

>> *Temática Especial*

Dificuldades e sentimentos de alunos e alunas em relação ao ensino remoto emergencial

Caius Costa Amaral de Souza*
Carlos Eduardo da Silveira Mazia**
Fábio Luiz da Silva***

Resumo:

A pandemia de COVID-19 impactou diversos setores da experiência humana. Entre eles, a Educação merece uma atenção especial. Este artigo insere-se no conjunto de iniciativas que buscam compreender a realidade imposta pela crise sanitária. Assim, o seu objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as dificuldades e os sentimentos de alunos diante do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, analisamos as respostas a esse respeito fornecidas por alunos de oitavos e nonos anos de uma escola pública do município de Londrina/PR. A participação foi voluntária e ocorreu por meio de formulário on-line. Os resultados obtidos vão ao encontro de outras pesquisas nacionais e internacionais. Foi possível concluir que os alunos enfrentaram desde obstáculos, com o acesso e a utilização das ferramentas on-line disponíveis, até a dificuldade em concentrar-se nas aulas remotas. Além disso, prevaleceram os sentimentos negativos em relação à experiência de ERE. Medo, tristeza e desmotivação para aprender foram sentimentos bastante presentes nas respostas dos alunos. Podemos afirmar, portanto, que foram grandes os prejuízos cognitivos e emocionais entre os alunos pesquisados.

Palavras-chave:

Ensino Remoto Emergencial. Pandemia de COVID-19. Escola pública.

Difficulties and feelings of students in relation to emergency remote teaching

Abstract: *The COVID-19 pandemic has impacted many sectors of the human experience. Among them, Education deserves special attention. This article is part of a set of initiatives that seek to understand the reality imposed by the health crisis. Thus, its objective is to present the results of a research on the difficulties and feelings of students in the face of Emergency Remote Teaching (ERT). For this, we analyzed the answers on this matter provided by eighth and ninth grade students from a public*

* Graduando em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), participante do Programa de Residência Pedagógica/CAPEs. E-mail: caiuscostaamaral@gmail.com. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9520-2419>.

** Graduando em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), participante do Programa de Residência Pedagógica/CAPEs. E-mail: carloosmazia@outlook.com. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4743-6875>.

*** Doutor em História pela UNESP/Assis, professor do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (UEL), preceptor do Programa de Residência Pedagógica/CAPEs. E-mail: fls.londrina@yahoo.com.br. ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2106-9408>.

school in the city of Londrina/PR. Participation was voluntary and took place through an on-line form. The results obtained are in line with other national and international research. It was possible to conclude that students faced obstacles from access and use of available on-line resources, to difficulties in concentrating on remote classes. In addition, negative feelings regarding the ERT experience prevailed. Fear, sadness and lack of motivation to learn were feelings quite present in the students' responses. We can say, therefore, that there were great cognitive and emotional losses among the students surveyed.

Keywords: *Emergency Remote Teaching. COVID-19 pandemic. Public school.*

Dificultades y sentimientos de alumnos y alumnas con relación a la enseñanza remota de emergencia

Resumen: *La pandemia de COVID-19 impactó a diversos sectores de la experiencia humana. Entre ellos, la Educación merece una atención especial. Este artículo se inscribe en el conjunto de iniciativas que buscan comprender la realidad impuesta por la crisis sanitaria. Así, su objetivo es presentar los resultados de una pesquisa sobre las dificultades y los sentimientos de alumnos ante de la Enseñanza Remota De emergencia (ERE). Para eso, analizamos las respuestas a ese respecto suministradas por alumnos de octavos y novenos años de una escuela pública del municipio de Londrina/PR. La participación fue voluntaria y ocurrió por medio de formulario en línea. Los resultados obtenidos van al encuentro de otras pesquisas nacionales e internacionales. Fue posible concluir que los alumnos enfrentaron desde obstáculos con el acceso y la utilización de los recursos en línea disponibles, hasta la dificultad en concentrarse en las clases remotas. Además de eso, prevalecieron los sentimientos negativos con relación a la experiencia de ERE. Miedo, tristeza y desmotivación para aprender fueron sentimientos bastante presentes en las respuestas de los alumnos. Podemos afirmar, por lo tanto, que fueron grandes los perjuicios cognitivos y emocionales entre los alumnos pesquisados.*

Palabras clave: *Enseñanza Remota De emergencia. Pandemia de COVID-19. Escuela pública.*

Introdução

A Organização Mundial da Saúde declarou a existência de uma pandemia mundial de Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus, em março de 2020. Este vírus, altamente contagioso, havia sido detectado no final de dezembro de 2019, na província chinesa de Wuhan (OPAS, s.d.). A resposta a esta situação variou de região para região, no entanto, as mais comuns foram a obrigatoriedade do uso de máscaras, a orientação em relação ao distanciamento social e o fechamento de atividades não essenciais. A educação esteve entre as atividades mais afetadas pelas restrições impostas pela pandemia.

No ano letivo de 2020, em relação à situação na América Latina, um levantamento realizado pela Unesco revelou que o Chile e a Argentina registraram 199 dias de suspensão das aulas presenciais, enquanto o México afastou os alunos por 180 dias. No Brasil, em média, foram 279 dias sem atividades presenciais nas escolas. Diante destes dados e considerando que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas (INEP, 2021), podemos afirmar que o impacto da pandemia de COVID-19 foi imenso. Resultados de testes em larga escala confirmam as consequências negativas dessa situação. Em São Paulo, por exemplo, na edição de 2021 do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar, os alunos do Ensino Médio tiveram o pior desempenho em Matemática dos últimos 11 anos, além de uma significativa queda no resultado em Língua Portuguesa (CRUZ, 2022).

No caso do Paraná, as aulas foram suspensas a partir de março de 2020, quando foi publicado o Decreto 4230. A partir daquele momento, uma série de alternativas ao ensino presencial começaram a ser utilizadas, configurando o que tem sido chamado de Ensino Remoto Emergencial

(ERE). Este conceito surgiu da necessidade de diferenciar o uso de recursos tecnológicos no âmbito de uma proposta de educação on-line, daquelas adotadas de forma repentina no contexto emergencial provocado pela pandemia. Refletindo sobre esta questão, Hodges *et al.* (2020) afirmam que a educação on-line é estudada há décadas, fato que produziu inúmeras pesquisas, teorias e modelos que se concentram no ensino, na aprendizagem e no design dos cursos on-line. Em contraste à educação on-line, Hodges *et al.* (2020) afirmam que o ERE se configurou como uma mudança temporária motivada pela crise e que, portanto, foi percebido como provisório. Semelhante consideração foi realizada por Moreira e Schlemmer (2020, p. 8):

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

A Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) adotou diferentes ferramentas (on-line ou não) para criar um sistema de Ensino Remoto Emergencial: aulas ao vivo transmitidas pela televisão e que poderiam ser acessadas também pelo Youtube ou pelo aplicativo Aula Paraná; utilização do Google Classroom; aulas realizadas pelos professores via Google Meet; fornecimento de atividades produzidas pela SEED-PR. No caso dos alunos sem acesso às ferramentas on-line, as escolas deveriam fornecer material impresso, as chamadas Trilhas (SEED, s.d.). Cabe ressaltar que as aulas ao vivo ocorriam nos seguintes horários: 8h15 às 12h35, período matutino e 13h às 17h25, período vespertino (CEP, 2020). Isto representava a transposição quase exata do horário presencial para o remoto. Além disso, os alunos tinham acesso às aulas dos professores via *Google Meet*, mas não havia indicação clara da frequência deste atendimento. A partir do ano letivo de 2021, o tempo das aulas ao vivo foi diminuído, mas os professores passaram a lecionar via *Google Meet* diariamente, seguindo o mesmo horário das aulas presenciais. Isto implicava que os alunos tinham de estar diante do computador ou do celular durante quatro horas e meia, cinco dias por semana.

Diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar os efeitos da pandemia e do ERE sobre alunos e professores, pois “a Educação ocorre num contexto cultural e social, e não num vazio social abstrato. É preciso atentar para as variáveis que intervêm nesse processo” (NOGUEIRA, 2021, p. 312). Menezes e Francisco (2020) realizaram uma revisão de trabalhos publicados a respeito desta temática, selecionando 26 artigos. Estes autores localizaram estudos sobre os aspectos sociais e afetivos da utilização do ERE, concluindo que “[...] as mudanças de ensino presencial para ensino remoto trazem repercussões sobre a saúde emocional dos estudantes, às quais podem interferir no desempenho escolar ou acadêmico” (MENEZES; FRANCISCO, 2020, p. 1002). Internacionalmente, Boyer e Bissonnette (2021) realizaram uma revisão da literatura a respeito dos efeitos da pandemia e da educação a distância. Foram analisados 19 artigos, e a conclusão mais geral foi o impacto negativo da ERE sobre a aprendizagem dos estudantes. Assim, considerando que o aspecto cognitivo não pode estar dissociado do emocional, o objetivo de nossa pesquisa foi descobrir quais as dificuldades e sentimentos de alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental diante do ERE.

Procedimentos metodológicos

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que “[...] só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12). Encontrar a pergunta apropriada e procurar a resposta não é simples. Por isso, a escolha da metodologia torna-se funda-

mental. Esses mesmos autores definem metodologia como sendo “[...] o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12). Portanto, à nossa pergunta (quais os sentimentos de alunos dos anos finais do fundamental diante das aulas remotas em tempos de pandemia?) deve corresponder a uma adequada metodologia de pesquisa.

Utilizando-se a classificação proposta por Gerhardt e Silveira (2009), podemos classificar esta pesquisa, quanto à abordagem, como qualitativa, pois preocupa-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Em relação à natureza, Gerhardt e Silveira (2009) esclarecem que as pesquisas podem ser de dois tipos: básica e aplicada. No caso desta proposta de trabalho, em razão de existirem possíveis efeitos práticos dos resultados alcançados, podemos classificar a pesquisa como de natureza aplicada.

Ainda segundo estes mesmos autores, as pesquisas podem ser classificadas de acordo com seus objetivos. Em nosso caso, a pesquisa é exploratória, pois tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Simultaneamente, a pesquisa é descritiva, uma vez que “esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Tal escolha está, a nosso ver, de acordo com o objetivo da pesquisa. Gerhardt e Silveira (2009) ainda apontam que as pesquisas podem ser agrupadas de acordo com os procedimentos. Neste caso, nossa pesquisa é um estudo de campo, pois nesse tipo de investigação, “[...] se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Na realização deste trabalho, o instrumento de pesquisa foi aplicado em duas ocasiões diferentes. A primeira aplicação ocorreu em maio de 2020 e a segunda em julho de 2021. Desta maneira, foi possível verificar a situação em dois momentos distintos, no início e no final das aulas remotas. Os alunos pesquisados frequentam uma escola estadual do município de Londrina/PR, que se localiza no centro da cidade, e a participação foi voluntária. Em 2020, participaram 40 alunos do oitavo ano, sendo 52,5% do sexo masculino e 47,5% do sexo feminino. Em média, as famílias destes alunos eram compostas por 3,95 pessoas. Em cada família havia, em média, 1,8 pessoas que estavam realizando aulas remotas simultaneamente. Em 2021, participaram 27 alunos de oitavos e nonos anos, sendo 25,9% do sexo masculino e 74,1% do sexo feminino. Neste caso, as famílias eram compostas em média por 3,5 pessoas e 1,9 pessoas realizavam estudo remoto.

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado por meio de formulário on-line. Constavam no formulário as seguintes questões: descreva a sua maior dificuldade em estudar em casa nessa época de isolamento social (quarentena) e quais são os seus sentimentos em relação a ter de estudar em casa nessa época de isolamento social (quarentena)?

Resultados e discussão

Os resultados, como era de se esperar, apresentaram grande diferença entre o início das atividades remotas, em maio de 2020, e o final, em julho de 2021. A primeira aplicação do instrumento de pesquisa revelou que os principais problemas dos alunos eram as dificuldades em compreender o conteúdo e em organizar-se para o acompanhamento das disciplinas. No primeiro caso, essa reclamação foi expressa em 30% das respostas. São exemplos de manifestações neste sentido: “estou tendo um pouco de dificuldade em entender algumas explicações”; “se organizar com o sistema”. No segundo caso, a dificuldade em organizar-se para o estudo esteve presente em 22,2% das respostas, como é o caso do aluno que respondeu: “espaço em que estudo tem muito barulho então a maioria das vezes não consigo escutar o que os professores dizem”. Além disso, a falta de orientação e/ou apoio dos professores apareceu em 13,9% das respostas. A este respeito, uma aluna afirmou: “não tem um professor pra tirar dúvidas em certas atividades”. Estes resultados revelam as dificuldades

de adaptação dos alunos à realidade do ensino remoto, algo muito diferente daquilo que estavam acostumados. Esta avaliação é reforçada pela constatação de que dificuldades operacionais — ligadas à utilização dos recursos disponibilizados — foram indicadas por 13,9% das respostas, como no seguinte exemplo: “tem vezes que a atividade que eu estou fazendo não aceita minha resposta, e pra mim conseguir mandar atividade tenho que deixar a questão em branco”.

Dificuldades semelhantes foram apontadas por outros estudos. Analisando as manifestações dos alunos nas redes sociais durante o período inicial da implantação do ERE no estado do Paraná, Morais e Brito (2020) identificaram as seguintes queixas: dificuldade em localizar e acessar a tecnologia; dificuldade em realizar as atividades por falta de orientação; dificuldade de entendimento do conteúdo; falta de interação com os professores; falta de interação social. Pesquisando as dificuldades dos alunos diante do ERE, Schnobli e Bernardes (2022) encontraram os seguintes resultados: apenas 3% dos alunos afirmaram ter um ambiente domiciliar favorável à aprendizagem; 12% dos alunos afirmaram que as condições de acesso dificultavam a aprendizagem e 48% dos alunos afirmaram que isto ocorria em razão das condições psicológicas.

Estes resultados reforçam a posição de Vicente *et al.* (2021) a respeito dos desafios da educação infanto-juvenil em tempos de COVID-19:

[...] nos deparamos com a falta ou o nulo acesso à educação, uma vez que os alunos estão tendo que estudar em seus lares que, por vezes, não apresentam as condições mínimas necessárias para garantir o sucesso no ensino-estrutura (mesa, cadeira) adequada; iluminação; isenção de ruídos e de distrações; dispositivos eletrônicos apropriados, entre outros. (VICENTE *et al.*, 2021, p. 395).

Refletindo sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil, Perini e Cipriani (2021, s.p.) chegaram a conclusão semelhante:

[...] muitas famílias não dispõem de local adequado para o estudo, nem de acesso ao computador ou à internet para o acompanhamento dessas aulas remotas. [...] Assim, o período da pandemia também evidenciou a extrema desigualdade de acesso ao digital e às condições de estudo e pesquisa nas residências, reforçando a necessidade de se pensar em políticas públicas que agilizem a infraestrutura digital nas escolas, a formação docente em competências digitais e, ainda, que o acesso individual e familiar à Internet seja considerado um direito fundamental do século XXI [...].

A segunda aplicação do instrumento de pesquisa revelou um cenário diverso. Neste caso, a principal reclamação foi a dificuldade de concentração/atenção, que foi expressa em 60% das respostas. Este fator não havia sido mencionado quando da primeira aplicação do instrumento de pesquisa. Esta diferença foi, provavelmente, causada pelo cansaço. Em julho de 2021, os alunos estavam há muito tempo em atividades remotas, tendo cinco aulas por dia. É bem compreensível que houvesse esta dificuldade, pois é cansativo ficar um período inteiro diante do computador ou do celular, com poucas oportunidades de interação com os colegas e/ou com o professor. Uma das alunas relatou o seguinte: “[...] é muito difícil se concentrar sabendo que a internet toda está a sua mão porque tipo em vez de assistir aula eu sei que eu poderia estar assistindo um vídeo ou uma série então para mim esta é a maior dificuldade”. Problemas com entendimento do conteúdo apareceram em 13% das respostas e dificuldades relacionadas à falta de orientação e/ou apoio dos professores foram mencionadas em 6% das respostas. Este resultado pode revelar que houve uma melhora na operação do sistema, por parte de alunos e professores, além de um aprimoramento das metodologias utilizadas pelos docentes.

Pesquisas internacionais têm revelado um cenário semelhante. Boyer e Bissonnette (2021, p. 16, tradução nossa), por exemplo, analisaram diversas pesquisas com alunos de 6 a 16 anos e puderam afirmar que “a educação virtual com crianças apresenta vários desafios. O nível de atenção da criança pode diminuir rapidamente se o ambiente onde a criança está é barulhento e se outras pessoas neste ambiente realizam diferentes atividades”. Além disso, estes autores reforçam a ideia

da dificuldade de interação do professor com os alunos durante o ensino remoto síncrono, como foi o caso das aulas ministradas pelos professores do Paraná por meio do *Google Meet*. Para Boyer e Bissonnette (2021), os professores deveriam atender, neste modelo, entre 8 e 10 alunos por vez. No caso do ERE em estudo, a realidade era outra, com professores lecionando para 35 ou mais alunos simultaneamente. Isto pode explicar as dificuldades de comunicação com o professor e a falta de motivação e atenção por parte dos alunos.

Em pesquisa realizada na Indonésia, Prayudha (2021) concluiu que os alunos enfrentaram diversos obstáculos na implementação do ERE: utilização das ferramentas on-line colocadas à disposição; limitação do acesso à internet; recursos e materiais para a aprendizagem limitados; dificuldade de comunicação e diminuição da motivação para a aprendizagem.

Em relação aos sentimentos dos alunos pesquisados diante do ERE, na primeira aplicação, no primeiro semestre de 2020, 25% dos alunos expressaram sentimentos positivos em relação à experiência. Expressões como estas exemplificam: “estou me adaptando, estou achando bem diferente, mas não é algo ruim é bom estudar no conforto de sua casa”; “estou gostando bastante da experiência nova, mesmo sem poder sair de casa, estou passando mais tempo com a família, estudando mais, brincando com meus irmãos”. Por outro lado, 75% das respostas revelaram sentimentos negativos em relação à nova experiência: “queria ir para escola, acho bem mais fácil, pois eu aprendo muito escutando os professores falarem”; “medo por causa que não quero reprovar mais estou tendo dificuldade”; “raiva porque não tenho tempo de estudar tudo que tenho para estudar, e não posso ver ninguém, nem meus amigos, nem meus primos, nem ninguém que não sejam meus pais to começando a enjoar da minha cama e de ver minha própria cara no espelho”. Palavras como “tédio”, “chato”, “triste” e “desânimo” apareceram diversas vezes.

Santos e Oliveira (2020) realizaram pesquisa sobre o estresse e ansiedade nos jovens com 88 estudantes do Ensino Médio de um colégio de Salvador/BA. Entre outros achados, perceberam que “[...] a maioria das respostas teve caráter pesaroso sobre as emoções vividas durante o período de isolamento social, denotando saudades da escola, sentimentos de solidão, medo, pressão, procrastinação” (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 17-18). Estes resultados vão ao encontro de pesquisas mais amplas, realizadas com a população como um todo. Barros *et al.* (2020), por exemplo, analisaram as respostas de 45161 brasileiros sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 e concluíram que houve grande incidência de nervosismo, tristeza, ansiedade e alteração do sono.

Pesquisas internacionais também encontraram resultados que apontaram na mesma direção. Em um estudo realizado com 13 mil estudantes alemães, Camacho-Zuñiga *et al.* (2021) revelaram que os sentimentos negativos também eram dominantes, sendo que as principais queixas eram ansiedade, estresse, sobrecarga, cansaço e depressão. Grande parte dos estudos sobre o impacto da pandemia sobre os estudantes destaca o ensino superior, de maneira que poucos estudos foram realizados com alunos da educação básica. Esta é a opinião de Chiu (2021), que realizou pesquisa com estudantes e professores deste nível de escolarização em Hong Kong. Os resultados revelaram que o engajamento cognitivo e emocional foi suprimido naqueles ambientes onde havia carência de apego emocional, equipamentos e recursos, pois percebia-se uma incompetência digital e uma experiência de aprendizagem ineficaz. Em relatório apresentado pelo U.S. Department of Education (2021), os resultados são também semelhantes. Segundo este documento, o luto, o isolamento e as incertezas afetaram emocionalmente muitos alunos. Grande parte das famílias estadunidenses relataram que a separação de professores e colegas foi o principal desafio. Isto pode ser afirmado a respeito da experiência que estamos estudando, tendo em vista a forma apressada como foi implantado o ERE no Paraná.

Os resultados da segunda aplicação do instrumento de pesquisa refletem o cansaço do longo período de exposição ao ERE. Neste caso, apenas 7,5% das respostas foram plenamente positivas: “se tornou normal”; “estou tranquilo”; “felicidade”. Alguns alunos demonstraram sentimentos negativos em relação ao ERE, mas afirmaram estar felizes por estarem seguros em casa. Isto pode sinalizar que o longo período da pandemia e o grande número de vítimas tenha, simultaneamente, afetado emocionalmente os alunos e os conscientizado a respeito da gravidade da situação. Exem-

plos desse tipo de resposta: “triste e ao mesmo tempo feliz por estar seguro em casa”; “eu tenho muita vontade de ver gente nova, mas por questões básicas e óbvias, eu prefiro continuar tendo aula on-line ao invés de me arriscar e arriscar a saúde do pessoal aqui de casa.”. Uma resposta em especial representa bem os sentimentos conflitantes experimentados pelos alunos:

[...] é definitivamente reconfortante não ter que ir pra uma escola extremamente barulhenta, não precisar encarar ninguém que eu não queira, não precisar deixar que ninguém me veja ou me ouça e poder ficar na minha, ter autonomia nos estudos e até não ter que lidar com uma pressão tão grande da parte da escola mas ao mesmo tempo eu sinto que não ter todas essas obrigações pesando em mim, faz com que eu relaxe nos estudos e desperdiçar potencial. É como se eu tivesse gastado 2 anos de escola sem realmente ter absorvido conhecimento nenhum. (DADOS DA PESQUISA).

Este sentimento expresso pela aluna corresponde à realidade que vem sendo observada no mundo todo. Segundo informações da UNESCO (2021), o fechamento das escolas resultou em perdas significativas de aprendizagem, especialmente em matemática e leitura. Nos Estados Unidos, o U.S. Department of Education (2021) apresentou pesquisa que revelou uma perda de 33% na aprendizagem de matemática e de 13% em leitura. Além disso, “a análise mostra que, em alguns países, em média, as perdas de aprendizagem são aproximadamente proporcionais à duração dos fechamentos” (UNESCO, 2021, s.p.). Então, se considerarmos o número médio de dias sem aula presencial no Brasil, que foi de 279, podemos supor que o prejuízo para a aprendizagem dos estudantes brasileiros foi considerável. Já existem alguns estudos que apontam nesta direção, como o de Queiroz, Sousa e Paula (2021) e o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021).

Considerações finais

Diversos são os impactos da pandemia da COVID-19. Possivelmente não exista aspecto da sociedade humana que tenha ficado imune aos seus efeitos. Por isso, existem tantos e diversos estudos a esse respeito. No campo da Educação não é diferente. Desde os primeiros momentos da crise sanitária, procurou-se compreender as consequências das medidas tomadas, no mundo inteiro, para garantir algum tipo de aprendizagem aos estudantes. Ainda serão necessários muitos outros estudos, pesquisas e reflexões, pois os efeitos serão sentidos por muitos anos. Mesmo que esta pesquisa esteja limitada a um grupo pequeno de alunos, a ela somam-se muitas outras que, juntas, podem contribuir para o desenho do atual cenário educacional.

Foi possível verificar que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para adaptarem-se e vivenciarem o ERE iniciaram-se com as questões mais técnicas e práticas: acesso e manuseio das ferramentas on-line. Apesar de aparentemente simples, esta situação revela a grande desigualdade no acesso, em nosso país, a tais ferramentas. Além disso, a pesquisa nos mostrou que o ambiente doméstico de nossos alunos não é facilmente transformado em local propício para a aprendizagem. Situação que já existia anteriormente, mas que foi intensificada com o ERE. Isto ficou ainda mais evidente quando os alunos apontaram a dificuldade de concentração como uma das principais dificuldades por eles enfrentadas. Seja porque havia outras atividades ocorrendo em casa simultaneamente às aulas, seja porque havia outros atrativos que dispersavam a atenção dos estudantes.

Considerando que a aprendizagem envolve questões cognitivas e emocionais, não é possível desvincular as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os seus sentimentos diante da realidade imposta pela pandemia. Apesar de alguns poucos alunos terem afirmado alguma posição positiva diante da nova realidade, grande parte deles expressou sentimentos negativos como medo e tristeza. Além disso, a desmotivação para a aprendizagem também acompanhou o longo período do ERE em nosso país. Então, somando-se as dificuldades e os sentimentos dos alunos, podemos

considerar que os prejuízos cognitivos e emocionais dos alunos foram consideráveis. É possível inferir que esta situação impacta substancialmente os processos de ensinar e de aprender, pois exige mudanças nas práticas pedagógicas para as quais, muitas vezes, os professores não estão preparados. Isto significa que há, igualmente, a necessidade de alterações na formação docente. Isto indica que muitos outros estudos deverão ser realizados neste campo.

Referências

- BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 7-12, 2020.
- BOYER, Christian; BISSONNETTE, Steve. *Les Effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de covid-19 sur le rendement scolaire*. Montréal: Éditions de l'apprentissage, 2021.
- CAMACHO-ZUÑIGA, Claudia *et al.* The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, United Kingdom, v. 7, n. 3, p. 1-11, mar. 2021.
- CEP. Grade oficial das transmissões de aulas não presenciais. *Colégio Estadual do Paraná*, Curitiba, abr. 2020. Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/Noticia/Grade-oficial-das-transmissoes-de-aulas-Nao-Presenciais>. Acesso em: 9 jan. 2022.
- CHIU, Thomas King-Fung. Student engagement in K-12 on-line learning amid COVID-19: a qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, United Kingdom, p. 1-14, mar. 2021.
- CRUZ, Elaine Patricia. SP: ensino médio tem pior desempenho em matemática em 11 anos. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 2 mar. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/sp-ensino-medio-tem-o-pior-desempenho-em-matematica-em-11-anos>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. *Educause Review*, United States, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- INEP. Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 28, p. 985-1012, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985/6749>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. *Revista Artes de Educar*, Maracanã, v. 6, n. 2, p. 392-415, jun./out. 2020.
- MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ainda tempos estranhos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 311-317, abr./jun. 2021.
- OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. *Organização Pan-Americana da Saúde*, United States, s/d. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- PERINI, Erica Rezende; CIPRIANI, Flávia Marcele. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111132/64632>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PRAYUDHA, Joko. Student's problems face in on-line learning amidt pandemic COVID-19. *Acitya: Journal of Teaching & Education*, Indonesia, v. 3, n. 2, p. 188-197, 2021. Disponível em: <https://journals.umkt.ac.id/index.php/acitya/article/view/2197/889>. Acesso em: 21 jan. 2022.

QUEIROZ, Michele Gomes; SOUSA, Francisca Genifer Andrade; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SANTOS, Dilce Melo; OLIVEIRA, Ísis Fabiana de Souza. A ansiedade durante a pandemia do COVID-19 para os alunos do CEAAT/IAT em Salvador-Bahia: interlocução entre Educação Física e Psicologia. *Revista Estudos IAT*, Salvador, v. 5, n. 3, p. 3-21, out. 2020. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/210/268>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SCHNOBLI, Carina de Camargo; BERNARDES, Fernando Frederico. Percepções sobre o ensino de geografia através da modalidade remota: estudo de caso na cidade de Francisco Beltrão/PR. *Revista Prâxis*, Novo Hamburgo, v. 19, n. 1, p. 167-188, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2771/2977>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *O impacto da pandemia na educação*. São Paulo: Seduc-SP, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SEED. *Ações da Seed concernentes à pandemia Covid-19*. Curitiba: SEED, s.d. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19>. Acesso em: 9 jan. 2022.

UNESCO. Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração inteira. *Unesco*, Brasília, DF, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 21 jan. 2022

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Education in a pandemic: the disparate impacts of COVID-19 on America's students*. Washington: Office for Civil Rights, 2021. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VICENTE, Aparecido Renan *et al.* Desafios da educação infanto-juvenil: os efeitos da Covid-19. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 29, p. 386-398, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1034/930>. Acesso em: 18 jan. 2022.

Data da submissão: 21/01/2022

Data de aceite: 26/04/2021