

ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: UM OLHAR SOBRE O USO DA PLATAFORMA G SUITE FOR EDUCATION NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

BETWEEN THE IDEAL AND THE POSSIBLE: A LOOK AT THE USE OF THE G SUITE FOR EDUCATION PLATFORM IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Rosana Maria Santos Torres Marcondes 1

Anne Alilma Silva Souza Ferrete 2

Carla Eugênia Nunes Brito 3

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tomou por objeto de estudo a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no âmbito educacional e a sua relação com a prática docente e foi guiada pela pergunta: qual o impacto da utilização da plataforma G Suite for Education na prática docente no âmbito do ensino remoto emergencial? A fim de responder ao questionamento, a investigação se desenvolveu segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa e do estudo descritivo, mediante o objetivo de compreender a utilização da plataforma G Suite for Education no ensino remoto emergencial como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento das práticas docentes no 8º ano de uma escola particular de Aracaju, SE. Quanto aos instrumentos, adotou-se a observação da sala de aula virtual e a entrevista online. A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva da análise de conteúdo de Bardin. Como resultados, compreendeu-se que os professores utilizaram a plataforma para assegurar a continuidade do ano letivo, pois os aplicativos possibilitaram o trabalho docente no ensino remoto emergencial. A pesquisa mostrou que as dificuldades dos professores foram pontuais e superadas. Considerou-se, por fim, que cada professor deu o seu melhor dentro das suas possibilidades, não necessariamente o “ideal”, mas o que foi “possível” realizar em um momento de grandes desafios sociais, educacionais e pessoais.

Palavras-chave: Aplicativos Educacionais. Educação Básica. Prática Docente. Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.

Abstract: This article presents the results of a research study that focused on the integration of Digital Information and Communication Technologies in the educational context and its relationship with teaching practice. It was guided by the question: what is the impact of using the G Suite for Education platform on teaching practice in the context of emergency remote learning? In order to address this question, the investigation followed the principles of qualitative research and descriptive study, with the objective of understanding the use of the G Suite for Education platform as a didactic-pedagogical resource in the development of teaching practices in the 8th grade of a private school in Aracaju, SE. The research employed virtual classroom observation and online interviews as research instruments. Data analysis was conducted from the perspective of Bardin's content analysis. The findings revealed that teachers used the platform to ensure the continuity of the academic year, as the applications enabled teaching in the context of emergency remote learning. The research showed that teachers faced specific difficulties that were overcome. It was concluded that each teacher did their best within their capabilities, not necessarily achieving the “ideal,” but what was “possible” in a time of significant social, educational, and personal challenges.

Keywords: Educational Applications. Basic Education. Teaching Practice. Digital Information and Communication Technology.

- 1 Doutoranda (PPGED-UFS). Mestra em Educação (PPGED/UFS). Graduada em Letras (UFS). Professora da Educação Básica. Coordenadora e professora da Educação Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3512783599523884>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8958-9282>. E-mail: yrosanatorres@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestra em Educação (PPGED/ UFS). Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade Tiradentes. Professora da Graduação e Pós-graduação em Educação (UFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8406868281308231>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>. E-mail: aferrete21@gmail.com
- 3 Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em Gestão da Criatividade pela Faculdade São Luís de França. Graduada em pedagogia (UFS). Diretora Pedagógica e de Inovação do Colégio Coesi. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3124876037147908>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6266-1734>. E-mail: carla.eugenia@sercoesi.com.br

Introdução

A sociedade contemporânea enfrenta mudanças que geram impactos nas diversas áreas da atividade humana, incidindo abruptamente na área educacional. A pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novos modelos de educação mediados pela tecnologia. Assim, no cenário de urgências e incertezas, entre o **ideal** e o **possível**¹, lançamos um olhar sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no âmbito educacional e a sua relação com a prática docente.

Para isso, buscamos compreender o uso da plataforma educacional no contexto de uma escola particular, guiada pelo questionamento: qual o impacto da utilização da plataforma *G Suite for Education*² na prática docente no âmbito do ensino remoto emergencial?

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de compreender a utilização da plataforma *G Suite for Education* no ensino remoto emergencial como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento das práticas docentes no 8º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Aracaju, SE; e com o objetivo específico de identificar os desafios enfrentados pelos professores ao utilizarem a plataforma educacional no ensino remoto emergencial.

A pertinência social desta pesquisa se justifica devido à atualidade do tema, a oportunidade de investigar essa temática enriquece o cenário educacional ao promover uma reflexão sobre as possibilidades da utilização dos recursos tecnológicos na prática docente, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, esta investigação pretende contribuir para um melhor entendimento acerca da inserção da tecnologia digital na educação e dos possíveis desafios, principalmente, no contexto do ensino remoto emergencial.

Quanto aos princípios éticos, esta pesquisa foi aprovada em julho de 2020 pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, via Plataforma Brasil, com o parecer número 4.173.607. Considerando a especificidade dos participantes, a presente pesquisa adotou o Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os princípios estabelecidos da Resolução 510/2016, de forma que a coleta de dados respeitasse os direitos dos professores e não implicasse em prejuízos ou qualquer constrangimento aos mesmos. Para preservar o sigilo das informações dos docentes não mencionaremos os seus nomes, ao longo da pesquisa eles serão identificados por P1, P2, P3, P4 e P5.

Ademais, esse texto é parte de uma pesquisa de Mestrado vinculada à Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e ao Grupo Núcleo de Pesquisa em Comunicação (NUCA).

Metodologia

Ao buscarmos atingir os objetivos da pesquisa e respondermos ao problema de pesquisa, apoiamos-nos metodologicamente no estudo descritivo, com base nas contribuições de Gil (2008, p. 42), ao afirmar que as pesquisas descritivas são as que “habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática”.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu com professores do 8º ano do ensino fundamental. Para Richardson (2017), a abordagem qualitativa de um problema justifica-se por ser a maneira adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

A instituição escolhida para realizar esta pesquisa foi uma escola³ particular que possui mais de 40 anos de serviços prestados à educação básica no estado de Sergipe. Com o objetivo de promover diferentes formas de ensino e aprendizagem por meio da inserção das TDIC na educação, no ano de 2018, a escola implementou a sua proposta pedagógica o uso da plataforma educacional *G Suite for Education*

A escolha da amostra dos participantes desta pesquisa ocorreu de maneira intencional não

1 Ideal, no sentido kantiniano, aquilo que a razão pura quer, mas que não aparece no campo empírico. E possível, no sentido do que se tem conseguido realizar, o que pode ser feito.

2 Plataforma educacional composta por um conjunto de aplicativos desenvolvido pela Google.

3 Com o intuito de manter o sigilo das informações, não divulgaremos o nome da escola.

probabilística, com o objetivo de selecionar um subconjunto que atendesse aos critérios necessários. Assim, esta pesquisa foi realizada com cinco professores do 8º ano do ensino fundamental.

Diante da impossibilidade do encontro presencial, a observação foi realizada no ambiente virtual a partir das gravações das aulas, e as entrevistas com os professores aconteceram por meio de videoconferência no *Google Meet*. Os dados obtidos foram triangulados, analisados e interpretados a partir da perspectiva da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

Breves reflexões sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia

As relações sociais e pedagógicas contemporâneas sofreram grandes transformações impulsionadas pela pandemia. Nesse contexto, a comunidade escolar vive um momento ímpar desde março de 2020, quando precisou adotar algumas estratégias para assegurar a continuidade das aulas, dentre as medidas tomadas, destacamos o ensino remoto emergencial.

De repente, as salas de aula ficaram vazias, tanto os professores quanto os alunos tiveram que se adaptar a uma nova realidade, a sala de com todos os alunos e professores passaram a caber na tela de um computador ou mesmo de um *smartphone*. Lidar com essa realidade foi um grande desafio para toda a comunidade escolar.

Enfrentar desafios e dificuldades na educação não é novidade, entretanto, na conjuntura pandêmica, esses desafios tornaram-se ainda maiores, pois exigiu de todos os envolvidos um esforço para adaptar as rotinas escolares. Mesmo com as escolas fechadas, foi necessário dar seguimento às atividades escolares, fato que ainda gerou muitos debates.

Segundo dados do Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil teve 47,3 milhões de estudantes na educação básica e cerca de 2,2 milhões de docentes atuando nesse segmento de ensino, portanto, uma estimativa de 49 milhões de estudantes e professores que ficaram longe das salas de aula físicas de março de 2020 a dezembro de 2020.

Dessa forma, com a finalidade de estabelecer algumas normas educacionais adotadas durante a pandemia, foi promulgada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, em caráter excepcional. No artigo 2º, inciso 4 a referida lei prevê que, a critério dos sistemas de ensino, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais.

Para orientar as instituições de ensino da educação básica o CNE discorreu sobre uma série de atividades educacionais remotas indicadas para serem usadas pelos sistemas de ensino durante o período pandêmico. Dentre os recursos digitais, foram sugeridas algumas alternativas possíveis e disponibilizadas à comunidade escolar: videoaulas, ambientes de aprendizagem, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, videoconferências com compartilhamento de tela usando aplicativos de grandes empresas; além disso, o material didático impresso.

Assim, nesse cenário desafiador, de realidades regionais e sociais tão diversificadas, para aqueles que tinham acesso aos recursos necessários, o ensino remoto emergencial tornou-se uma solução temporária para possibilitar a continuidade dos estudos por meio das aulas *online*.

Diante desse panorama, surgiram diversas dúvidas acerca das diferentes nomenclaturas utilizadas nesse modelo de ensino: **online, virtual, remoto, a distância, educação domiciliar, ensino híbrido, dentre outros**. A principal confusão conceitual surgiu quando vários segmentos educacionais utilizaram o termo Educação a Distância (EAD) como sinônimo de ensino remoto emergencial.

Para Joye *et al.* (2020, p. 13), a modalidade de ensino remoto emergencial, praticada na pandemia de 2020, “assemelha-se à EAD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital.” E acrescenta enfatizando que “os princípios desse novo modelo de “educação remota” seguem conforme os da educação presencial”. Percebe-se que esse modelo pedagógico está sendo confundido com a modalidade a distância devido à utilização das TDIC, que nesse momento, é imprescindível para assegurar o processo de ensino e aprendizagem.

É oportuno ressaltar que embora existam nomenclaturas diferentes para conceituar esse modelo de ensino que busca atender à demanda atual, neste trabalho optou-se pela terminologia

ensino remoto emergencial. Assim, em consonância com a abordagem das autoras, assumimos neste trabalho que o ERE não é uma evolução da EAD, uma modalidade de ensino já consolidada na legislação, que possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria, mas sim uma releitura do ensino presencial que, devido às restrições impostas pela pandemia, precisou ser adaptado à realidade domiciliar de professores e alunos.

Geralmente o âmbito educacional é permeado por diversos obstáculos, educar em um cenário pandêmico associado à necessidade do distanciamento físico foi ainda mais desafiador. Nesse contexto, a inserção das TDIC foi de fundamental importância para assegurar o ERE a partir das aulas virtuais. Infelizmente, esse recurso não estava à disposição de todos, pois vivemos em um país socialmente desigual, em que o uso da tecnologia não é universalizado. Enquanto muitas escolas particulares deram continuidade ao calendário escolar por meio do ERE, grande parte dos professores e dos alunos das instituições públicas tiveram muita dificuldade para prosseguirem com as atividades escolares.

Sabe-se que no Brasil existem “muitas realidades” e o acesso aos recursos tecnológicos é restrito a uma parcela da sociedade. Os preços dos computadores, *smartphones*, *notebooks* e *tablets* são elevados e a internet é deficitária. De certo modo, a pandemia expôs um problema antigo e desvelou a desigualdade social com relação à tecnologia digital. Para aqueles que possuíam os recursos necessários, a tecnologia digital facilitou a comunicação e assegurou a continuidade do ano letivo. No entanto, para uma grande parcela de estudantes pertencentes a classes sociais menos favorecida, a realidade analógica ainda é predominante. Em muitos lares, o acesso às tecnologias digitais é escasso ou até inexistente.

Portanto, em tempos de pandemia, adotar o ensino remoto emergencial como única alternativa, sem assegurar a “igualdade de condições e de acesso”, condenou uma parcela de estudantes a uma exclusão maior, aumentando ainda mais o abismo social entre as classes. Embora tal fato seja relevante e de extrema importância, não adentraremos nessa temática, pois não é o foco deste estudo.

Diante desse cenário, outra dificuldade que ficou evidente foi a falta de apropriação tecnológica de alguns professores para utilização das TDIC na educação. Muitos docentes precisaram se reinventar para aprender a lecionar em um “espaço” completamente diferente da sala de aula convencional. Apesar de se sentirem inseguros ao lidar com essa nova realidade, enfrentaram as adversidades e seguiram em frente com as suas atividades.

Essa situação foi comprovada por uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, em que 83% dos professores brasileiros revelaram que ainda não se sentiam preparados para o ensino remoto emergencial. O resultado está diretamente ligado a outro dado, no qual 88% dos docentes afirmaram que nunca tinham lecionado de forma virtual antes da pandemia. Destes, 75% declararam que gostariam de receber apoio e treinamentos adequados.

Geralmente o processo de inclusão da tecnologia na educação é difícil e acontece gradativamente, seja por resistência, falta de recurso ou outros motivos. Porém, em tempos de ensino remoto emergencial, o uso das TDIC foi de fundamental importância para garantir a continuidade das aulas por meio do ambiente virtual. Acerca da inserção da tecnologia na educação o pesquisador Moran (2013. p. 59) enfatiza que

[...] em educação não podemos esperar que todos os outros problemas sejam equacionados, para só depois ingressar nas redes. Escolas não conectadas são escolas incompletas, mesmo quando didaticamente avançadas.

Corroborando com o pensamento de Moran, Nóvoa (2022) acrescenta que a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do presente, como se ainda estivesse presa no século passado. Diante do fechamento das escolas e da necessidade de inserção da TDIC educação, ficou perceptível que, em geral, as instituições educacionais não estavam “conectadas” e nem preparadas para lidar com essa mudança abrupta. Para os professores que não utilizavam as TDIC em suas aulas o desafio foi ainda maior, pois precisaram rapidamente encontrar alternativas para adaptar a sua prática docente.

O papel do professor no ensino remoto emergencial

Não há dúvidas de que 2020 foi um ano desafiador que fará parte da história. A pandemia do coronavírus revelou incertezas nas diferentes áreas, incluindo a educacional. Diante de tantas incertezas, os profissionais das mais diversas áreas, inclusive os professores, precisaram encontrar estratégias para darem continuidade à rotina em meio aos desafios impostos pelo cenário pandêmico.

A seguir, abordaremos uma reflexão sobre o papel do professor no ERE, enfocando a perspectiva de uma escola privada, onde a maioria das aulas aconteceram de forma síncrona, seguindo os princípios do ensino presencial.

No momento atípico da pandemia, foi preciso fazer a substituição da presença física pela presença virtual, o que demandou a adaptação das práticas de ensino e aprendizagem. Além disso, o planejamento desenvolvido para o ano letivo de 2020 precisou ser reestruturado. Diante de tantas incertezas, erros e acertos, os professores precisaram superar a resistência quanto à inserção das TDIC na educação, a fim de garantir a continuidade ao ano letivo. Para ilustrar as principais adaptações entre o ERE e o presencial, a partir da experiência vivenciada na escola, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1. Principais adaptações do ensino presencial para o ERE

ENSINO REGULAR PRESENCIAL	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
Uso opcional da internet	Uso obrigatório da internet
Sala de aula presencial	Sala de aula virtual – tela do computador ou <i>smartphone</i>
Turma geralmente barulhenta	Turma geralmente em silêncio
Contato olho no olho	Câmeras geralmente desligadas
Professores cansados	Professores exaustos
Alunos participativos	Alunos mais calados
Alunos reclamavam das atividades no livro	Alunos reclamavam das atividades <i>online</i>
Alunos só usavam o <i>smartphone</i> na aula quando era autorizado pelo professor para desenvolver alguma atividade	Os alunos precisaram usar os <i>smartphones</i> para assistirem às aulas, e, às vezes, ficavam nas redes sociais ou jogando durante as aulas
Aulas não gravadas	Aulas gravadas, os alunos têm acesso a qualquer hora
Alunos precisavam pedir permissão para sair da sala	Aluno tinha autonomia para sair a hora que achasse conveniente
Avaliações presenciais	Avaliações <i>online</i>
Professor tem a opção de usar ou não as TDIC	Professor precisa usar as TDIC
Aulas com 50 ou 60 minutos	O tempo pode ser reduzido, depende de cada instituição; na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, optou-se por 40 minutos, com intervalos de 10 minutos entre as aulas.
Professor trabalha maior tempo na escola	Professor trabalha em casa o tempo inteiro
Planejamento relativamente fixo	Planejamento totalmente adaptado
Uso obrigatório de uniforme	Uso opcional, mesmo quando a escola recomendava, poucos usavam uniforme
Menos atividades síncronas	Mais atividades síncronas
Plantão de dúvidas na hora da aula	Plantão de dúvidas a qualquer momento – inclusive, em alguns casos, nas redes sociais

Maioria das aulas expositivas	Aulas expositivas
-------------------------------	-------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da experiência no ERE (2020).

A partir das características expostas fica perceptível que a principal mudança entre o ensino presencial e o ensino remoto foi a obrigatoriedade do uso das TDIC para assegurar a “conexão” entre o professor e o aluno. Além disso, há uma diferença quanto à interação desses alunos com os professores e com os colegas, entretanto é preciso compreender que as mudanças trazem resistências, perdas e ganhos, vantagens e desvantagens.

Habitualmente essa mudança do presencial para o virtual exigiria um tempo e um período de adaptação, mas ninguém teve! A mudança veio sem aviso prévio. De repente, os professores precisaram modificar o planejamento pedagógico para encontrar alternativas que envolvesse, motivasse e propiciasse o desenvolvimento dos estudantes no ensino remoto emergencial. A rotina não foi fácil para ninguém, o que é natural, visto que foi necessário se adaptar a essa nova realidade.

O novo cenário transformou o cotidiano dos professores. Eles precisaram fazer alterações em suas rotinas para buscar uma solução que atendesse a essa necessidade não planejada de ensinar além dos muros da escola. No primeiro momento, muitos sentiram incômodo, medo e insegurança, pois estavam diante de uma situação desconhecida, mas precisavam se adaptar rapidamente. O segundo obstáculo foi infraestrutura inadequada para realização das aulas remotas nos domicílios. Em poucos dias, os professores precisaram trocar a sala de aula por uma sala ou um espaço em suas casas, foi necessário adquirir os recursos tecnológicos e mobiliários para montar rapidamente um *home office*. Além disso, vale ressaltar que os professores precisaram manter uma rotina de trabalho e concentração em suas próprias casas, conciliando as atividades profissionais com os afazeres domésticos e cuidado com a família. Tal situação foi mais difícil para aqueles que tinham filhos, uma vez que estavam todos em casa, tornando complicado manter um ambiente tranquilo para o trabalho.

A mudança do ambiente presencial para o virtual gerou medo, sobrecarga, ansiedade e exaustão para os profissionais da educação. As incertezas de como atuar no ensino remoto, o volume de trabalho, as frustrações diárias, a cobrança e as dificuldades técnicas foram alguns fatores que comprometeram a saúde física e mental dos professores. Além disso, os efeitos do distanciamento físico limitaram as interações sociais e restringiram a realização de atividades de entretenimento, intensificando os impactos psicológicos.

Indubitavelmente, os anos de 2020 e 2021 foram períodos atípicos para os professores, repletos de muito trabalho, de medos e de angústias, mas de superação na busca por (re)aprender a usar os recursos tecnológicos, das horas dedicadas ao estudo e ao (re)planejamento. Algumas decisões se mostram enriquecedoras, outras inadequadas, porém todas contribuíram para ampliar o conhecimento e incentivar o crescimento, construindo um caminho cada vez mais consistente. Afinal, a educação é eficaz quando nos auxilia a enfrentar crises e nos impulsiona a encontrar soluções para problemas complexos da vida.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos a análise e a interpretação dos dados coletados a partir do registro da observação das aulas no ambiente virtual e das narrativas fornecidas pelos professores durante as entrevistas. Com o intuito de embasar a pesquisa, estabelecemos um diálogo entre os resultados obtidos e o aporte teórico selecionado, dado a sua pertinência e a consistência em relação à temática investigada. Os resultados foram analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em torno das três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Para elaboração das categorias e das subcategorias seguimos o caminho de criação a *posteriori*. As categorias foram criadas a partir da descrição do significado e do sentido atribuídos às falas dos participantes, salientando as nuances observadas e considerando o conteúdo manifesto e o conteúdo latente. Após os dados serem manuseados, classificados e analisados foram dispostos em nuvens de palavras e quadros. As discussões das categorias deste estudo foram organizadas a

partir da estratégia de triangulação dos dados.

Categoria 1: Desafios docentes no ensino remoto emergencial

Esta categoria de análise aborda as ações dos professores, a partir das observações e das entrevistas que estão relacionadas ao problema de pesquisa e ao objetivo deste estudo: a identificação dos desafios enfrentados pelos professores ao migrarem do ensino presencial para o ensino remoto emergencial perpassaram o uso da plataforma. Por isso essa categoria se divide em duas subcategorias: Possibilidades da Plataforma *G Suite for Education* e Desafios e Reações dos Professores.

Subcategoria 1: Possibilidades da Plataforma *G Suite for Education*

Conforme mencionado anteriormente, com as aulas suspensas as escolas precisaram encontrar uma solução rápida. Muitas delas optaram por utilizar recursos tecnológicos digitais; para assegurar a continuidade do ano letivo, a escola pesquisada adotou a plataforma *G Suite for Education* para realização de aulas síncronas por meio do *Google Meet*, além de disponibilizar atividades assíncronas, postadas no *Classroom*, uma sala de aula virtual, na qual os alunos podiam realizar as tarefas.

Verificaremos a seguir como os professores lidaram com o uso da plataforma no ensino remoto emergencial. Vale destacar que parte dos professores conheciam alguns aplicativos, pois a escola utilizava a referida plataforma no ensino presencial desde 2018.

A partir da leitura das fichas de observação e das transcrições das entrevistas procuramos compreender os principais desafios e o impacto da utilização da plataforma *G Suite for Education* na prática docente no ensino remoto emergencial. Desse modo, constatamos que, dos cinco professores participantes desse estudo, **P5** foi o único que mencionou sentir dificuldade: “*houve muita dificuldade no início, até hoje existe dificuldade*” (Entrevista, 2021). Diante do exposto, inferimos que o principal desafio enfrentado pelo docente, no período de adaptação ao ensino remoto emergencial, foi a limitação quanto ao uso das TDIC, que muitas vezes gerou insegurança e dúvidas ao manusear os recursos digitais.

Os demais professores relataram outros desafios, mas não sentiram dificuldade ao implementar a plataforma *G Suite* no contexto do ensino remoto emergencial. Conforme podemos constatar na fala de **P3**,

Para mim o novo foi o Meet, porque muitas coisas eu já utilizava, tiveram algumas coisas que eles melhoraram, até no Meet agora a gente já vê algumas melhorias e quanto ao restante, para mim, o Classroom que a gente utiliza bastante. Não houve dificuldade para inserção, aprendi a mexer com o Meet e pronto!

A partir do exposto, percebemos que a professora inicialmente ficou um pouco apreensiva quanto ao uso do *Google Meet*, talvez por se tratar de um recurso ainda não explorado, porém não foi um empecilho para realização das aulas *online*.

Na sequência, a fala da **P1** revela que ela não sentiu dificuldade com a plataforma, contudo demonstrou certo desconforto por estar dependente dos recursos digitais, e afirma que ela preferia a interação presencial com os alunos. “*Eu não senti dificuldade com a plataforma do Google, o que eu não gosto é ter que ficar usando o tempo todo essas plataformas*”, e conclui, “*porque elas não substituem a interação presencial que nós temos com os alunos*”.

O depoimento da professora demonstra certa preocupação com a dependência dos recursos tecnológicos. Inferimos que esse sentimento não está relacionado com a insegurança ao lidar com os aplicativos, visto que a partir das observações constatamos que a professora tem apropriação tecnológica para utilização da plataforma.

Os professores participantes deste estudo demonstraram uma preocupação não acerca da apropriação para utilização dos recursos digitais, mas quanto à total dependência da tecnologia nesse momento do ensino remoto, considerando o distanciamento da sala de aula presencial, e ainda, em relação à ausência do aluno no ambiente virtual. Nesse sentido, concordamos com Gomes *et al.* (2020, p. 10) quando enfatizam que “na presencialidade, as dúvidas estudiantis podem ser trabalhadas com mais direcionamento, [...] enquanto na virtualidade, falhas nas comunicações [...] podem desnortear a turma e os professores”.

Quanto à utilização da plataforma, **P2** relatou que usava desde 2017, mesmo antes da implementação do projeto pela escola, o professor não teve dificuldade nesse aspecto. “*Uso desde 2017, desde quando comecei, na verdade, antes da escola propor o uso da Plataforma Google for Education eu já usava bastante*”.

Na observação das aulas do professor, percebemos que a sua prática é condizente com a sua fala no sentido da utilização mais ampla da plataforma. Entre os professores participantes, ele foi o que mais explorou os aplicativos do *G Suite*, embora a maioria das aulas fosse expositivas, em algumas ocasiões apresentou aos alunos formas interativas de explorar o conteúdo por meio dos aplicativos *Google Maps*, *Google Earth* e *Hyperdoc*.

A participante **P4** também falou que utilizava a plataforma no ensino presencial e não demonstrou dificuldade ao migrar para o ensino remoto emergencial. Porém, percebemos que a professora enfatizou outra função da plataforma, conforme demonstrado na sua fala, “*o G Suite eu já utilizava na escola, fiz a certificação, a gente começou a utilizar, então já era uma prática comum, de botar atividade, de colocar material, conteúdo, como se fosse uma rede de conteúdo*”. A partir da fala da professora inferimos que a utilização da plataforma era centrada na postagem de atividades e materiais, ressaltando a concepção de repositório de conteúdo.

Com relação à mudança do presencial para o virtual, a partir das observações, notamos que a maioria das aulas foi conduzida de forma expositiva pelos professores, com pouca participação dos alunos, que apresentavam uma postura passiva, ou seja, limitavam-se a receber as informações por meio das aulas expositivas. Nesse sentido, houve um certo retrocesso em relação às aulas desenvolvidas antes da pandemia, nas quais os professores exploravam as metodologias ativas e os alunos participavam ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, inferimos que “o desafio”, “a dificuldade” na adaptação do ensino presencial para o remoto foi o principal motivo das aulas serem conduzidas de tal forma.

A seguir, apresentaremos na Figura 1 uma representação visual dos recursos digitais mais utilizados pelos professores nas aulas *online*.

Figura 1. Aplicativos digitais mais utilizados pelos professores nas aulas online



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

O *Google Meet* foi o aplicativo mais utilizado, pois permitiu a conexão entre os professores e os alunos por meio de videoconferências. Para Tarouco *et al.* (2003, p. 8), esses recursos “permitem que se trabalhe de forma cooperativa, compartilhando informações e materiais de trabalho sem a necessidade de locomoção geográfica.” Portanto, adequado para assegurar que aulas *online* pudessem acontecer.

Durante o ensino remoto emergencial, o uso do *Google* Formulários aumentou exponencialmente na escola pesquisada, vale ressaltar que as atividades avaliativas semanais e as provas das unidades aconteceram por meio deste recurso. Os professores que, anteriormente no ensino presencial, faziam atividades com esse aplicativo utilizaram ainda mais, e aqueles não usavam passaram a utilizar.

Dentre os participantes, apenas o **P5** relatou dificuldade ao elaborar atividades no Formulários, deduzimos que tal dificuldade se deu devido à falta de segurança ao utilizar as TDIC e os diversos aplicativos, conforme relatado pelo professor, “*eu não sou muito bom na área da informática, mas estou aprendendo devagarzinho [...] eu nunca fui uma pessoa conhecedora da informatização*”. Ele também mencionou que participou das formações para uso dos aplicativos da plataforma *G Suite*, mas não se sentiu preparado para fazer a prova de certificação. Assim, concluímos que a insegurança em manusear os recursos digitais não ocorreu devido à ausência de formação tecnológica, mas devido à falta de familiaridade com as TDIC e os aplicativos.

O *Classroom* é basicamente um ambiente virtual de aprendizagem em que o professor pode criar tarefas, postar material, dar notas, gerenciar atividades e ainda possibilita a comunicação e interação do professor com a turma ou entre os próprios alunos. Nesse período de ensino remoto, a utilização da sala de aula virtual facilitou muito a comunicação entre alunos e professores, no início não foi tão fácil, pois os alunos estavam acostumados a esclarecerem as dúvidas durante os encontros presenciais e o professor atualizava o *Classroom* esporadicamente, mas à medida que os decretos foram renovados, todos perceberam que era necessário alterar essa rotina. Logo, a sala de aula virtual precisou ser visitada frequentemente por professores e alunos.

Essa mudança de rotina causou impacto na vida do professor, pois diferente do que se imagina, direcionar as aulas do presencial para o ambiente virtual pode demandar esforço extra com horas a mais de trabalho. Assim, concordamos com Gomes *et al.* (2020), quando enfatiza que a elaboração de aulas direcionadas a aplicações por meio de tecnologias, como os exemplificados pelo *Google Classroom*, demandam tempo e esforços até mesmo superiores aos empregados nas práticas presenciais de ensino.

Nas observações não constatamos dificuldades na utilização dos referidos aplicativos da plataforma *G Suite for Education*. Salientamos que as dificuldades relatadas na entrevista pelo **P5** aconteceram no início do ensino remoto, em março de 2020, ao observar as aulas nos meses de agosto e setembro ele já havia superado essa etapa com o auxílio da coordenação, dos colegas e principalmente dos alunos.

Com base nesses resultados, ao considerarmos os aplicativos mais utilizados pelos professores que participaram desta pesquisa: *Google Meet*, *Classroom* e *Google* Formulários, inferimos que a escola demonstrou estar preparada para o ensino remoto emergencial quanto a utilização das TDIC, embora esse modelo de ensino tenha exigido de todos uma rápida adaptação, os professores e os alunos não apresentaram dificuldade ao utilizarem a plataforma *G Suite for Education*. Por esse prisma, Marcondes e Ferrete (2020, p. 212), destacam que

A educação mediada pelas tecnologias pode oferecer ao professor possibilidades de novas abordagens pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, projetos, propostas de ensino mediadas pelas TDIC, bem como a utilização de plataformas educacionais podem contribuir para tornar a escola em um lugar que ofereça condições de promover o ensino visando à formação do indivíduo que seja capaz de analisar, compreender e intervir na realidade através da integração, articulação e cooperação entre professores, alunos e demais agentes envolvidos no contexto educacional.

Nesse sentido, a plataforma *educacional*, além de possibilitar novas abordagens pedagógicas, foi a solução temporária que a escola encontrou para assegurar a continuidade do ano letivo de 2020 por meio das aulas *online*.

Corroborando com essa perspectiva, em seu estudo, Silva *et al.* (2021, p. 11) considerara que neste novo contexto educacional os ambientes virtuais de ensino “tornam-se peça-chave para

e uma preocupação acerca da sua imagem, principalmente, no sentido de como o “público” - que pelos mais diversos motivos possa assistir à sua aula no ambiente virtual, poderá interpretá-la. Olhando por esse prisma, com o ensino remoto o professor perdeu autonomia e a privacidade da sala de aula presencial, uma vez que poderá ser “assistido” não apenas pelos seus alunos, mas por quem quiser e tiver acesso ao *link* da sua aula.

Retomando o questionamento “qual a sua reação ao iniciar as aulas *online*”, passaremos a seguir para o depoimento **P2**

Foi muito desafiador o momento da Pandemia, [...] no dia 13 de março estávamos na escola dando aula normalmente, e no dia 16 de março avisaram que a escola estava fechada, e desde então a escola está fechada, então assim, foi muito desafiador. Surgiu também a necessidade não somente das tecnologias em si, mas da utilização das metodologias ativas, mesmo no ensino remoto, entendeu? Então, aí foi o maior desafio pensar em práticas com rotação por estações, pensar em práticas com gamificação, então, foi a base de muito teste, mas deu certo, deu muito resultado, [...] e aumentou o uso e a quantidade de plataformas.

P2 relata que o desafio perpassou o uso das tecnologias. Embora a demanda pelo uso das tecnologias tenha aumentado consideravelmente durante o ensino remoto, esse não foi o maior desafio a ser superado. Ele demonstrou em sua fala o quanto foi desafiador pensar em práticas educativas utilizando as metodologias ativas e a gamificação no ensino remoto emergencial e concluiu afirmando que o resultado foi positivo. A gamificação tem sido apontada, nos últimos anos, por alguns autores como uma tendência nas metodologias didáticas para engajar os alunos e promover o aprendizado.

Além disso, notamos na fala do professor certa preocupação quanto ao uso das metodologias ativas. Inferimos, a partir do seu depoimento, que o professor as utilizava em suas aulas presenciais; ao migrar para o ensino remoto emergencial, ele relatou que inicialmente teve dificuldade em elaborar práticas pedagógicas utilizando as metodologias ativas. Mas, posteriormente, após alguns testes, conseguiu implementar as metodologias nas aulas *online*.

Ainda quanto à reação de iniciar as aulas no ERE, a **P3** disse que sentiu **medo**,

de não saber se iria dar certo ou não, eu não tinha muito domínio do Meet, mas foi tranquilo porque eu já dominava muita coisa”, na sequência complementou: “então eu acho que o meu maior desafio foi a cobrança em à aula ser divertida, a aula ser interativa, eu sempre quero mais, sempre estou atrás de coisa nova.

Na fala da **P3**, percebemos que os desafios também perpassam o uso da tecnologia digital, apesar de, em sua fala, revelar que não dominava o *Meet*, esclarece que esse não foi o maior problema. Em seguida, demonstrou uma maior preocupação sobre a cobrança da “aula ser divertida”, interativa. Importante ressaltar que ao mencionar “cobrança”, a professora refere-se, principalmente, a uma “autocobrança” ela explica que está sempre buscando novos recursos para interagir com os alunos.

P4 relatou que “*eu tive muito medo...na minha ideia, tinha o aluno que acessava sempre, que estava ali com o conteúdo em dia e tinha aquele aluno que não participava tanto, aí pensei assim, meu Deus, e agora?*” A professora abordou esse desafio a partir de um prisma diferente: ela sentiu medo do distanciamento físico entre aluno e professor, o fato de cada um permanecer em suas casas dificultou a interação e o esclarecimento de eventuais dúvidas, principalmente, para os mais tímidos. A partir da exposição da docente, inferimos que na sala de aula presencial, o professor conduz melhor o andamento da turma e consegue mensurar a aprendizagem dos alunos.

Dentre os participantes, **P5** foi o único professor que relatou como desafio a dificuldade quanto ao uso das TDIC “*no início foi meio assustador, porque eu nunca fui um cara conhecedor da informatização [...] quem mais me ajudou foram meus próprios alunos*”. A partir da sua fala,

percebemos que esse problema foi superado, nas observações das aulas do professor, notamos que ele ficava à vontade com os alunos. O fato de possuir algumas limitações, quanto ao uso das TDIC, não atrapalhava a interação com a turma. Também ficou evidente a predisposição dos alunos para auxiliá-lo durante as aulas.

Nesse sentido, para Neves *et al.* (2017, p. 7), “um aluno que conhece bem sobre mídias pode ser de grande ajuda na seleção de aplicativos a serem usados e ainda opinar e auxiliar o professor”. Isso não apenas fortalece a relação professor-aluno, mas também empodera os estudantes, permitindo que eles se sintam parte integrante do processo educacional.

Ainda sobre desafios enfrentados pelos professores, elencamos outras dificuldades que emergiram nas observações das aulas, conforme explicitamos no Quadro 2.

Quadro 2. UR a partir da UC na subcategoria desafios e reações dos professores

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Frequência
Participação	pouca participação dos alunos durante as atividades propostas	8
Atividades	muitos alunos sem fazer as atividades postadas no <i>Classroom</i> e ainda durante a aula síncrona	8
Interação	pouca interação dos alunos com os colegas e com os professores	4
Conexão	lentidão e queda da internet	4
Chat	conversas aleatórias no bate-papo, fora do contexto da aula, emergiram na entrevista, ao mencionar adaptação das aulas	4
Vídeo	qualidade ruim do som do vídeo ao compartilhar a tela, picotar o som.	1

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

De acordo com as categorias levantadas, destacaram-se como mais relevantes algumas palavras que consideramos como as unidades de registro (UR). Porém, foi imprescindível considerar a unidade de contexto (UC) para compreensão do significado UR, vide Figura 3.

Figura 3. Nuvem de palavras com as reações dos professores



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Dentre os desafios observados, destacaram-se as palavras “participação” e “atividades”. A primeira relacionada a pouca participação dos alunos durante as aulas; e a segunda, às atividades postadas no *Classroom* e demais atividades propostas nas aulas síncronas. Na observação, constatamos que, embora os professores se esforçassem e tentassem envolver toda a turma, poucos participavam das aulas. Além disso, todos os docentes postavam atividades durante a semana, principalmente, questionários no *Google* Formulários, porém parte da turma não fazia as

atividades postadas na sala de aula virtual.

Durante as aulas os professores cobravam a resolução das atividades e enfatizavam a importância de realizá-las. Vale ressaltar que as atividades de sala ou de casa eram postadas no *Classroom* e enviadas por *e-mail* na trilha de aprendizagem⁴. Os professores tanto postavam a atividade do quanto traziam novas questões para resolverem com os alunos, mas não fazia muita diferença quanto à participação ou entrega das atividades.

Em todas as aulas observadas, a maioria dos alunos ficava com a câmera desligada e poucos falavam ao microfone, geralmente os mesmos alunos acompanhavam todas as aulas, dos 80 alunos, apenas uma média de 15 estudantes.

No que diz respeito à participação dos alunos nas aulas *online*, **P5** mencionou na entrevista que *“no ensino remoto você não sabe realmente quem está participando ou não, eu até tentei fazer uma campanha para que todos os alunos estivessem mostrando a cara, para ver realmente quem está participando”* (Entrevista, 2021)

Essa preocupação relacionada ao distanciamento físico entre professor e aluno também foi mencionada pela **P4** *“[...] porque ele na casa dele e eu na minha casa, ele pode me perguntar alguma coisa, mas eu não estou lá para assessorar pessoalmente, pegar, olhar, mostrar, então assim eu fiquei muito...eu pensei vai voltar logo”*.

A professora demonstrou grande preocupação acerca desse distanciamento físico entre aluno e professor. Para ela, o fato de cada um permanecer em sua casa dificulta a interação, o esclarecimento de eventuais dúvidas, principalmente, para aqueles alunos mais tímidos que não participam muito das aulas.

A partir da exposição dos participantes, inferimos que na sala de aula presencial o professor conduzia melhor o andamento da turma e conseguia mensurar a aprendizagem dos alunos. Na sala de aula virtual, os professores tiveram mais dificuldade para auxiliá-los e criar estratégias que os mantivessem estimulados.

Quanto à “interação” dos alunos em sala de aula, ficou evidente a diferença da postura deles ao compararmos as aulas *online* com as aulas presenciais (que aconteceram entre os dias 20 de janeiro a 13 de março de 2020). Mesmo nesse curto período, foi possível perceber o quanto essas turmas eram muito participativas e interagem durante as aulas. Também conversavam sobre assuntos aleatórios, chegando a atrapalhar as aulas de alguns professores. Ao migrarem para o ensino remoto emergencial, as turmas silenciaram e foi muito difícil interagir com os alunos, uma mudança brusca que assustou os professores acostumados a pedirem silêncio por várias vezes durante as aulas presenciais. No contexto do ERE, eles pediam para que os alunos falassem, participassem, ligassem as câmeras, porém, muitas vezes, ouviram justificativas/desculpas de conexão de internet, permanecendo o silêncio e a incógnita do que acontecia além das telas, dos cabos e dos fios.

Nessa perspectiva, Côrrea e Brandemberg (2020, p. 36) destacam que no Brasil, “acreditar que a simples implementação da transição do ensino presencial para o ensino remoto resolverá os problemas é uma grande ilusão” e justificam o posicionamento “uma vez que mesmo nos deparando com um leque de possibilidades, estaremos diante de grandes desafios”.

Com isso, inferimos que o maior desafio do ensino remoto emergencial recaiu sobre os professores, uma vez que, além de adaptar os conteúdos, as aulas e a sua própria rotina; ainda necessitaram encontrar novos meios para interagirem com os alunos, pois enquanto poucos colaboravam e participavam durante as aulas, a maioria estava “distante”, no sentido denotativo e conotativo da palavra. Estávamos inseridos no ciberespaço, mas grande parte dos alunos ainda precisava compreender que o virtual, outrora um espaço em que predominava o entretenimento, no ERE, também foi um lugar de aprendizado.

Outras palavras que emergiram ao analisarmos os dados foram “conexão”, “chat” e “vídeo”. Iniciaremos com a conexão, que foi abordada considerando o contexto de lentidão ou queda, de maneira geral as aulas transcorreram sem interferência. Durante o período de observação, apenas na aula do **P2**, a internet caiu duas vezes e ele ficou fora da sala por aproximadamente cinco

⁴ A trilha de aprendizagem foi um documento adotado pela escola durante o ensino remoto emergencial para que os alunos e as famílias tivessem oportunidade de acompanhar o que seria trabalhado em sala de aula durante a semana.

minutos, mas posteriormente a aula fluiu normalmente.

Em relação à lentidão na conexão, em algumas aulas da **P4**, percebemos que a tela congelava ou a professora saía repentinamente da sala, porém em seguida retornava e continuava a aula normalmente, infere-se que ocorria alguma lentidão da internet, mas sem grande prejuízo.

A seguir, abordaremos o *chat*, penúltima unidade de registro dessa categoria; na observação a palavra foi contextualizada quanto às conversas aleatórias dos alunos no bate-papo, o recurso do *chat* deveria possibilitar a participação dos alunos para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca do conteúdo ministrado, principalmente, para aqueles que tinham dificuldade para usar o microfone. Entretanto, muitas vezes os professores precisavam parar a aula, pois os alunos estavam conversando sobre assuntos aleatórios, totalmente descontextualizados dos conteúdos que os professores ensinavam. Algumas vezes, os estudantes não paravam e continuavam as conversas ignorando o pedido do professor. Conforme Ferrete e Ferrete (2019, p. 80), essa situação pode ser explicada pelo fato de os alunos não visualizarem no espaço virtual toda a autoridade do professor, “uma vez que no mundo virtual todos são usuários, não existindo hierarquias”.

Por fim, o último aspecto observado foi a transmissão de vídeos, recurso bastante utilizado pelos professores, porém em algumas aulas o vídeo travava ou picotava o áudio, tal problema também poderia estar relacionado à conexão do professor, inclusive esse foi uma das desvantagens apresentadas pelos professores ao se referirem à plataforma *G Suite for Education*. Algumas vezes a transmissão ficava muito ruim, uma sugestão apresentada pelos alunos foi enviar o *link* do vídeo no *chat* para que cada um assistisse individualmente, ao invés do professor compartilhar a sua tela.

Considerações Finais

No contexto pandêmico, vivemos um panorama assustador e conturbado não apenas na questão de saúde, mas também do aprendizado dos estudantes. No *locus* desta pesquisa, a plataforma *G Suite for Education* foi a solução temporária que a escola encontrou para dar continuidade do ano letivo por meio do ensino remoto emergencial.

Respondendo ao questionamento inicial da pesquisa, compreendemos que a plataforma impactou positivamente na prática docente no âmbito do ensino remoto emergencial, pois ao considerarmos a habilidade técnica para utilização da referida plataforma, os professores participantes da pesquisa estavam preparados para lidarem com esse novo modelo de ensino mediado pela tecnologia digital, eles demonstraram segurança ao utilizarem os aplicativos da plataforma, principalmente o *Google Meet*, a sala de aula virtual – o *Classroom* – e o *Google* Formulários.

O objetivo geral foi atendido, pois os dados revelaram que os professores utilizaram a plataforma *G Suite for Education* como recurso tecnológico que possibilitou a continuidade do ano letivo de 2020 por meio das aulas *online*. Pudemos verificar que as dificuldades encontradas foram pontuais e superadas, compreendemos ainda, que os aplicativos do *Google* possibilitaram o trabalho docente no modelo de ensino remoto emergencial, porém o uso dos recursos não tornou as aulas *online* mais participativas.

Durante o período de observação, constatamos que a maioria das aulas foi expositiva, importante considerar que 2020 foi um ano atípico e desafiador com muitas mudanças e adaptações, logo não foi fácil trazer todos os recursos didáticos-pedagógicos do presencial para o virtual. De maneira geral, os professores precisaram, de um dia para o outro, migrar do ensino presencial para o remoto e ficou evidente que eles estavam muito cansados com tantas mudanças e cobranças impostas pela nova rotina.

No que diz respeito ao objetivo específico, constatamos que os professores estavam preparados tecnicamente para lidar com esse novo modelo de ensino mediado pela tecnologia digital. Entretanto, emergiram outros desafios que perpassaram o uso da plataforma, os professores demonstraram sentir medo, angústia, e ainda, mostraram-se preocupados quanto à falta de interação e participação dos alunos nas aulas *online*.

Assim, no contexto do ensino remoto emergencial, compreendemos que cada professor deu o melhor de si dentro das suas próprias limitações, não necessariamente o **ideal**, mas o que foi

possível realizar em um momento de grandes desafios sociais, educacionais e pessoais. Portanto, concluímos esse artigo com uma reflexão de Ferrete e Ferrete (2019), o que não se pode e não deve ser feito é ignorar tais transformações e tudo que elas trazem de positivo e negativo, em vez disso, devemos nos arriscar na tentativa de compreendê-las e explorá-las.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 14.040**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32560565#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009>. Acesso em: 2 dez. 2020.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v8i22.4176. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 22 maio 2021.

FERRETE, R. B.; FERRETE, A. A. S. S. O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe X e o Conceito de Cibercultura. In: NUNES, A. K. F.; FERRETE, A. A. S. S.; PIMENTAL, F. S. C. **Transformações do presente**: Experiências com a tecnologia para a educação do futuro. Curitiba: CRV, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V. C. de M. C.; BARBOZA, G. G.; CARMO, T. B. de M. **Virtualidade do ensino**: um diálogo entre as perspectivas da educação básica e os aspectos da utilização do *Google Classroom* em tempos de pandemia. CIET:ENPED:2020 - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais [...]** São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1689>. Acesso em: 10 jan. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: Sinopse Estatística. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: jun. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Remota Emergencial**: em busca pelo elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 10 dez. 2020.

P1, Professor 1. **Entrevista I**. [ago. 2020]. Entrevistadora: Rosana Maria Santos Torres Marcondes. Aracaju, 2020. 1 arquivo.mp4 (58 min).

P2, Professor 2. **Entrevista II**. [out. 2020]. Entrevistadora: Rosana Maria Santos Torres Marcondes. Aracaju, 2020. 1 arquivo.mp4 (50 min).

P3, Professor 3. **Entrevista III**. [out. 2020]. Entrevistadora: Rosana Maria Santos Torres Marcondes. Aracaju, 2020. 1 arquivo.mp4 (24 min).

P4, Professor 4. **Entrevista IV**. [out. 2020]. Entrevistadora: Rosana Maria Santos Torres Marcondes. Aracaju, 2020. 1 arquivo.mp4 (39 min).

P5, Professor 5. **Entrevista V.** [fev. 2021]. Entrevistadora: Rosana Maria Santos Torres Marcondes. Aracaju, 2021. 1 arquivo.mp4 (24 min).

MARCONDES, R. M. T; FERRETE, A. A. S. S. Tecnologia digital de informação e comunicação e metodologias ativas na personalização do ensino de redação. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 207, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2314>. Acesso em: 24 maio 2020.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, M. A. da; GRILLO, A. C.; FERREIRA, A. E. S. C. da S. Ensino emergencial a distância durante pandemia de COVID-19: Perspectivas sobre uso da ferramenta *Google Classroom* e privacidade de dados. **SCIAS - Educação, Comunicação E Tecnologia**, v.2, n.2, p. 211–230. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v2i2.5019>, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5019>. Acesso em: 14 mar. 2021.

TAROUCO, L. M. R. *et al.* Videoconferência. **Rede Nacional de pesquisa (RNP)** - Grupo de Trabalho Aplicações Educacionais em Rede. UFRGS. 2003. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/RNP/videoconferencia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Recebido em 30 de janeiro de 2022.

Aceito em 14 de março de 2023.