

# O ENSINO REMOTO, NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL, A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES

## REMOTE LEARNING PROCESS, AT INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL, ACCORDING STUDENTS' VIEW

Alecson Milton Almeida dos Santos **1**

Itagiane Jost **2**

Marlise Buchweitz **3**

Rosimeire Simões de Lima **4**

**Resumo:** A presente análise visa a elucidar o olhar que os discentes do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) Campus São Vicente do Sul possuem em relação ao processo de ensino remoto adotado pela Instituição, a partir da portaria de suspensão das aulas presenciais, em virtude da pandemia do covid-19. Inicialmente, situa-se o leitor em relação à realidade do IFFar e contextualiza-se o grupo de estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado, público alvo da pesquisa em virtude da estreita relação que possui com as tecnologias e os recursos digitais (TDICs). Em seguida, se apresenta a linha do tempo de ações adotadas pelo Instituto quanto às atividades de ensino. A fim de compreender a visão dos discentes, aplicou-se um questionário semi-estruturado que foi respondido e retornado através do aplicativo Google Formulários. A análise dos questionários e os resultados apontaram a linha de pensamento a ser discutida e a efetiva contribuição das TDICs neste processo de atividades remotas.

**Palavras-chave:** Educação. Pandemia Covid-19. Ensino Remoto. Tecnologias de Informação.

**Abstract:** This analysis aims to elucidate the perception of students from Farroupilha Federal Institute (IFFar) Campus São Vicente do Sul Campus in relation to remote teaching process adopted by the Institution, based on the ordinance for suspending face-to-face classes, due to covid-19 pandemic. First, it is presented the IFFar reality and the group of students of Technical Course in Maintenance and Support in Integrated Computing is contextualized, the research target audience because of the close relationship they have with technologies and digital resources (TDICs). Then, the timeline of actions adopted by the Institute regarding teaching activities is presented. In order to understand the students' view, a semi-structured questionnaire was applied and answered and returned through the Google Forms application. The analysis of the questionnaires and the results indicated reflection line and the effective contribution of TDICs in this process of remote activities.

**Keywords:** Education. Covid-19 Pandemic. Remote Teaching. Information Technologies.

- 
- 1** Doutor em Educação (Universidade Americana – PY). Mestre em Educação (UNISC). Prof. do IFFar SVS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5004771589396792>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4007-5846>. E-mail: [alecson.santos@iffar.edu.br](mailto:alecson.santos@iffar.edu.br)
  - 2** Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFFar). Pedagoga do IFFar SVS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7751407219167290>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7556-1484>. E-mail: [itagiane.jost@iffar.edu.br](mailto:itagiane.jost@iffar.edu.br)
  - 3** Doutora em Estudos Interdisciplinares (UFPEL). Mestra em Letras (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5429537417655258>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3581-9465>. E-mail: [marlisebuchweitz@gmail.com](mailto:marlisebuchweitz@gmail.com)
  - 4** Mestre em Educação (UFPEL). Professora de Língua Portuguesa no IFSUL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6200048980619133>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5440-7314>. E-mail: [rosimeiresimoies@gmail.com](mailto:rosimeiresimoies@gmail.com)

## Introdução

Enquanto sujeitos dentro da Educação, vimo-nos num novo contexto quando a pandemia do Covid-19 exigiu que, no Brasil, as escolas e outros locais entrassem em quarentena. No papel de docentes, a preocupação com a forma como cada um de nossos estudantes passou a lidar com o momento e também com seu processo de ensino e aprendizagem tomou conta de nossas vidas e de nossos planejamentos. Tão logo se vislumbrou a efetivação do ensino remoto, veio também a inquietação em manter o vínculo com os aprendizes e diminuir as angústias que o distanciamento do IFFar e de todos os colegas e professores provocou em cada um.

Assim, destaca-se que, desde o final do ano de 2019, o Brasil acompanha as notícias sobre a doença causada pelo novo coronavírus, doença que se originou na China em 2019 e foi se disseminando globalmente em velocidade de propagação e contaminação em nível exponencial (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Com a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicando o isolamento social, para evitar aglomerações de pessoas para combater a pandemia e, ainda, a fim de observar a velocidade de contágio em nível mundial e início de contágio regional, o *Campus SVS* optou por suspender as atividades letivas presenciais, a partir do dia 16 de março de 2020. Com isso, uma sucessão de questionamentos e incertezas se instaurou na comunidade acadêmica sobre como seriam desenvolvidas as aulas.

O *Campus São Vicente do Sul* é uma das 11 unidades do Instituto Federal Farroupilha e está localizado no centro-oeste do Rio Grande do Sul. A Instituição recebe, atualmente, estudantes de 90 cidades da região e de outros estados do Brasil, de acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), sendo que os estudantes do Curso de Manutenção e Suporte em Informática Integrado são oriundos de 25 cidades.

Vale destacar que São Vicente do Sul está localizada a 87,5 km da cidade de Santa Maria/RS, polo da região, e a 335 km da capital, Porto Alegre, e é conhecida também como Terra da batata doce e Cancela da fronteira. A cidade é pequena, conta com pouco mais de 8 mil habitantes e o nível de escolaridade da população é baixo, com um IDEB de 4,4 para os anos finais do Ensino Fundamental (IBGE, 2017). Neste contexto se insere o Instituto federal Farroupilha e toda a realidade que abarca em seu território, instituição que possui e agrega o valor, atribuído por muitas famílias da região, de ser uma escola de qualidade, estrutura adequada tanto para estudos, esportes, aulas práticas e interação com a alteridade e o saber. Existe uma forte relação de pertencimento e reconhecimento da importância da Instituição, dada por quem nela estuda, pelo fato do que poderá representar na vida acadêmica e profissional e pessoal.

Os estudantes que chegam ao primeiro ano do ensino médio, nos cursos de Alimentos, Agropecuária, Administração e Manutenção e suporte em Informática, são recepcionados de forma que percebam que existe um acolhimento e uma preocupação com a adaptação inicial. É perceptível a diferença entre os estudantes do primeiro ano e os do segundo e terceiro. Existe um olhar de cuidado com os iniciantes e a realidade de cada um deles é levada em consideração por todos os setores que compõem o *Campus*. Têm-se três segmentos em relação à geografia dos estudantes: os que residem em localidades em que existe transporte e podem ir e voltar diariamente; os que alugam quartos em pensões, nas imediações ou no centro da cidade, por serem oriundos de cidades distantes e podem ir para casa apenas esporadicamente ou em feriados; e os que são inscritos para a moradia estudantil.

A partir desta realidade, minimamente descrita, pode-se atentar para uma diversidade de contextos nos quais se inserem os educandos da Instituição. Santos (2020) aponta sobre o fato de que a pandemia vem “agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” e aponta para o domínio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado interferindo numa paisagem que revela “escandalosa concentração de riqueza” por parte de poucos sujeitos e “extrema desigualdade social”. Apoiando-se, portanto, em Santos (2020) para destacar que as diferenças sociais também são visíveis na realidade do cotidiano do IFFar, cuja preocupação norteia o direcionamento das atividades remotas por parte dos docentes da Instituição.

Neste panorama, o presente artigo tem o intuito de refletir sobre como os estudantes se compreenderam no meio do processo e como avaliam o ensino remoto. A fim de que fosse minimamente possível mensurar este cenário, elaborou-se um questionário a ser respondido pelos

discentes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado, com perguntas pertinentes a seu contexto de acesso às atividades remotas e às próprias tarefas enviadas pelos docentes. Todos os questionários precisaram ser autorizados pelos estudantes e/ou seus responsáveis, no caso daqueles menores de 18 anos, bem como foram excluídas as respostas daqueles que não aceitaram a participação de seus filhos ou filhas na pesquisa. Deste modo, obteve-se um total de 90 questionários válidos para análise, cujo objetivo foi mapear, por meio das informações disponibilizadas, o sentimento e a percepção dos estudantes em relação ao que foi vivenciado durante a primeira etapa de ensino remoto, que foi do dia 16 de março a 14 de maio, interessados em ter alguma percepção que viesse a contribuir e possibilitar a compreensão do que estava acontecendo na outra extremidade do sistema. É importante detalhar aqui que nem os professores nem os discentes estavam preparados para vivenciar este momento, e criar o formulário teve a intenção de revelar o que reverberava após os dois meses de tentativas de prosseguir com o ano letivo. Menciona-se, ainda, a relevância deste questionário em mostrar, de forma sistematizada, o que ocorreu na vida acadêmica desses estudantes que também não sabiam como seriam os próximos encaminhamentos: até vivê-los.

A escolha em direcionar os questionários para os aprendizes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado deu-se pelo fato de os autores da presente pesquisa serem docentes do referido curso. Também, nesse curso tem-se um contato mais próximo em relação às tecnologias e aos recursos digitais, o que permite, de certa forma, avaliar a relação de estudantes que já convivem com o meio digital na instituição de ensino.

## **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de São Vicente do Sul, da Unidade descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete com o acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto. Composto, atualmente, pela Reitoria, onze *campi*, e seis centros de Referência (BRASIL, 2014), sendo um dos 38 Institutos Federais que compõem a Rede Federal presentes no território nacional. Os Institutos Federais surgiram como possibilidade de formação e qualificação profissional comprometidos com a formação humana completa e como possibilidade para o trabalhador superar a sua realidade, caracterizando-se como instituição de ensino público e gratuito, de educação superior, básica e principalmente de oferta de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

A estrutura *multicampi* dos Institutos possibilita sua intervenção em diferentes regiões, afirmando o comprometimento coerente com sua proposta de criação, e busca identificar os problemas e as deficiências das regiões, em sintonia com a ciência e tecnologia, a fim de possibilitar seu crescimento e desenvolvimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua organização pedagógica com oferta de cursos de mestrado, pós-graduação, cursos técnicos subsequentes e integrados está fundamentada na ideia de verticalização do ensino, permitindo ao estudante percorrer sua trajetória formativa na mesma instituição, dentro de um mesmo eixo tecnológico, configurando-se num importante espaço de compartilhamento de experiências e de aprendizagens entre os discentes.

O *Campus SVS*, local do desenvolvimento da pesquisa, possui uma área de 332 hectares, e 235 hectares na fazenda-escola, distante 15 km da sede, e atua nos eixos tecnológicos de Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia e Recursos Naturais. No ano letivo de 2020, 1840 estudantes estão matriculados no *Campus SVS*, sendo que, destes, 972 estão realizando um dos cursos na forma integrada – Administração, Alimentos, Agropecuária – ou no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado.

## O Ensino Médio Integrado

A lei de Criação dos Institutos (Lei nº 11.892/2008) prevê a garantia de, no mínimo, 50% de suas vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na forma de Cursos Técnicos Integrados (BRASIL, 2014). Assim, o Decreto nº 5.154/04 regulamenta esta possibilidade de articulação do Ensino Médio, responsável pela formação geral com a formação para o desempenho de profissões técnicas, trazendo a possibilidade de estas serem desenvolvidas na própria instituição ou em colaboração com outras instituições especializadas em Educação Profissional, através das formas concomitante, subsequente e integrada.

A oferta na forma articulada integrada aos estudantes, que tenham concluído o Ensino Fundamental, organizada na mesma instituição de ensino e com matrícula única para cada educando, tem a expectativa de progredir em termos de educação relacionada à politecnicidade e de formação humana integral, na perspectiva de superação entre a formação básica e a formação profissional (MOURA; FILHO; SILVA, 2015). Nesta direção, organizar o Ensino Médio sobre a base politécnica significa articular o trabalho manual com o trabalho intelectual, através de um processo de trabalho real, possibilitando apropriar-se da teoria e da prática dos fundamentos e princípios científicos da produção moderna.

Ramos (2008) contribui, neste sentido, sugerindo que o Ensino Médio Integrado seja compreendido através de três aspectos principais: num primeiro sentido, na formação omnilateral, implicando a integração entre trabalho, ciência e cultura, dimensões fundamentais da vida; num segundo sentido, na indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, tratando das formas de integrar Educação Básica e Profissional; e, num terceiro sentido, na integração entre os conhecimentos gerais e específicos os quais não podem ser trabalhados isoladamente. Essa integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos remete, para além de uma justaposição das disciplinas do currículo, numa articulação entre os saberes científicos e técnicos (SILVA; COLANTONIO, 2013). Trata-se de um princípio educativo de articulação de conhecimentos enquanto ação ético-política, como direito de todos, proporcionando ao jovem que se reconheça enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, mais autônomo, crítico, solidário e capaz de adaptar as condições da realidade às suas necessidades (FRIGOTTO, 2005).

Assim, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado tem o objetivo de formar profissionais para atuar no mundo do trabalho nas áreas de informática a partir de uma formação integrada de nível médio com articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos; profissionais conscientes de sua responsabilidade social, com conhecimentos para desenvolver condições para a vida produtiva contemporânea (IFFar, 2020). Neste sentido, a opção por pesquisar os discentes deste curso refere-se ao fato de tratar de uma área imersa à tecnologia e, por isso, a necessidade de verificar de que forma os estudantes interagiram com as ferramentas proporcionadas por estas tecnologias, no período de atividades remotas.

## O ensino remoto no IFFar no período de pandemia

Tão logo a OMS divulgou as orientações sobre os procedimentos para lidar com a pandemia, o IFFar passou a discutir institucionalmente e todos os 11 *campi* suspenderam as aulas presenciais por três semanas, conforme estabelecido na Portaria nº 313, de 16 de março de 2020, do dia 17/03/2020 até o dia 03/04/2020. Foi criado o Comitê de Emergência, através da Portaria nº 0314, de 16 de março de 2020, para definir ações e medidas frente a esta nova situação e elaborar um Plano de contingenciamento do IFFar frente ao novo coronavírus.

Em âmbito nacional, as Portarias nº 343 e 345 autorizaram por 30 dias a substituição de aulas presenciais por aulas através de meios e tecnologias digitais e comunicação nas instituições de cursos superiores do sistema federal de ensino. Através da Portaria Nº 0347, de 20 de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais do IFFar passou a ter prazo indeterminado. Com isso, num primeiro momento, foi necessário verificar quais estudantes não tinham acesso à internet e não conseguiriam acessar as aulas através de meio digital, corroborando com a ideia já destacada da extrema desigualdade social (SANTOS, 2020). Em termos de ações com auxílios financeiros para atender esses estudantes, a Resolução *Ad Referendum* nº 003/2020 do IFFar aprovou o regulamento

de Concessão de Auxílios Financeiros em caráter emergencial tendo beneficiado 466 estudantes nos valores de R\$ 80,00, R\$ 160,00 ou R\$ 240,00 a depender da situação socioeconômica. Também, através do Auxílio Inclusão Digital, 285 estudantes foram contemplados com o valor de R\$ 80,00 para contratar pacote de internet. Ainda, foram disponibilizados 308 kits de alimentos produzidos e/ou adquiridos através do programa nacional de alimentação escolar.

Quanto às ações pedagógicas, os estudantes passaram a ter aulas remotas a partir do momento do cancelamento das atividades presenciais, embora sem a possibilidade de um planejamento e organização deste novo modelo de aula. As dificuldades foram imensas, especialmente para os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados, que têm carga horária com elevado número de disciplinas. No Curso de Manutenção e Suporte em Informática, no primeiro ano, são 13 disciplinas, no segundo e terceiro ano são 15 disciplinas.

Evidenciou-se, a partir das reuniões realizadas com docentes, estudantes e a partir do acompanhamento pedagógico dos aprendizes, realizado durante o período remoto, que em casa eles tiveram dificuldades de estabelecer uma rotina de horários para os estudos e demais tarefas, o que acarretou em elevado percentual de estudantes sem conseguir acompanhar as atividades programadas pelos docentes em cada disciplina. Também, não houve um tempo para preparar as famílias quanto às exigências para o ensino remoto. Além disso, nem todas as famílias dispõem de um ambiente de estudo apropriado e com acesso a todos os dispositivos necessários para acompanhar as aulas remotas. Nesse contexto, estudantes de regiões mais afastadas e sem conexão com a internet ficaram excluídos do processo. Todas estas questões, aqui mencionadas, também foram parte dos questionários respondidos, cujo resultado se aponta em seguida, mas a percepção por parte dos docentes se delineou na mesma linha do que foi percebido depois com a compilação dos dados dos formulários.

Os professores também não tiveram formação para desenvolver suas aulas de forma remota, tendo que adaptá-las de acordo com seus conhecimentos das tecnologias. O ensino remoto surgiu como um termo novo para gestão, servidores e estudantes da instituição, assim, foi através da prática das ações pedagógicas diárias que se foram definindo os próximos passos entre as ações exitosas e as ações que mereciam um olhar mais atento. Para Moreira e Schlemmer (2020), o termo ensino remoto se refere a um distanciamento geográfico, pressupondo o desenvolvimento da aula através do distanciamento de docentes e estudantes. Neste caso, há necessidade de uma transposição de metodologias e práticas de ensino de cursos presenciais para o desenvolvimento de meios digitais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Dentro das possibilidades de contatos com os estudantes e familiares, a instituição se mobilizou para a necessidade de participação e desenvolvimento das tarefas letivas. Nas reuniões pedagógicas, com docentes e servidores ligados ao ensino, verificava-se a necessidade de os docentes adaptarem suas aulas e, por outro lado, observaram-se os estudantes com trabalhos atrasados e desmotivados com esta nova organização do ensino. Diante de tantas incertezas sobre as aulas, do aprendizado dos estudantes, dos acessos às tecnologias por docentes e estudantes, de estudantes sem acesso às aulas, definiu-se, depois de dois meses de aulas remotas, por suspender em todos os *Campi* do IFFar o calendário letivo. Se não havia planejamento, organização e tempo para refletir sobre a concepção institucional de ensino remoto, a prática diária de ensino indicou, pois, a urgência de definir, avaliar, planejar e organizar o novo formato de ensino; com isso, as aulas remotas duraram apenas o período de 16 de março até 14 de maio e, a partir daí, foram suspensas e o calendário letivo cancelado. Com base neste contexto, portanto, a presente pesquisa se insere a fim de trazer, além do reflexo da angústia dos docentes, o olhar que os discentes têm sobre o processo, com base nos resultados da pesquisa realizada.

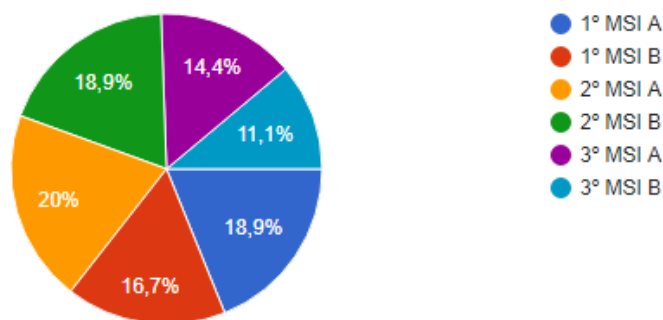
## **O olhar dos discentes sobre o ensino remoto**

Para atingir os objetivos da presente análise, realizou-se pesquisa com os estudantes através de questionário respondido por eles. Os propósitos, portanto, num primeiro momento, foram os de conhecer a forma de acesso dos estudantes ao SIGAA, de saber como aconteceu o contato e a disponibilidade de tecnologias, de reconhecer e entender como as atividades remotas foram acessadas/recebidas pelos estudantes e como ocorreram as devolutivas aos docentes. Obteve-se

um total de 90 questionários respondidos e autorizados, tanto pelos responsáveis quanto pelos discentes, a serem incluídos na pesquisa. Dentre os respondentes, 94% têm idade entre 15 e 18 anos e mais de 76% são do sexo masculino, o que representa o curso, já que 82,31% dos estudantes de MSI são meninos, considerando primeiros, segundos e terceiros anos.

No gráfico da Figura 1, têm-se as turmas a que pertencem os sujeitos da pesquisa, o que permitiu perceber que 35,6% dos estudantes estão cursando o 1º ano na Instituição, 38,9% cursam o 2º ano e 25,5% estão no 3º ano, representando mais de 60% de discentes que já fazem parte da vida do IFFar há mais de um ano, já que aqueles que estão no 1º ano são mais afetados quanto ao entrosamento com as atividades do Instituto, pois, tão logo iniciaram o ano letivo, já precisaram ficar em suas casas, devido à pandemia do covid-19. Ou seja, estar cursando o 2º ou o 3º ano do curso remete a um conhecimento maior do Instituto Federal e das atividades ofertadas, tais como eventos e grupos de pesquisa, bem como permite que o estudante já tenha utilizado mais as tecnologias, dentro dos laboratórios.

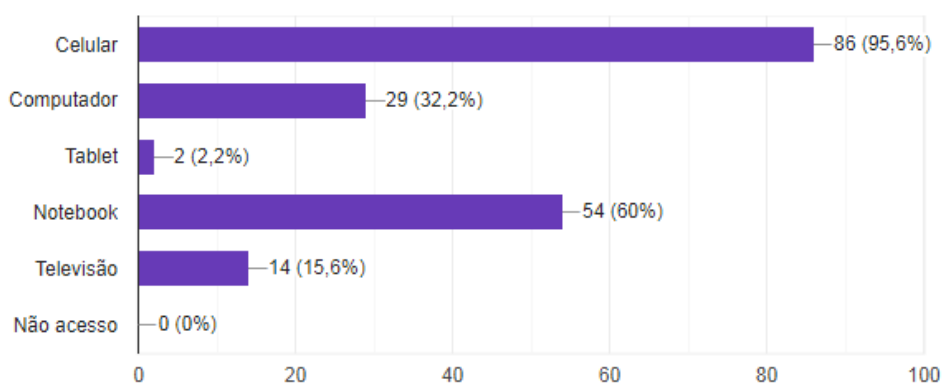
**Figura 1.** Turmas a que pertencem os estudantes.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Para dimensionar o alcance das atividades remotas, a primeira questão fundamental a saber é sobre o acesso à internet por parte do público da Instituição. Neste sentido, tem-se que 100% dos respondentes da pesquisa têm acesso, sendo que 96,7% utilizam o recurso em suas próprias residências, enquanto que, dos demais, oito estudantes acessam da casa de algum vizinho ou parente, de amigo ou em *lan house*, sendo um estudante para cada uma destas formas de acesso. Dentro deste universo, os principais dispositivos de acesso acabam sendo o celular para a grande maioria, seguido pelo *notebook*. O gráfico da Figura 2 mostra quais são os principais dispositivos que os estudantes possuem para se conectar às atividades de lazer e/ou estudo. Também, vale destacar que 86,7% dos estudantes realizam esta conexão através de internet banda larga.

**Figura 2.** Dispositivos utilizados para o acesso à internet.

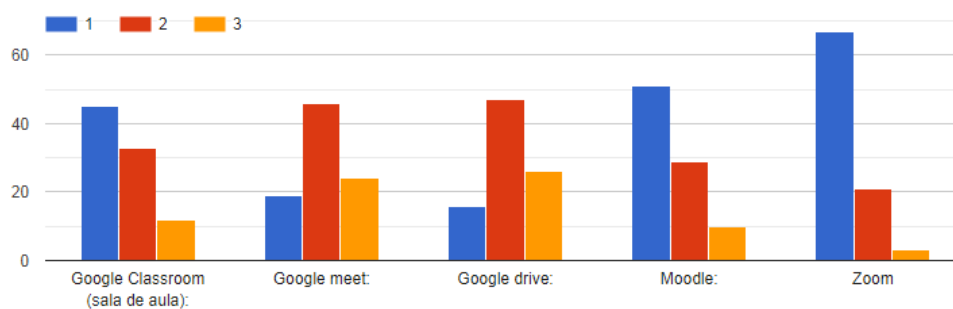


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Com o ensino remoto, as atividades precisaram ser disponibilizadas pelos professores através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Esse sistema tem o objetivo de facilitar o gerenciamento das informações e é o sistema oficial da Instituição. Além do acesso aos conteúdos, materiais didáticos, programação e tarefas das aulas, os estudantes têm acesso às notas e frequências das aulas. Neste sentido, foi perguntado aos estudantes sobre o uso da plataforma e destaca-se que 72,2% já acessava durante as aulas presenciais, 63,3% passou a utilizá-la com maior frequência a partir das atividades remotas e 51,1% tiveram facilidade em relação à utilização do SIGAA. Dentre os estudantes que necessitaram de auxílio para utilização do SIGAA, 55,6% afirmaram ter tido auxílio de algum servidor do IFFar para isso.

De forma a efetivar o ensino remoto, tem-se uma gama de aplicativos ou recursos disponíveis para professores e estudantes, dos quais se citam plataformas de disposição de aulas on-line, como Google Classroom e Moodle, aplicativos ou recursos de interação virtual em tempo real, tais como Google Meet e Zoom, e recursos na nuvem para elaborar, editar e armazenar arquivos, como o Google Drive. Para muitos, o uso destas ferramentas se mostrou indispensável e, por isso, foi questionado sobre o conhecimento em relação às mesmas. No gráfico da Figura 3, os itens referem-se a: 1 – Desconhece ou sabe pouco, 2 – Tem conhecimento regular, e 3 – Domina a ferramenta.

**Figura 3.** Representação do grau de conhecimento dos estudantes em relação a cada ferramenta virtual.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A partir do gráfico da Figura 3, pode-se observar que o domínio das ferramentas não é algo predominante, sendo que o Google Meet e o Google Drive são as mais conhecidas, e a grande maioria dos estudantes tem conhecimento regular dos recursos do Google, Classroom, Meet e Drive. Por mais que se possa pensar no fato da maioria dos estudantes estar cursando o 2º ou o 3º ano, no IFFar, e por isso deter mais conhecimento sobre as tecnologias, em virtude dos acessos aos laboratórios da Instituição, percebe-se que não necessariamente este fator seja um facilitador para o grupo que respondeu à pesquisa.

Não só o conhecimento técnico dos estudantes precisa ser considerado, mas o meio no qual eles se inserem. Assim, buscou-se descobrir sobre o espaço que os discentes têm para as atividades remotas: se o ambiente favorece a aprendizagem ou não. 54,4% responderam que sim, possui um local com luz adequada, com espaço e mobiliário que permite um mínimo de conforto e silencioso para estudar e realizar as tarefas propostas pelos docentes; 38,9% apontaram que possui um ambiente parcialmente adequado; e 6,7% apontaram que não possuem um espaço favorável à realização das atividades remotas.

Quanto às atividades remotas em si, foram direcionadas quatro perguntas sobre o tema: sobre a quantidade de atividades enviadas por cada professor, sobre o número de tarefas retornadas que o estudante precisou fazer ao professor, sobre a facilidade ou não em realizar as atividades propostas, e sobre o tempo necessário para a realização das devolutivas por parte dos aprendizes. Assim, pode-se perceber que:

- 45,6% entenderam que as atividades foram em quantidade suficiente, 2,2% perceberam a quantidade como insuficiente, e 46,7% destacaram ser a quantidade de atividades como excessiva, 5,5% evidenciaram outras respostas, tais como atividades sem explicação suficiente ou pouca

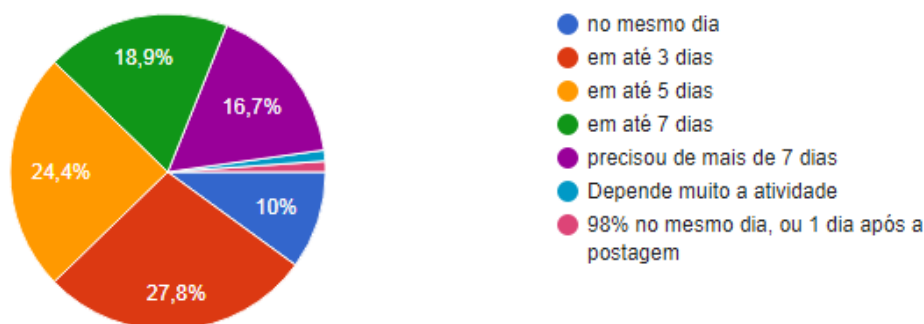
qualidade;

- 47,8% dos estudantes assinalaram que foi postada uma atividade por semana por professor, e 43,3% marcaram que foi realizada mais de uma atividade por semana;

- 60% dos aprendizes precisou de auxílio do professor para realizar as tarefas, e 30% deles conseguiu realizá-las sem maiores problemas, enquanto que outros ficaram com dúvidas ou precisaram consultar outra bibliografia além da disponibilizada pelos professores;

- Quanto ao tempo necessário para a realização das tarefas, o maior prazo necessário para a devolutiva esteve entre dois a cinco dias. O gráfico da Figura 4 auxilia na visualização dos prazos apontados pelos estudantes para que pudessem dar os retornos aos docentes.

**Figura 4.** Demonstrativo do prazo para envio/postagem das tarefas para o professor.



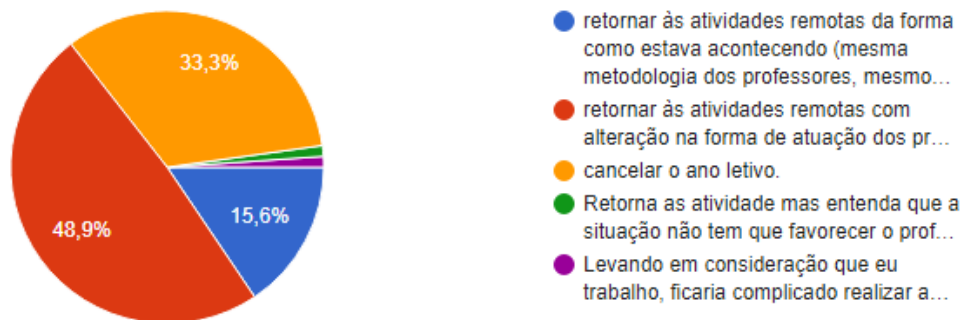
**Fonte:** dados da pesquisa, 2020.

Ainda que a maioria dos estudantes conseguisse realizar a devolução das tarefas dentro de, no máximo, cinco dias, tem-se uma quantidade expressiva daqueles que precisaram de até sete ou mais dias, representando 35,6%. Tal percentual pode remeter a uma indagação dos motivos para que isso acontecesse, já que, *a priori*, os estudantes estão em suas casas e disponíveis para acompanhar as tarefas escolares. Porém, pode-se analisar, comparativamente, esta resposta com a anterior, sobre o grau de dificuldade para a realização das atividades propostas pelos professores, na qual apenas 30% apontaram não ter tido dificuldades. Não se pode apontar motivos concretos para este dado, em virtude de que todo processo de ensino e aprendizagem remoto estar em sua fase de experimentação, a partir de um fato histórico sem precedentes, mas pode-se pensar no quanto cada grupo – docentes e discentes – caminha a passos lentos para conseguir dar conta do contexto que se apresentou para o campo da educação pública.

Nesta linha de pensamento, considerando que a portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, autoriza a substituição de aulas presenciais por aulas por meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, foi solicitada a posição dos estudantes em relação à retomada do Calendário Acadêmico por meio de atividades remotas. O gráfico da Figura 5 aponta que a grande maioria – 48,9% dos respondentes – entende como viável retomar as atividades remotas com alteração na forma de atuação dos professores, enquanto que 33,3% sugerem o cancelamento do ano letivo, e 15,6% apontam para um retorno nos mesmos moldes de como vinha sendo realizado até o final da primeira etapa de atividades remotas, em 14 de maio.



**Figura 5.** Posição dos discentes sobre a retomada do Calendário Acadêmico

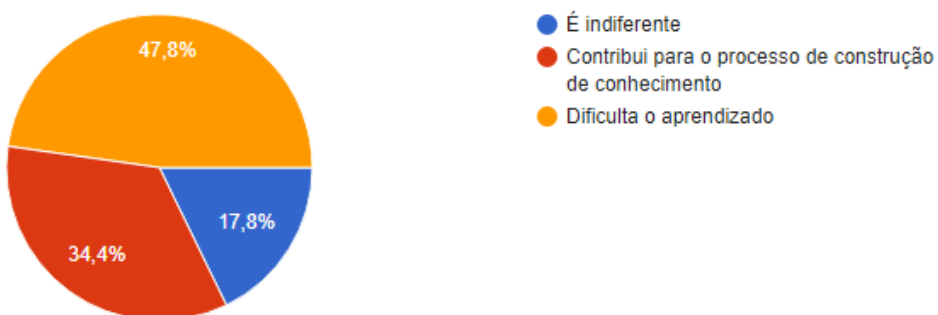


**Fonte:** dados da pesquisa, 2020.

Uma possível justificativa deste posicionamento dos discentes, sendo que a grande maioria ou deseja retornar com novo formato de atividades ou cancelar o ano letivo, está nas respostas das perguntas que fizemos referentes à formação ou curso para exercer as atividades remotas. Destaca-se que 41,1% dos estudantes informaram não ter havido formação para uso de tecnologias durante as atividades remotas, 31,1% assinalaram que houve formação, mas não participaram, e 27,7% efetivamente relataram que houve formação e/ou que participaram. Com relação à variedade de tecnologias digitais usadas pelos professores na prática pedagógica, 64,4% dos aprendizes destacaram ser suficiente. Desta forma, tais dados potencializam a pensar a real preocupação dos estudantes e, quiçá, de suas famílias para com o processo de aprendizagem durante um momento e um contexto tão específico e tão inesperado.

Por fim, outro dado extremamente importante diz respeito ao uso de tecnologias digitais, no período de atividades remotas, pelos professores na prática pedagógica e ao papel destes recursos na aprendizagem dos estudantes. A Figura 6 permite entender a relação feita pelos aprendizes.

**Figura 6.** Relação entre o uso de tecnologias digitais, pelos professores, e a aprendizagem dos discentes.



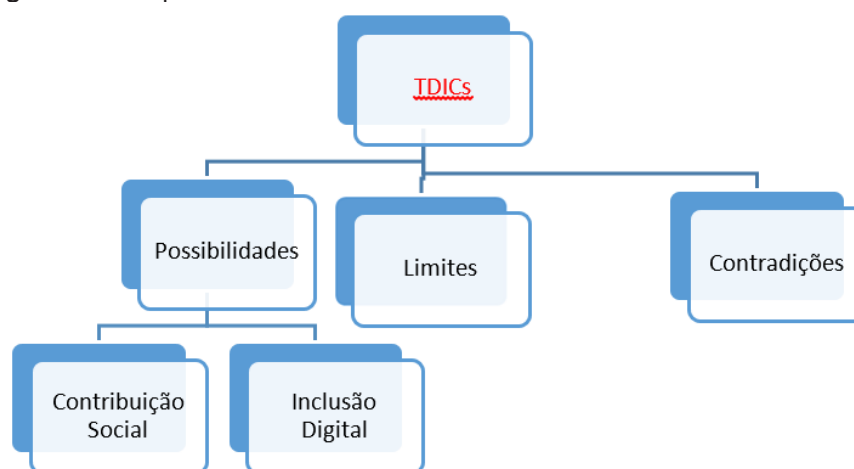
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Tem-se que apenas 34,4% dos estudantes compreendem o uso de tecnologias digitais como fator que contribui para o processo de construção do conhecimento, 47,8% entendem que as tecnologias dificultam o aprendizado, o que representa um número bastante expressivo, e 17,8% são indiferentes, outro dado preocupante em se tratando de sujeitos que são responsáveis por seu caminho acadêmico.

## Tecnologias digitais de informação e comunicação: possibilidades, limites e contradições

Observa-se que a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (BONILLA; PRETTO, 2015; MORAN, 2020) contribui com a crise paradigmática deste momento histórico provocado pelo novo coronavírus (Covid-19). Desta forma, pretendemos discutir até que ponto a inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam contribuições sociais e inclusão digital e provocar uma reflexão sobre os limites e contradições do uso dessas ferramentas na comunidade escolar. Na Figura 7, tem-se um mapa conceitual que reflete as questões imbricadas no universo das TDICs.

**Figura 7.** Protótipo de TDICs



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2020.

As contribuições das tecnologias revelam duas vertentes cabíveis de análise (KLAMMER, 2016): primeiro, na percepção do ser humano, somente microcomputadores ou instrumentos são tecnologias, classificados como tecnologia física, o que, para os estudantes do curso de Manutenção e Suporte de Informática (MSI), compreende ao *hardware*; segundo, a tecnologia não é somente física (algo que se possa tocar), mas também mediadora e organizadora de processo por envolver a linguagem e a configuração como se dá a relação dos indivíduos com o mundo. No que diz respeito ao discente do MSI, a tecnologia implica em como se constitui a relação com o conhecimento e com o processo cognitivo de aprendizagem.

O uso das tecnologias, para Klammer (2016, p. 289),

Deve estar articulado a uma proposta pedagógica que considere as transformações da sociedade atual como uma nova forma de relação com o conhecimento; as expectativas do aluno que em meio aos desequilíbrios e ambiguidades precisa se apropriar do conhecimento para melhor compreender sua ação no mundo.

Assim, as TDICs podem provocar possibilidade de contribuição social e de inclusão digital, uma vez que as ferramentas tecnológicas sempre estiveram presentes em nossa vida e trouxeram novas formas de organização e interação social e novas competências de contribuir com o saber (BRAGA; VÓVIO, 2015). Vale resgatar as alterações que a produção das mídias trouxe ao proporcionar uma nova forma de construção do conhecimento, a partir da qual docentes e discentes, mediados por tecnologia, constroem um novo formato de ensino e aprendizado.

Atualmente, a presença ou uso dessas tecnologias no ensino presencial, na educação à distância ou em aulas remotas traz também uma nova forma de organização na comunidade

escolar e interação social. Diante desta realidade, tem-se outra perspectiva de relação com o conhecimento proporcionando uma aprendizagem significativa pelas mais diversas manifestações, seja pelas ferramentas assíncronas<sup>1</sup>, como o fórum de discussão, material de apoio disponibilizado em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) ou repositório digital, com o propósito de contribuir com o discente e proporcionar uma metodologia ativa<sup>2</sup>, seja pelo uso de ferramentas síncronas<sup>3</sup>, utilizadas principalmente em aulas remotas com recurso do chat, transmissão de vídeo, web conferência e vídeo streaming.

No período do cancelamento das aulas presenciais no Campus de São Vicente do Sul/IFFar, no primeiro mês, acreditava-se que a inserção das tecnologias na prática docente proporcionaria um bom aprendizado frente aos discente. Nesse contexto, deparamo-nos com as contradições em apostar na qualidade de ensino remoto pela inclusão de tecnologias no trabalho docente sem formação e discussão sobre qual ferramenta poderia contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, em acreditar que os discentes eram proativos e estariam preparados para uma mudança de perfil na forma de como se constrói o saber, e em achar desnecessária uma formação discente quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação, por entender que o estudante tem facilidade de acesso às informações e que está incluído digitalmente. Também, apresentou-se uma proposta de trabalho remoto com a mesma estrutura curricular e modelo de atuação do ensino presencial, com a execução das 13 disciplinas para o primeiro ano e 15 disciplinas no segundo e terceiro ano do ensino médio/técnico de nível integrado.

Entre as contradições, na prática das atividades remotas, acreditando que as tecnologias digitais fossem dar conta das necessidades a suprir, por poder ser vistas como o fim e não o meio do processo educacional, busca-se, em Gatti (2016), a reflexão teórica. Para o autor, o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

Vale atentar para o fato de que o curso do MSI é composto de 29 docentes de diferentes realidades, residentes em cidades distintas ao campus, na maioria deles, com conhecimentos em tecnologias de formas distintas (vai do conhecimento avançado até o básico), além de se ter professores da categoria efetiva ao cargo que exerce e do tipo substituto (temporário), para atender 160 alunos em 06 (seis) turmas, sendo 02 turmas por ano do ensino médio.

As atividades remotas começam com alguns professores propondo atividades assíncronas no AVEA SIGAA, ambiente virtual institucional do *Campus SVS*, enquanto outros educadores utilizam o Moodle, maior ambiente virtual de aprendizagem para mediar o processo entre os envolvidos da comunidade escolar. Outros, ainda, utilizam o Classroom, ambiente da Google utilizado por professores que receberam formação desta ferramenta, além daqueles que se desafiaram a mandar e receber conteúdo por e-mail e/ou WhatsApp. Percebem-se, então, muitas ferramentas utilizadas pelos professores e com material não adaptado para esta nova forma de trabalho remoto, pois o conteúdo era o mesmo de quando executado no formato presencial.

## Considerações Finais

O IFFar *Campus São Vicente do Sul* se deparou com uma situação nova e extremamente desafiadora a partir da necessidade de isolamento social com a pandemia do Covid-19. As aulas presenciais precisaram ser substituídas de forma imediata sendo mediadas por ferramentas das tecnologias da informação e comunicação. Contudo, como referem Moreira e Schlemmer (2020), não é suficiente apenas incluir a tecnologia, é necessária uma mudança de paradigma. Assim, o objetivo do trabalho foi verificar a interação dos estudantes com as tecnologias a partir da compreensão, das possibilidades e dos limites da instituição propostos para o processo de ensino e aprendizagem e a percepção dos estudantes acerca da condução das atividades letivas para o ensino remoto.

Pode-se dizer que os estudantes, de modo geral, acessam a internet. Sabemos que o acesso

1 Termo utilizado para contextualizar o uso de ferramentas que não se aplicam ao mesmo tempo.

2 Estudante participando ativamente como protagonista de seu novo saber.

3 Termo usado para apontar a participação dos atores da educação no mesmo instante e ao mesmo ambiente virtual.

digital não é para todos, devido ao valor cobrado, por isso, a disponibilidade e a qualidade desse acesso pode sofrer variações, visto que a maioria acessa pelo celular e nem todos possuem um modelo que seja padronizado, dado que merece atenção. Esse fato remete ao mês de fevereiro e às duas semanas de março, em que foi possível observar, no presencial, as disparidades econômicas e sociais que se apresentam nas salas de aulas, este universo em que todos se encontram, sem as mesmas oportunidades, mas com direitos, a princípio, iguais. A desigualdade social, mencionada por Santos (2020), já se evidenciava no ensino presencial, já foi agravada a partir da pandemia, visto que os estudantes que têm acesso às tecnologias seguem o contato com a Instituição de ensino, e aqueles que não têm o acesso distanciam-se, cada vez mais, das oportunidades de estar próximos à busca pelo saber.

Deste universo de estudantes, é possível indicar que o SIGAA é a plataforma mais acessada, por conter as notas, as presenças e o envio das tarefas. Vale destacar que, de todo o contingente de estudantes, apenas a metade dispõe de um local adequado aos estudos, fato que revela que todos os demais necessitam se adaptar para encontrar um local, o mais adequado possível, dentro das condições que a família possui, ponto da pesquisa o qual destaca que este é mais um item que interfere no rendimento. No sistema presencial, a biblioteca é muito utilizada por oferecer um ambiente em condições adequadas para a realização das tarefas. Na ausência de espaços, a improvisação é aliada e nem sempre é o ideal.

Houve um consenso sobre a quantidade de atividades, por se ter um grupo que a considera excessiva e outro grupo a considera suficiente. Tudo depende da ótica de cada estudante e dos valores que atribui ao que é ofertado. Além disso, um quarto dos estudantes precisou de apenas três a cinco dias para resolver as tarefas, enquanto que quase metade demonstrou dúvidas em relação ao comando das tarefas que foram enviadas pelos docentes. Percebe-se que, neste quesito, entram os diversos problemas com interpretação, clareza nas cobranças, ambiguidade, falta de vocabulário, desconhecimento do conteúdo, afinidade com o professor e liberdade para perguntar, a fim de tirar as dúvidas em tempo de entender, realizar e postar. Cabe considerar, também, que muitos vídeos não carregam por exigir qualidade de internet, de memória de celular, de tamanho dos arquivos ou de metodologia adotada.

Por último, a opção para o retorno das atividades remotas foi vista com ressalvas: trinta e três por cento optaram para cancelar o ano letivo enquanto que quarenta e nove por cento quiseram o retorno, porém com adequações em relação à forma de atuação, ao número de atividades e a tudo o que vivenciaram nesse primeiro momento. É comum todos citarem as vantagens do ensino presencial e tudo o que envolve o ambiente virtual em que foram repentinamente inseridos e lidar com todas estas situações mobiliza diversos sentimentos de todas as ordens.

As inúmeras ferramentas tecnológicas possíveis de se utilizar na mediação entre professor/estudante e estudante/estudante, em atividades remotas, precisam ser consideradas a partir dos limites de uso na forma correta das tecnologias com a possibilidade de contribuição na aprendizagem. No entanto, para Mil e Reali (2016), entre as possibilidades destas novas práticas e do repensar os currículos e a organização escolar (espaço, tempo, conteúdos e avaliações), há muito que fazer. Percebe-se que a efetiva formação discente para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação síncronas e assíncronas contribui para o processo de aprendizagem em atividades remotas, mas é necessário que todos tenham acesso à internet, além de todos terem a compreensão da real necessidade de uma formação.

Foi apontado que os professores usaram suficientemente as variações e variedades das tecnologias, sugerindo houve uma interação de forma muito contextualizada. O domínio do uso pelos professores não é garantia de que efetivamente ocorreu a aprendizagem e a compreensão dos comandos das tarefas, assim como o fato de cem por cento dos estudantes terem acesso à internet, o que não é sinônimo de que todos poderão ver os vídeos, acessar a sala com reuniões no Meet, carregar os arquivos com textos e baixar os slides para a leitura. Tudo isso exige que a internet seja eficiente, o que não é o caso da maioria dos estudantes.

Vale ressaltar que, em diversos momentos, nas reuniões da equipe pedagógica com os docentes, foi retomado o fato de que o estudante precisa ser entendido, através de levantamentos lançados em planilhas, pelos professores que atuam nas turmas, sobre quem enviou atividade, quem estava com dificuldade, quem precisava de ajuda na organização, ou também quem precisava

de auxílio alimentação, bolsa internet, ajuda psicológica, e quem estava tão isolado que precisaria receber material impresso. O mais importante era que nenhum ficasse fora do sistema e que houvesse mediação de conhecimento de alguma maneira.

Ainda que o montante de 90 questionários possa se referir a uma parcela do universo de discentes que o IFFar contempla com as atividades de ensino, entende-se que esta amostra é representativa de um olhar que precisa atentar para o sujeito que move o sentido da Educação em nosso país. Consoante a isto, as inquietações que permeiam o trabalho docente vão na direção do que os estudantes criticam, apontam e esperam de uma Instituição de ensino comprometida com o ser humano acima de tudo.

## Referências

ONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson de Lucca. As tecnologias digitais: construindo uma escola ativista. In: BRAGA, Denise Bértoli (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**: possibilidades e contradições. São Paulo: Cortez, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. Uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, Denise Bértoli (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**: possibilidades e contradições. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: ano 145º, n. 253, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 6 out. 2018.

IFFAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Instituto Federal Farroupilha, 2014. Disponível em: [http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi\\_14\\_18pdf.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf). Acesso em: 6 out. 2018.

IFFAR. **Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática)**, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de Educação integral de Trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S. l.], p. 161-171, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 27 ago. 2020

IBGE. **São Vicente do Sul**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-vice-do-sul/panorama>. Acesso em: 2 set. 2020.

KLAMMER, Celso. **Tecnologia da informação e comunicação**: o paradigma da complexidade na formação do professor universitário. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília; ROCHA, Sinara. Educação à distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **RSD Journal**, [S. l.], v. 9, n. 7, 2020, p. 1-29. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341828716\\_Educacao\\_a\\_Distancia\\_ou\\_Atividade\\_Educacional\\_Remota\\_Emergencial\\_em\\_busca\\_do\\_elo\\_perdido\\_da\\_educacao\\_escolar\\_em\\_tempos\\_de\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19).

Acesso em: 11 jul. 2020.

MILL, Daniel; REALI, Aline Maria M. R. (org.). **Educação à distância, qualidade e convergência:** sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MORAN, José. Como transformar as práticas educacionais apoiadas no ensino híbrido e nas metodologias ativas? **Educação Transformadora**, 14 ago. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1629>. Acesso em: 3 set. 2020.

MOREIRA, José; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MOURA, Dante; FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63 out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ, 2008. **Anais [...]**. Disponível em: [http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 20 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTINO, Eloise Medice. Integração Curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do Ensino Médio Integrado e suas propostas pedagógicas. *In*: SILVA, Monica Ribeiro. **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 175-204.

Recebido em 28 de janeiro de 2022.  
Aceito em 19 de dezembro de 2022.