estudo de campo possibilita focalizar uma comunidade, seja ela de trabalho, de estudo ou de qualquer outra atividade humana (GIL, 2002). Ademais, possibilita, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 185), “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Consiste, assim, na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente.

Escolhemos o critério quanti-qualitativo por ser uma abordagem atual, que envolve tanto os aspectos numéricos de uma pesquisa (porcentagens/quantidade), de abordagem quantitativa, quanto reflexões interpretativas sobre um fenômeno (abordagem qualitativa). Para gerar dados, optamos pelo *Google Forms* para a aplicação de um questionário, dentro de um período de aproximadamente quinze dias. Optamos por esse instrumento em virtude de sua praticidade e objetividade que permitem gerar dados referentes aos mais variados aspectos da vida social; no caso, especialmente voltados a atender ao objetivo da pesquisa.

O questionário compôs-se de treze questões, entre abertas e fechadas, voltadas às concepções dos professores acerca do ERE, vislumbrando, ainda, a maneira como ocorreu esse percurso prático e as avaliações das experiências desencadeadas por ele. Para tanto, participaram

da pesquisa vinte e seis professores, de várias áreas/disciplinas, da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso.

Durante a análise dos dados, decidimos em não apresentar informações que identifiquem os profissionais nem que especifiquem as escolas das quais fazem parte, tal estratégia é para manter a ética de pesquisa, além de que o foco é exclusivamente sobre os dizeres dos professores a respeito da temática. Os enunciados serão postos à luz das teorias aqui referenciadas, mais algumas outras acionadas durante a análise propriamente dita, sempre direcionada ao que os professores proferiram acerca do ERE, as suas concepções e experiências, considerando porcentagens e recorrências lexicais e temáticas, o que nos permite enfatizar ideias, concepções e experiências do grupo investigado.

O subsídio teórico da pesquisa foi obtido por meio de levantamento e revisão bibliográfica, considerando os temas Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EaD), educação básica, experiências docentes e pandemia de Covid 19.

### **ERE e práticas docentes**

De maneira geral, o contexto de pandemia demandou mudanças emergentes nas práticas pedagógicas. Com base nas reflexões constatadas por Santos *et al.* (2020), as experiências no ERE indiciam o repensar da estrutura de ensino e da própria escola. É também o despertar de novas consciências a respeito das novas responsabilidades associadas ao papel dos professores e alunos, alinhados dentro de uma relação interpessoal para esse novo processo em construção. Com esse propósito, esperamos um ensino que desafie os alunos, que desperte a criatividade, incentive a cooperação e colaboração.

Para tanto, as perspectivas devem se fundamentar em um processo que tenha reais condições para que o ensino continue a acontecer, mesmo nos moldes do ERE. Nesse sentido, algumas atitudes se mostram necessárias, a começar “por investimentos na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do ‘aprender a aprender’, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo” (VALENTE *et al.*, 2020, p. 03).

Esse movimento de base advém da fragilidade do sistema educacional, algo ainda mais notório em meio à pandemia por se tratar de um momento de crise. E é justamente nesse momento de crise que o ERE ganhou protagonismo, colocando os docentes diante de desafios para a construção do que pode ser chamado como novas formas de ensinar-aprender, o que demanda uma ressignificação das práticas pedagógicas até então usadas para conduzir o processo de aprendizagem (VALENTE *et al.*, 2020).

Dentre os desafios, inúmeras dificuldades surgem e se configuram como percalço educacional, tornando o processo limitado em função da carência de recursos humanos e tecnológicos. Valente

*et al.* (2020), em seu estudo intitulado de “o ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente”, asseveram que os desafios têm sido inúmeros. Esses entraves se assentam na falta de suportes tecnológicos para os discentes, o que os impede de ter um acompanhamento realmente eficaz remotamente, e se resvalam em normatizações das ações e procedimentos para tornar a prática eficiente.

Ao longo do estudo, os autores elencaram informações que ilustram as reais condições do ERE, especialmente no que condiz aos desafios postos aos profissionais docentes, por meio de um processo árduo, que exige readaptações. Como reflexo, temos tido profissionais com ansiedade, habituados, em sua maioria, às práticas mais tradicionais de ensino, como a aula expositiva com auxílio de quadro e giz ou pincel ou projetor de slides, fazendo com que os desafios sejam consideravelmente maiores para a essa parcela de profissionais que se encaixam nesse perfil convencional.

Nas circunstâncias investigadas, os docentes precisaram depositar ainda mais energia, disposição física, emocional e mental para preparar, apresentar e dialogar sobre diferentes temas, utilizando outros recursos, outras linguagens e em um tempo mais compactado, imposto pelos tempos pandêmicos (VALENTE *et al.*, 2020).

Soma-se a esse panorama problemáticas inerentes às diferentes realidades do país, a mencionar “problemas com manuseio das tecnologias, computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica, sobretudo nas escolas públicas” (SILVA e SILVA, 2020, p. 04), juntas da necessidade de conciliação de atividades profissionais e pessoais dentro do mesmo ambiente. Diante disso, compreendemos que esses fatores comprometem a promoção e o desenvolvimento eficaz das aulas remotas.

Essas constatações podem ser comprovadas no artigo “Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da covid-19” de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020). No estudo, os dados asseveram que, de um contingente de 100%, apenas 18,2% de professores atribuem o processo de ensino-aprendizagem como adequado, dentro do ERE. Perguntados sobre os pontos positivos das aulas remotas, uma porcentagem significativa apontou para “nenhum ponto positivo”. Em contraponto, outra parte menciona a flexibilidade de horários e a possibilidade de se trazer novo olhar para a educação, com o apoio da tecnologia, já tão usada no cotidiano.

Ainda para pontos negativos, foram elencados “evasão dos alunos, falta de interesse e frequência dos alunos”, certamente com baixo percentual de participação. Quando questionadas quais as dificuldades para a execução das aulas remotas, os profissionais pontuaram a falta de habilidade com o manuseio das ferramentas, a falha na internet e o curto tempo de adaptação às tecnologias. Ainda pontuaram, cerca de 97% dos participantes, que não acreditam que as aulas remotas possam substituir as aulas presenciais, enfatizando que há adversidades a serem superadas dentro do ERE.

De maneira geral, um dos fatores que ilustram explicitamente essa mudança são as tecnologias e seus recursos, simbolizando o novo e o contraste com as velhas práticas. Nessa

perspectiva, a escola é vista como agente que deve se adequar às mudanças sociais, quaisquer que sejam. No entanto, ainda que as tecnologias sejam um ponto de referência para os novos desafios postos ao ambiente educacional, é errônea a visão de que elas sejam as reais soluções para os dilemas da educação, precisam ser pensadas apenas como indicadoras de caminhos possíveis para práticas mais integrativas e colaborativas entre professores e discentes (VALENTE *et al.*, 2020), especialmente no contexto atual.

Por fim, todos esses fatores são considerados como os principais desafios dos docentes para proporcionar uma aprendizagem significativa por meio das aulas remotas, e os dados da pesquisa mencionada, e de outras, ilustram bem recortes específicos sobre essa possível configuração a respeito ERE. E, a partir de linhas de raciocínio semelhantes, intenta-se projetar, aqui, análises e resultados em contexto diferente aos já apresentados, o que pode ampliar as noções, teorias e práticas sobre esse novo ciclo educacional.

### **ERE na rede básica de ensino de MT: concepções e experiências docentes**

As aulas presenciais, no estado de Mato Grosso, foram suspensas no mês de março de 2020, quando os primeiros casos de Covid 19 foram diagnosticados no Brasil. Até o mês de julho, todas as atividades escolares ficaram suspensas, sendo retomadas, de forma virtual, no mês de agosto do mesmo ano, posterior a um curto treinamento de reconhecimento da plataforma adotada, *Microsoft Teams*, e de uma busca ativa dos/as estudantes matriculados/as na rede.

A datar daquele momento, até agosto de 2021, as atividades se deram nesse formato. Atualmente, estamos em transição do ERE para o ensino presencial, a partir do híbrido, pelo qual houve o retorno dos discentes para as instituições, de forma escalonada – parte da turma em uma semana de estudos na escola; outra parte em casa, e vice-versa. Em meio a isso, pontuamos que os/as estudantes tiveram a possibilidade de optar por continuar os estudos por meio de apostilas impressas ou virtuais, somente em casa.

Findada a fase de distanciamento geográfico total dos estudantes e professores, adentramos no ensino híbrido, o que possibilitou o início de um novo ciclo, bem como uma avaliação das experiências vivenciadas no período anterior, de total isolamento e configurado exclusivamente pelo ERE. Assim, nesse momento torna-se oportuno e possível dimensionar quais as perspectivas, concepções e experiências apontadas pelos/as profissionais docentes durante esses meses de ensino totalmente mediado de forma remota.

Diante disso, abaixo nos direcionaremos à análise dos dados considerando os eixos temáticos e recorrências lexicais mais presentes nos enunciados proferidos pelos/as participantes durante o questionário aplicado. Somado a isso, os dados serão refletidos à luz das teorias supracitadas, no sentido de comprovar, refutar ou complementar o contingente de informações sobre esse tema

ainda em construção.

Do grupo pesquisado, 57,7% iniciaram as atividades remotas no segundo semestre de 2020, e 42,3% no primeiro semestre do mesmo ano. Hipoteticamente, consideramos a diferença desses dados devido ao fato de que, em muitos casos, parte desses/as profissionais da educação pública também possui vínculo com a rede privada, a qual retornou suas atividades ainda no primeiro semestre. E, ao serem questionados/as se já possuíam alguma experiência no ensino remoto, antes da pandemia, 69,2% dos/as profissionais disseram que não, e 30,8% disseram que sim.

Em relação aos dados da pergunta anterior, uma problemática inicial é evidenciada no que se refere à distinção conceitual entre ERE e EaD. Percebemos que para a maioria do grupo de professores/as, ERE e EaD são sinônimos. Isso se comprova quando eles/as expressam o seu entendimento, vindo de suas experiências, a respeito desse processo de ensino. É recorrente, nas respostas dadas por eles, enunciados como “ensino não presencial, mediado por tecnologias da comunicação; é uma modalidade de ensino que utiliza os recursos tecnológicos [...] para ministrar aulas e o ensino acontece de forma on-line; ensinar a distância” (Professor A).

Na verdade, tais conceitos advêm do que é, em partes, EaD e não ERE. Não percebemos, nas respostas, a perspectiva dessa prática enquanto estratégia de ensino, o que ela realmente é, segundo Behar (2020). Essa autora, entre outros/as, supõe que o ERE se torna uma transposição temporária para a mediação do ensino via recursos tecnológicos, e se configura especialmente como uma modalidade descontínua, com currículo não pensado para situações de emergência como as iniciadas em março de 2020, havendo somente (re)adaptações para colocá-lo em prática.

Ressaltamos essa primeira linha de raciocínio por tratarmos como necessário até mesmo o entendimento do que é o ERE, já que a apreensão de seus conceitos pode contribuir para a realização do processo de uma forma mais objetiva e próxima do que realmente se espera. Nesse sentido, apesar das demais respostas dadas, uma, em especial, se destacou, aludindo às possíveis diferenças conceituais dadas ao ERE e EaD. No enunciado “entendo como ensino remoto um modelo de educação emergencial em decorrência da pandemia de covid-19. Não consigo ver esse modelo como ensino a distância porque não o percebo tão bem estruturado para isso” (Professor B). No enunciado do profissional, notamos uma proximidade com o que Araújo *et al.* (2020) dizem acerca do ERE, o tratando como uma alternativa capaz de possibilitar o funcionamento e continuação de atividades escolares, mesmo durante momentos de crise.

As concepções dos/as integrantes da pesquisa também foram consideradas por meio de recorrências lexicais atribuídas à questão “defina ensino remoto em uma palavra”. A escolha por concepções é porque elas se apresentam como construtos teóricos intimamente ligados ao pensamento ou conhecimento, e interferem nas práticas e atitudes dos sujeitos; em especial, do/a professor/a. Segundo Guimarães (2010), as ações dos/as professores/as são orientadas por aquilo que eles/elas pensam, inclusive na sala de aula, o que requer uma compreensão das estruturas de

concepções e/ou de crenças para possíveis revisões das práticas.

Em sentido amplo, a concepção pode designar todo ato do pensamento que se aplica a um objeto ou à simples visão que temos das coisas que se apresentam a nosso espírito (LALANDE, 1976). Para Dewey (1991), as concepções são ideias gerais que podem ser aplicadas em diversas circunstâncias. Em consonância às palavras desse autor, assim que constituída uma concepção, ela servirá para compreensões futuras, podendo até mesmo ser usada para outras e novas situações, de modo que possamos interpretá-las à medida que as vivenciamos em condições diferentes.

Aqui, vislumbramos algumas concepções dos/as professores/as por entendermos que elas descortinam as impressões, pensamento ou conhecimento que os sujeitos têm a respeito das práticas, fenômenos e objetos que o cercam. Dentre as recorrências principais, destacam-se os léxicos “desafiador, desigualdade, dificuldade, tecnologia”, vocabulários esses que sugerem os impasses por detrás do ERE, em conformidade com nossas experiências como educadores e pesquisas até então compartilhadas, como as de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020), e Valente *et al.* (2020), além de que esses ditos dos/as professores/as são verdadeiras materializações das concepções que eles/elas têm sobre o ERE no qual estão inseridos.

Ambas abordagens demonstram os desafios do ERE e reforçam os dados ilustrados neste artigo, de que os/as professores/as têm estado em situações complexas que, muitas das vezes, exigem desses/as profissionais novas posturas, a começar pelo contato com recursos tecnológicos, às vezes não tão comuns a alguns/as, até mesmo à sobrecarga de atividades tanto escolares quanto domésticas, a incluir, ainda, um contexto de exclusão social de muitos/as estudantes, que optam por não participar das aulas.

Na nossa realidade, vários fatores reforçam os dizeres atribuídos pelos/as professores/as ao ERE, como desafiador, desigual e dificultoso, conforme apontado anteriormente. Em meio à realidade imposta pela pandemia, muitos/as discentes precisaram ingressar no mercado de trabalho para ajudar no sustento de seus lares, pois viram as rendas familiares despencarem em meio ao caos pandêmico; outros têm acesso reduzido à internet, ou nem têm; uma parte não possui aparelhos celulares nem computadores, entre outros fatores. Uma forma de reduzir a ausência dos recursos tecnológicos necessários para as aulas e atividades foi a disponibilização de apostilas impressas, o que possibilitou o atendimento de estudantes que, de fato, não tiveram ou têm condições de acesso às plataformas digitais.

Muitas das definições em palavras apontam, ainda, para duas percepções que conotam ora vantagens, ora desvantagens do ERE. Como exemplo de vantagem, elencamos “flexibilidade, potencialidade e interação” postas a esse novo cenário demarcado pelas tecnologias. Na contramão, vários léxicos conduzem para uma caracterização negativa, tais como: “complicado, enganação, desolador, regular, inoperante”, que reiteram as recorrências supracitadas. Há ainda uma terceira via de interpretação que sugere uma tendência no campo da educação, que seria a adesão às tecnologias

---

como mediação do ensino, fato indiciado pelas palavras de alguns professores, como “adaptação, alternativa, realidade, inevitável e novo”, o que se torna uma demanda concreta na contemporaneidade, diante dos avanços tecnológicos informacionais, tal como elucidamos no aporte teórico.

Algumas dessas concepções foram reforçadas quando solicitamos que avaliassem o processo remoto de ensino do qual fizeram parte: 42,3% avaliaram como regular; seguidos de 30,8% como fraco; 15,4 excelente; e 11,5% bom. As justificativas para essa avaliação estiveram vinculadas à falta de acessibilidade e/ou participação dos/as estudantes e à falta de treinamento para o uso efetivo das ferramentas adotadas e necessárias para a condução das aulas. Isso se confirma quando os/as professores/as foram questionados/as quanto à formação para a retomada das atividades escolares.

Dentre o contingente da pesquisa, 73% pontuaram que a receberam. Contudo, todos/as apontaram que essa formação foi insuficiente e/ou de péssima qualidade. Enquanto profissionais que também estiveram envolvidos no processo, compartilhamos da percepção do grupo, uma vez que as propostas formativas não foram apresentadas em tempo hábil e suficiente para que houvesse uma prática satisfatória. Ademais, percebemos uma fragilidade no que se referiu aos conteúdos, materiais e professores/as formadores/as.

Inclusive, uma problemática enfrentada pelo grupo concerne aos recursos e ferramentas tecnológicas para desenvolverem as atividades remotamente, como computador, internet etc. Dos/as 26 professores/as, 08 (31%) afirmaram que não tinham recursos ou materiais para realizar as atividades incumbidas a eles/as. Os/as demais, 18 docentes (69%), disseram possuir recursos e equipamentos para a realização de suas atividades professorais. Dentre esses números, vários/as destacaram que os recursos eram limitados e pessoais, esse último fator para alguns se tornou um empecilho, visto serem contra o fato de precisarem usar recursos próprios para cumprir as funções docentes.

Em última instância, o governo do estado de Mato Grosso optou em disponibilizar o valor de três mil e quinhentos reais aos/às profissionais professores/as da educação pública, para a compra de computadores (*notebooks*), na tentativa de proporcionar a esses/as servidores/as a principal ferramenta de trabalho, amenizando, de certa forma, essa problemática. Também houve o recurso de setenta reais para apoio à conta de internet durante e após o ápice da pandemia. Ainda assim, entendemos que tais ações foram concretizadas tardiamente, pouco colaborando para amenizar a falta de recursos, além de que isso não possibilitou ao alunado ter as mesmas condições de acesso dadas aos/às professores/as, sem falar que a complexidade do problema reflete em outros fatores, falta de planejamento, de material humano e pedagógico, e burocracias.

Nesse sentido, as limitações anteriormente indicadas se constituíram como percalço para o desenrolar do processo de ERE. Ao serem indagados/as sobre as dificuldades encontradas pelos/as professores/as e estudantes, os/as participantes relataram “falta de autonomia e engajamento dos estudantes; falta de acesso a recursos tecnológicos por parte de todos; dificuldade de adaptação ao

novo e às ferramentas”. Isso dialoga com os estudos de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020), quando identificaram que os/as próprios/as professores/as encontraram, justamente, esses desafios dentro do ERE, refletindo em delimitações pedagógicas, logísticas e de ensino-aprendizagem.

### **Considerações finais**

Entendemos o ERE, a partir de nossas experiências teóricas e práticas, como a transposição da realidade presencial para o ambiente virtual, imposto como uma alternativa para a retomada e/ou realização das atividades escolares diante de um cenário de crise causada pela Covid 19.

A partir dos dados gerados e de nossas experiências enquanto docentes pesquisadores, percebemos grandes limitações nesse formato de ensino, considerado o inaccessível de parcela dos/as estudantes às ferramentas tecnológicas, a falta de autonomia para conduzir os estudos, natural nessa fase escolar, tudo isso somado a um sistema educacional carente, ainda, de recursos e formação que preparasse, efetiva e previamente, professores/as para tal exercício, o que deixou o processo de funcionamento do ERE fragilizado, fato reafirmado pelos/as professores/as investigados/as.

De fato, entendemos que se faz emergente um sistema de educação que proporcione a professores/as e alunos/as o contato com os recursos tecnológicos e alfabetização digital; aos docentes, especialmente, formação para implementação das tecnologias em suas aulas, não só por viabilizar ou se tratar de novos métodos de ensino, mas exclusivamente por ser um dos caminhos possíveis para a inclusão digital e social de todos/as, colocando esses sujeitos em conexão com o mundo contemporâneo e com os recursos que dele fazem parte, minimizando as desigualdades digitais.

Em vista disso, pensamos que novos estudos precisam ser construídos a respeito da temática com o propósito de aclamar por políticas e ações públicas que amenizem o impacto dessa problemática, agora descortinada ainda mais pela pandemia; porém, em curso há tempos e com tendência em continuar a comprometer o desenvolvimento do ensino e aprendizagem Brasil afora.

### **Referências**

ARAÚJO, Allyson Carvalho de *et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escola. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ago., 2020 ISSN 1517-6096 – ISSN 2178-5945. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664> >. Acesso em: 19 de ago. 2021.

ANDRADE, André Vitor Chaves de; SILVA, Silvio Luiz Rutz da; BRINATTI, André Maurício. *Ensino remoto emergencial* [livro eletrônico] Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020. PDF. Disponível em: < [http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial\\_SilvaAndradeBrinatti.pdf](http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial_SilvaAndradeBrinatti.pdf) >. Acesso em: 15 de ago. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. Artigo publicado em 06/07/20. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> >. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

DEWEY, John. *How we think*. Nova Iorque: Prometheus Books, 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisas social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. *Quadrante*, Vol. XIX, Nº 2, 2010. Disponível em: < [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec\\_Quadrante\\_pp81102.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81102.pdf) >. Acesso em: 05 jul. 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD*. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 2018.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de Philosophie*. Paris: PUF, 1976.

LIMA, Naiara Rosa Bernadino da Silva; SILVA JÚNIOR, Janilson José da; COUTINHO, Deógenes José Gusmão. Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. Criciúma, v. 6.n.11, nov. 2020. ISSN - 2675 – 3337. Disponível em: < <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/212/118> >. Acesso em: 15 de ago. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Luciana Rocha dos *et al.* O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva da Metacognição: Análise da Percepção de Alunos de um Curso Técnico em Enfermagem. *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, e1260, 2021. Disponível em: < <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1260> >. Acesso em: 17 de ago. 2021.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques. da. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. *CONEDU*, 2020. Disponível em: < [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1564\\_06092020174025.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf) >. Acesso em: 20 de ago. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153> >. Acesso em: 20 de ago. 2021.