

Os desafios do ensino remoto mediado por recursos tecnológicos numa escola de Manaus

The challenges of remote teaching mediated by technological resources in a school in Manaus

Luiz Guilherme Melo de Souza¹

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Manaus, AM, 69050-010, Brasil

Carolina Brandão Gonçalves²

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Manaus, AM, 69050-010, Brasil

Resumo: O presente artigo analisa uma experiência de ensino remoto emergencial de Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio no município de Manaus, Amazonas, durante cinco meses de suspensão das aulas presenciais em 2022 devido a uma reforma no prédio escolar. Com aporte teórico de Nóvoa (2017) e Ghedin (2009), que discutem a postura investigativa na prática docente, e utilizando procedimentos metodológicos alinhados à Pesquisa-Ação, baseados em dados empíricos, enfatizando a colaboração ativa entre pesquisador e participantes, foram empregados quatro recursos digitais para a continuidade do ano letivo: *Discord*, *Google Classroom*, *WhatsApp* e *YouTube*. Ao fim das aulas remotas, um questionário respondido por 41 alunos nos indicou que a utilização dos recursos tecnológicos proporcionou experiências de aprendizagem mais envolventes, resultando em um maior engajamento nas atividades; nos levando a concluir que a educação online oferece outras abordagens para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, é fundamental que os profissionais docentes estejam abertos a adaptações e aprendizado contínuo no contexto digital.

Palavras-chave: aulas remotas; educação online; recursos digitais; ensino remoto.

Abstract: The present article analyzes an emergency remote teaching experience of Portuguese language in a high school in Manaus, Amazonas, during a five-month suspension of face-to-face classes in 2022 due to a school building renovation. With theoretical contributions from Nóvoa (2017) and Ghedin (2009), discussing

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Contribuição de autoria: pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2708-347X>. E-mail: luiz.guilherme03@outlook.com.br.

² Professora titular da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e diretora da Divisão de Difusão Cultural do Museu Amazônico da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2010) e mestre em Ciências da Comunicação pela UFAM (2012). Contribuição de autoria: orientação e revisão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9527-6322>. E-mail: cbgoncalves@uea.edu.br.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

the investigative stance in teaching practice, and employing methodological procedures aligned with Action Research, based on empirical data, emphasizing active collaboration between the researcher and participants, four digital resources were utilized for the continuity of the school year: *Discord*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, and *YouTube*. At the end of remote classes, a questionnaire answered by 41 students indicated that the use of technological resources provided more engaging learning experiences, resulting in greater participation in activities. This leads us to conclude that online education offers alternative approaches to the teaching and learning process; however, it is crucial for teaching professionals to be open to adaptations and continuous learning in the digital context.

Keywords: remote classes; online education; digital resources; remote teaching.

1. Introdução

Sobre a educação online, uma significativa “virada de chave” mundial ocorreu em meados de 2020, quando a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2 ou Covid-19) levou a educação global a se adaptar aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) de forma brusca e emergencial. Muitos países tiveram que suspender as aulas presenciais e, no processo de adaptação, recorreram ao ensino remoto, utilizando plataformas virtuais de aprendizagem para replicar metodologias e práticas de ensino consolidadas em territórios físicos de aprendizagem.

Conforme Moreira e Schlemmer (2020, p.9), no ensino remoto emergencial, “o ensino presencial físico (...) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física”. Assim, embora haja um distanciamento geográfico entre professores e alunos, a estrutura da aula remota geralmente segue os mesmos princípios tradicionais, tais como: horário pré-determinado para a exposição do conteúdo; aplicação de exercícios de fixação e de revisão; correção dessas lições; atividades avaliativas etc. A comunicação segue o formato de um para muitos, em que o professor assume o papel principal ao conduzir as videoaulas por meio de sistemas de webconferência – atualmente, há muitas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) disponíveis gratuitamente para viabilizar uma aula remota. Ademais, destacam os autores, a presença física do professor e do aluno no ambiente da sala de aula é substituída por uma presença digital em um ambiente virtual de aprendizagem.

No entanto, seria incorreto afirmar que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, o ensino remoto de emergência, assim descrito pelos autores enquanto uma medida temporária, não se



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

estabeleceu como uma alternativa viável em circunstâncias excepcionais. Pelo menos essa foi a nossa percepção a partir de uma experiência educacional de ensino remoto do componente curricular Língua Portuguesa que envolveu quatro turmas de uma escola de Ensino Médio localizada no município de Manaus, capital do Amazonas: devido às obras de reforma realizadas no prédio, as aulas presenciais foram suspensas durante o período de junho a novembro de 2022.

Naquela ocasião, esta situação emergencial demandou uma resposta imediata por parte do corpo docente: como dar continuidade ao ano letivo sem prejudicar o aprendizado dos alunos ou fazê-los desistir dos estudos? Dessa forma, nós, a partir de uma postura investigativa, buscamos compreender e enfrentar estes desafios; analisar as demandas dos discentes e adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades das quatro turmas pelas quais éramos responsáveis, bem como os desafios diários que comumente surgem em um ambiente escolar.

Por isso, ainda durante o planejamento das aulas remotas, com base nas consultas realizadas junto aos alunos, optamos por adotar quatro TICs para viabilizar a continuidade das aulas de Língua Portuguesa que haviam sido iniciadas presencialmente: *Discord*, *Google Classroom*, *WhatsApp* e *YouTube*. O *Discord* foi empregado, prioritariamente, para transmitir as aulas em formato de webconferência (embora também possibilitasse o envio de arquivos, documentos, imagens e informes pertinentes em murais); o *Google Classroom* foi utilizado para a realização de atividades avaliativas, correções e compartilhamento de materiais relacionados aos conteúdos abordados; o *YouTube*, como plataforma para armazenamento das aulas gravadas diretamente do *Discord*, permitindo que os alunos revisassem e acompanhassem os conteúdos mesmo se, por diferente razões, não participassem das aulas em tempo real; por fim, o *WhatsApp* foi utilizado para o envio de planos de estudo semanais, comunicados e como canal para tirar dúvidas de forma mais instantânea.

Embora distintas à primeira vista, todas essas TICs foram selecionadas com o único propósito de assegurar a continuidade do processo educacional e fornecer um suporte eficaz aos alunos, de modo que pudessem acessar os conteúdos, participar das aulas e esclarecer dúvidas, mesmo diante das circunstâncias desafiadoras impostas pela suspensão das aulas presenciais.

As práticas pedagógicas adotadas nesse período de ensino remoto, a partir da utilização dos recursos digitais mencionados, juntamente com os obstáculos enfrentados durante o processo, nos levaram às reflexões presentes neste artigo. Até porque a educação online é uma realidade cada vez



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

mais presente em nossa prática docente, trazendo consigo muitos desafios, mas também oportunidades únicas para explorar outras abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

2. Percurso metodológico

Baseados em Nóvoa (2017) e Ghedin (2009), consideramos que um professor da Educação Básica pode e deve adotar uma postura investigativa para abordar os desafios que comumente surgem em um ambiente escolar, pois, dessa forma, o docente desenvolve/aperfeiçoa habilidades de investigação, reflexão crítica e análise de suas práticas pedagógicas, aprofundando sua compreensão da realidade educacional para enfrentar os obstáculos de forma criativa e adaptativa; embasando as suas ações em análises rigorosas e conhecimento especializado na área da educação, além do aprimoramento contínuo das práticas de ensino.

Segundo Nóvoa (2017, p.1125), é imprescindível reconhecer a importância dos professores da Educação Básica como formadores, equiparando-os aos professores universitários nesse papel. Para isso, é necessário considerar a escola como um espaço de produção, e não apenas de reprodução de conhecimentos. Afinal de contas, nós enquanto profissionais da educação, que trabalhamos com aspectos humanos, devemos desenvolver uma vida cultural e científica própria, mantendo contato regular com a ciência, a literatura e a arte. Sendo assim: “(...) a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência”.

No entanto, conforme Ghedin (2009), acredita-se que instigar uma postura de pesquisador em professores da Educação Básica requer uma abordagem abrangente que valorize a investigação como parte essencial da prática docente. Até porque a pesquisa desempenha um papel significativo na formação docente, permitindo a construção de novos conhecimentos sobre a realidade educacional e tornando-a objeto reflexão sistemática - tornando possível, desse modo, a reestruturação do conhecimento, a reinterpretação da realidade e a reunião de informações para desenvolver um conhecimento pessoal que orienta a compreensão do mundo e a proposição de novas formas de atuação.

Nesse contexto, Aquino e González (2016) destacam a adoção de uma abordagem abrangente no processo formativo de professores com ênfase à necessidade de oferecer oportunidades planejadas aos educadores em formação, como projetos de pesquisa, seminários interdisciplinares e



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

resolução de diversos problemas pedagógicos. Essas experiências visam desenvolver a capacidade dos futuros profissionais de realizar uma análise crítica da educação, ampliar os seus conhecimentos e aprimorar as suas habilidades além de suas áreas de especialização.

Até porque, conforme ressaltado por Ghedin (2009), a pesquisa desempenha um papel significativo no processo de formação de profissionais que serão responsáveis por formar outros profissionais. Isso implica que, em teoria, espera-se que os docentes possuam um conhecimento mais aprofundado em relação à investigação em comparação com especialistas de outras áreas, embora, na prática formativa, essa expectativa muitas vezes não seja concretizada.

Tal postura investigativa por parte de um docente que atua na Educação Básica, incentivada desde os primeiros momentos de formação, poderia, inclusive, contribuir para que a inserção de atividades científicas na rotina escolar - como a realização de projetos de investigação, observação e coleta de dados, análise de resultados e produção de relatórios - seja feita de maneira orgânica, de modo que não se tornem meras burocracias a mais no cotidiano escolar, mas sim como ações que venham a enriquecer o arquivo de casos e reflexões da profissão a fim de renovar as práticas docentes ao longo do tempo, visto que: “(...) Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (Nóvoa, 2017, p.1129).

É importante salientar que a prática pedagógica examinada neste artigo foi conduzida de acordo com os procedimentos metodológicos alinhados à abordagem da Pesquisa-Ação. Até porque essa prática envolveu a participação de quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual localizada no município de Manaus, Amazonas. De acordo com Gil (2002), a Pesquisa-Ação é uma metodologia qualitativa que se fundamenta em dados empíricos e enfatiza a colaboração ativa entre o pesquisador e os participantes.

Por isso, no presente artigo, o percurso metodológico adotado para lidar com a transição das aulas presenciais para o ensino remoto, em resposta à suspensão das atividades presenciais devido a reformas no prédio escolar, envolveu algumas etapas e abordagens para coletar dados e analisar a experiência dos atores envolvidos – professor-pesquisador e alunos.

Inicialmente, houve uma exploração das condições de acesso à internet dos educandos, identificando que a maioria tinha acesso, mas com diferentes dispositivos e frequência de uso. Além disso, foram destacados os recursos digitais escolhidos, incluindo *WhatsApp*, *Discord*, *YouTube* e *Google Classroom*, com base nas preferências/familiaridade dos alunos.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

No segundo ponto deste estudo, a discussão se concentrou no uso dos recursos digitais durante as aulas remotas, em que destacamos a importância de combinar métodos tradicionais de ensino com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), levando em consideração a familiaridade dos discentes com uma ou mais TICs e buscando envolvê-los ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, enfocamos o engajamento das turmas durante as aulas remotas e a necessidade de considerar as suas dificuldades individuais, como falta de tempo, desmotivação e outros problemas de ordem pessoal. A flexibilidade no planejamento das aulas, a valorização/viabilização do aprendizado autônomo e a importância de criarmos um ambiente virtual de aprendizagem (ainda que fragmentado) envolvente foram destacadas. Além disso, a percepção dos alunos em relação às aulas remotas e ao desempenho do professor são devidamente apresentados neste artigo, revelando a diversidade de perspectivas e experiências dos discentes.

3. Ensino remoto de Língua Portuguesa: relato de uma experiência pedagógica usando quatro recursos digitais

Desde o anúncio da interrupção das atividades presenciais em razão das obras realizadas no edifício escolar, iniciadas em junho de 2022 (*a priori* por tempo indeterminado), tivemos, diante de nós, um problema que nos demandou buscarmos caminhos alternativos para darmos continuidade ao ano letivo da melhor forma possível, sem prejudicar as turmas finalistas do Ensino Médio na conclusão dessa etapa educacional ou na preparação de alguns para tentar ingressar no Ensino Superior por meio de exames vestibulares. A prática pedagógica que analisaremos no presente artigo, portanto, emergiu como resposta à necessidade de minimizar os eventuais impactos negativos na aprendizagem dos estudantes que seriam forçados a, mais uma vez, ficarem dispersos geograficamente; isso pouco tempo depois de ficarem quase dois anos em ensino remoto por conta da Pandemia de Covid-19.

Antes mesmo da transição “presencial-remoto”, ainda em sala de aula, promovemos uma roda de conversa junto aos discentes em que solicitamos que eles elaborassem argumentos sobre o tema: *Qual é a melhor ferramenta digital para usarmos durante as aulas remotas?* Esse momento nos possibilitou não só um momento de escuta, como também o reconhecimento das diferenças de



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

perspectiva do alunado. Tanto que não só uma, mas quatro desses recursos tecnológicos foram bastante mencionados por eles: o *Whatsapp*, o *Discord* (por, segundo eles, ser um programa de webconferência que suporta maior quantidade de espectadores em tempo real), o *YouTube* e o *Google Class*.

Ainda na ocasião foi definido, junto aos estudantes, um dia e um horário fixo semanal para que os encontros virtuais ocorressem, principalmente para “manter uma rotina de estudos”; sendo acordado que ocorreriam às quintas-feiras, a partir das 10h da manhã.

Durante um período de cinco meses, enquanto as aulas presenciais estavam suspensas, ministramos um total de 11 aulas semanais, transmitidas entre os dias 14 de julho e 10 de novembro de 2022. Ao final dessa experiência pedagógica, aplicamos um questionário aos alunos por meio do formulário do *Google Classroom*. O questionário continha questões mistas (abertas e fechadas) e tinha como objetivo avaliar as percepções dos alunos em relação às aulas remotas e o impacto delas em suas aprendizagens. Um total de 41 alunos responderam a maioria das perguntas do questionário, sendo 22 moças e 18 rapazes. Os dados coletados serão analisados e contextualizados ao longo deste artigo com o intuito de fornecer *insights* para ajustes em futuras práticas pedagógicas a serem realizadas em ambiente virtual.

3.1. O acesso dos alunos à Internet: um perfil inicial necessário

Verificamos que, das quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio, 40 alunos (97,6%) tinham acesso à Internet em casa, e apenas um aluno (2,4%), não. Sendo que, deste montante, a maioria, 37 (90,2%), acessou os conteúdos da disciplina pelo próprio aparelho celular, seguido do notebook (3 – 7,3%) e do computador de mesa (1 – 2,4%). Já em relação à frequência semanal de conexão à *Web*, pelo menos 33 deles (82,9%) informaram que acessavam todos os dias; três (7,3%) relataram até quatro acessos por semana; dois (4,9%), de quatro a cinco acessos semanais; e outros dois alunos (4,8%) responderam que acessavam a Internet, no máximo, até três vezes por semana.

Constatamos que a maioria dos acessos dos alunos aconteciam em suas residências, considerando que a escola está localizada em uma área urbana com ampla oferta de conexão à Internet. No entanto, antes de desenvolvermos qualquer atividade com as TICs, reconhecemos a importância de considerar as diferenças nas condições de acesso à rede. Por isso, a fim de assegurar



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

a adesão da maioria dos estudantes ao conteúdo da disciplina nas aulas remotas, optamos por diversificar os recursos tecnológicos.

Contudo, embora tenhamos observado que apenas um aluno não tinha acesso à Internet em sua residência, reconhecemos a singularidade desse caso e a necessidade de encontrarmos alternativas para assegurar a sua participação nas atividades escolares a partir da adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades específicas dos discentes. Por isso, antes mesmo da suspensão das aulas presenciais, estabelecemos um local de entrega das atividades, feitas no caderno ou em papel almaço, na secretaria da escola, que temporariamente funcionou em outro prédio do mesmo bairro onde a maioria dos estudantes residia.

3.2. Sobre os recursos digitais usados nas aulas remotas

Para Santos (2019, p.61), a educação online não é o mesmo que educação a distância, sendo definido por ela como sendo “uma modalidade de educação”. Ou seja, para a autora, educação a distância tradicionalmente se refere a uma modalidade de ensino em que os alunos e professores estão separados geograficamente e interagem principalmente por meio de materiais impressos, correspondência e comunicação assíncrona, como mensagens de texto. Nesse modelo, o foco muitas vezes está na transmissão de informações de forma unidirecional, com pouca interação e participação ativa dos estudantes.

Contudo, é importante evitarmos o equívoco de considerar a educação online e suas oportunidades de ensino e aprendizagem como uma suplantação dos métodos estabelecidos das práticas didáticas presenciais, uma vez que, como observado pela autora, o ambiente virtual, por si só, não define a educação online: “O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação” (Santos, 2019, p.92).

Sobre a nossa opção de usarmos mais de uma TIC, tomamos como inspiração a experiência pedagógica de Coutinho e Bottentuit Junior (2007) desenvolvida em uma turma de 15 aspirantes a professores da Universidade do Minho, em Portugal, que, durante um semestre, trabalharam e exploraram, do ponto de vista pedagógico e didático, diversos recursos digitais da Web 2.0



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

disponíveis na atualidade, e evidenciaram que os atributos específicos delas podem (e devem) ser combinados a métodos e estratégias de ensino consolidados.

Por isso, destacamos a importância de envolver os alunos no planejamento das aulas remotas, levando em conta as suas preferências e o uso habitual dos recursos tecnológicos disponíveis. O que se revelou uma escolha acertada, visto que, em diversas ocasiões, contamos com o “suporte” dos estudantes mais habituados com determinadas TICs, como o *Discord*, para solucionar dificuldades técnicas que surgiram no caminho.

Os quatro recursos digitais escolhidos, aliás, possuem características e possibilidades de interação distintas, o que de certa forma contribuiu para o engajamento dos discentes. Nesse sentido, destacamos que o *Google Classroom* alcançou 132 alunos, especialmente aqueles mais acostumados com essa plataforma virtual, já que foi amplamente utilizada por diversos professores desde o início da Pandemia da Covid-19 para a entrega de atividades e a aplicação de avaliações de múltipla escolha, além de facilitar a realização de atividades de revisão e a disponibilização de materiais de revisão em formato PDF, organizados em pastas.

Destacamos também o *WhatsApp Messenger*, o principal canal de comunicação instantânea da atualidade, que também possibilitou o envio de diversos tipos de arquivos em áudio, imagem, links e documentos. Para otimizarmos o uso dessa TIC, criamos um grupo só com os representantes e os vice-representantes das quatro classes de terceiro ano do Ensino Médio que, por sua vez, ficavam responsáveis por reenviar todos os materiais referentes às aulas e as orientações do professor para os grupos de suas respectivas turmas.

No que diz respeito ao contexto das aulas ministradas em forma de webconferência, uma característica que podemos destacar no *Discord* é a sua função como uma interface de comunicação em tempo real, integrando recursos de *chat* por texto, voz e vídeo em uma única plataforma, permitindo que os usuários interajam facilmente uns com os outros. Além disso, esta TIC possui a vantagem de não exigir a criação de uma conta específica para assistir a uma transmissão, de modo que os alunos poderiam acessar as aulas através do link de transmissão fornecido pelo professor sem a necessidade de ter um endereço de e-mail vinculado à plataforma ou de fazer qualquer tipo de cadastro prévio.

Já o *YouTube* foi utilizado como um recurso tecnológico auxiliar, sendo mais um repositório de aulas gravadas do *Discord*, permitindo que os estudantes revisassem ou atualizassem o conteúdo



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

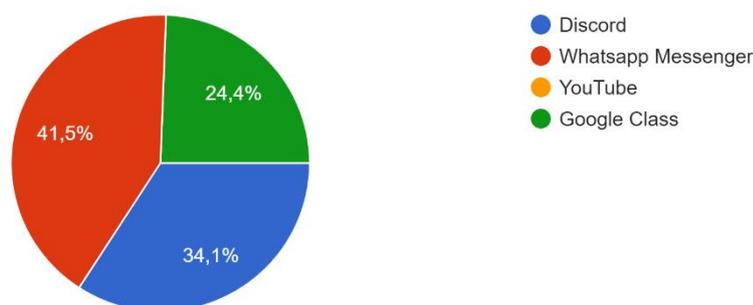
<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

a qualquer momento, caso não pudessem, por diferentes motivos, participar das transmissões. Além disso, os estudantes eram encorajados a escreverem as suas dúvidas na seção de comentários das videoaulas, proporcionando mais uma forma de participação deles.

Ao final das aulas remotas, quando questionamos os alunos sobre qual dos recursos digitais selecionados eles mais usaram para acompanhar os conteúdos de Língua Portuguesa quando estavam geograficamente dispersos (Gráfico 1), 17 estudantes (41,5%) responderam que usaram mais o *WhatsApp* para ter acesso aos conteúdos ministrados, tais como links das aulas, resumos, planos de estudos, exercícios, indicações de leituras etc. Já o *Discord*, onde além das webconferências, também eram repassados os mesmos materiais de estudo, foi a preferência de 14 alunos (34,1%), seguida do *Google Class*, que foi mencionado por 10 alunos (24,4%).

Acreditamos que o *Youtube* não figurou nas preferências dos discentes justamente por ser mais usado como um recurso tecnológico auxiliar, acessado de forma esporádica e pontual, para revisão ou para atualizar conteúdos, conforme já mencionamos. Tanto que observamos que as videoaulas (Figura 1) acumularam uma média de 50 a 82 visualizações durante os cinco meses de aulas remotas.

GRÁFICO 1: Os recursos digitais mais utilizadas pelos alunos para acompanhar as aulas



Fonte: Google Forms/ Adaptação do autor (2023)

Ao longo das atividades remotas, o conteúdo, que normalmente seria ministrado em 2-3 aulas presenciais, foi transmitido em um “aulão virtual” semanal, com duração superior à média de 45 minutos das aulas na escola. Nesses encontros virtuais semanais, os alunos puderam revisar e consultar o professor para esclarecer dúvidas a qualquer momento por meio de canais de comunicação como o *Discord*, *WhatsApp* ou o *Google Classroom*. Além disso, o intervalo de uma



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

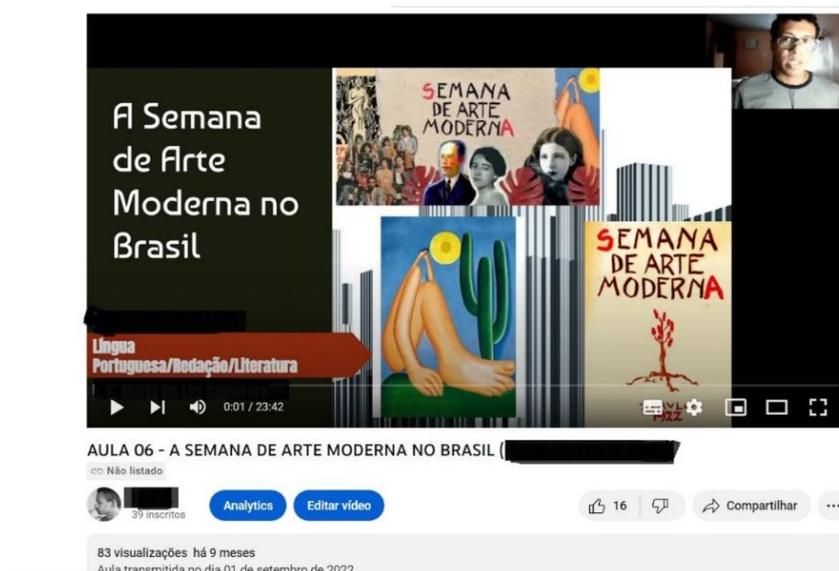
Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

semana entre as transmissões nos permitiu planejar aulas mais dinâmicas, em que pudemos explorar ainda mais os recursos disponíveis no *Discord*, como apresentações de slides, vídeos, *GIFs* (*Graphics Interchange Format*: imagens com animações curtas em repetição que dão a ilusão de movimento) etc.

FIGURA 1: Uma das aulas gravadas e postadas no YouTube



Fonte: Captura de tela do autor (2023)

No entanto, para viabilizar a gravação das aulas e, assim, alcançarmos mais alunos, tivemos que usar mais dois recursos tecnológicos. Para gravar os vídeos, recorremos a um programa chamado *OBS Studio*, um programa gratuito de código aberto, que permite a codificação e transmissão de vídeos configurados de acordo com as necessidades do produtor de conteúdo. Este *software* permite a gravação de transmissões em tempo real com qualidade, utilizando diversas fontes de imagem, como câmeras, webcams e a própria tela do computador.

Usamos também outro *software* gratuito chamado *VoiceMeeter*, que atua como uma “placa de som virtual”, que propicia o gerenciamento de dispositivos de áudio, equalização, adição de efeitos e outras funcionalidades especialmente úteis para otimizar chamadas de vídeo, criar tutoriais ou ajustar *gameplays* (que seria observar ou gravar a jogabilidade de um jogo virtual específico), pois possibilita a captura e separação de até duas trilhas de voz, e uma trilha de áudio de qualquer



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

programa em execução no computador. Além do mais, é possível ajustar os níveis de áudio de cada trilha de forma personalizada, adaptando-se às necessidades específicas do usuário.

Para aprender a utilizar tanto o *OBS Studio* quanto o *VoiceMeeter*, recorremos a vídeos tutoriais disponíveis no *YouTube*, que nos deram informações detalhadas e demonstrações práticas sobre a instalação e configuração dos programas. Desse modo, pudemos compreender melhor as funcionalidades de cada um e desenvolver as habilidades necessárias para utilizá-los de forma eficaz, em consonância com nosso propósito pedagógico.

3.3. Algumas considerações sobre o engajamento dos alunos durante as aulas remotas

Nas 11 aulas de Língua Portuguesa ministradas remotamente via *Discord* registramos a participação, em média, de 20 a 27 alunos das quatro turmas (Quadro 1). A audiência das aulas foi quantificada a partir de um canal criado dentro do *Discord* que denominamos “Frequência”, em que, durante a transmissão, o aluno escrevia o seu nome completo e turma - uma adaptação do “momento da chamada” feita nos espaços físicos de aprendizagem.

QUADRO 1: Frequência dos alunos registrada no *Discord* durante as aulas remotas

14/07/2022 - 34 alunos
21/07/2022 - 44 alunos
28/07/2022 - 27 alunos
04/08/2022 - 37 alunos
11/08/2022 - 27 alunos
25/08/2022 - 25 alunos
01/09/2022 - 20 alunos
15/09/2022 - 20 alunos
29/09/2022 - 27 alunos
13/10/2022 - 14 alunos
03/11/2022 - 20 alunos
10/11/2022 - 11 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

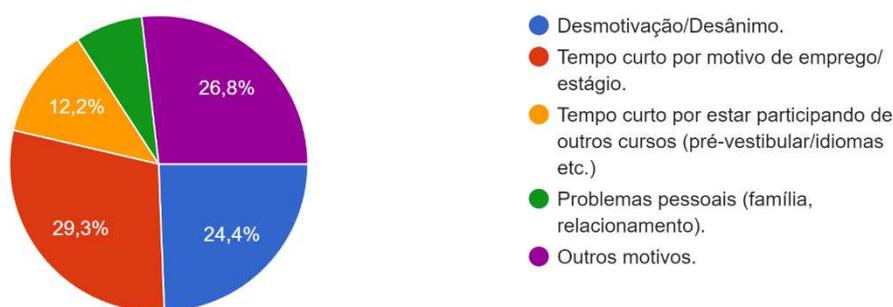
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

Embora a participação nas webconferências pareça ser baixa (e inconstante) em relação ao número total de alunos matriculados nas quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio desta escola no ano letivo de 2022 - um total de 183 alunos (Amazonas, 2022) -, é importante destacar que os obstáculos enfrentados pelos adolescentes da rede pública durante as aulas presenciais continuaram no ensino remoto, apesar de toda a flexibilidade oferecida pelos recursos tecnológicos. Dois fatores também devem ser levados em consideração: a transferência de alguns discentes para outras instituições educacionais por preferirem continuar o ano letivo tendo aulas presenciais e a ausência injustificada de outros durante esse período - muitos deles só retornaram quando a escola retomou as aulas presenciais após a conclusão da reforma do prédio escolar.

Ao serem questionados sobre qual teria sido a maior dificuldade encontrada por eles para acompanhar as aulas remotas (Gráfico 2), 12 alunos (29,3%) alegaram “tempo curto” por motivo de emprego ou estágio; 10 discentes (24,4%) responderam que se sentiram desmotivados a seguir o ano letivo, seguido de três (7,3%) que apontaram como empecilho problemas pessoais (família, relacionamentos etc.); cinco estudantes (12,2%) declararam que tinham pouco tempo para acompanhar os encontros virtuais porque aproveitaram a suspensão das aulas presenciais para se matricular em cursos de pré-vestibular, de idiomas etc. O restante, 11 alunos (26,8%), preferiram não especificar as dificuldades.

GRÁFICO 2: As principais dificuldades encontradas pelos alunos para acompanhar as aulas remotas



Fonte: Google Forms/ Adaptação do autor (2023)

Esses dados nos levam a refletir sobre a importância de repensarmos as práticas educacionais para buscar formas cada vez mais inovadoras de envolver e apoiar os alunos, especialmente os adolescentes do Ensino Médio que, frequentemente, enfrentam decisões relacionadas ao mercado



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

de trabalho e à continuação dos estudos. Assim, ao longo das atividades remotas, procuramos respeitar as suas escolhas para seguirmos promovendo uma educação inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos.

Ressaltamos que, apesar das dificuldades em acompanhar os encontros virtuais, todos os alunos foram incentivados a acessar as videoaulas no *YouTube* a qualquer momento, desde que compartilhassem as suas dúvidas e impressões na seção de comentários para que, de alguma forma, eles mantivessem um vínculo ativo com os conteúdos e com os colegas. Dessa forma, foi possível diversificar os métodos de avaliação, atribuindo valor equivalente à participação dos estudantes - seja por meio de dúvidas e discussões, realizadas oralmente ou por escrito, em tempo real ou nos *chats* e fóruns - em relação aos exercícios de fixação e às avaliações escritas.

3.4. Cultivando a Autocrítica: Essencial na Educação em ambientes virtuais

De acordo com Santos (2019), os saberes do ensino online são dinâmicos e construídos no contexto da cibercultura. Além do acesso aos recursos digitais e à infraestrutura adequada, é fundamental que adotemos uma postura ativa, engajada e cidadã na cultura digital, desenvolvendo habilidades criativas e autônomas. Na literatura educacional relacionada à cibercultura, os professores são frequentemente descritos como “imigrantes digitais”, o que destaca a necessidade de adaptação e aquisição de competências digitais para atuar efetivamente nesse ambiente.

Nas palavras da autora: “ao contrário dos “nativos digitais”, os imigrantes são sujeitos que não nasceram na cena sociotécnica contemporânea, se autorizando e autorizando-se com as mediações das redes digitais e suas conexões sociais” (Santos, 2019, p.92).

Vale pontuar que, no ciberespaço, as habilidades desenvolvidas na educação presencial podem ser ajustadas e aprimoradas para o ambiente virtual, permitindo o fortalecimento das abordagens de ensino online. No entanto, é importante ter abertura para críticas, disposição para reconhecer erros e refletir sobre as possíveis soluções de problemas que eventualmente surgem.

No questionário aplicado aos alunos, propusemos uma reflexão autocrítica sobre seu nível de dedicação e aprendizado ao longo das aulas remotas. Os resultados revelaram percepções diversas e refletiram diferenças decorrentes de fatores como o contexto individual, o acesso à Internet e preferências de aprendizagem. Dos 41 alunos que responderam, 26 deles (63,4%) indicaram que



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

consideraram a sua dedicação “moderada”; enquanto oito (19,5%) relataram uma dedicação “satisfatória”. Quatro alunos (9,8%) descreveram a sua dedicação como “fraca”, e apenas três alunos (7,3%) destacaram a sua dedicação como “excelente” ou “muito boa”.

Em relação à avaliação do nível de aprendizado alcançado por meio das aulas remotas, 18 alunos (43,9%) consideraram o seu aprendizado como “moderado”, enquanto sete alunos (17,1%) o classificaram como “satisfatório”. Adicionalmente, cinco alunos (12,2%) relataram um nível de aprendizado “muito bom”, enquanto dois alunos (4,9%) o consideraram “excelente”. No entanto, um percentual de 14,6% (seis alunos) avaliou o seu aprendizado de forma negativa, o que pode ser interpretado como uma manifestação momentânea e transitória em seus processos de aprendizagem, decorrente de experiências individuais que influenciaram a percepção deles. Além disso, quatro alunos avaliaram sua dedicação aos estudos durante o período remoto como “abaixo do esperado”, citando como fatores o desânimo, questões de saúde mental e dificuldades em equilibrar os estudos com outras atividades cotidianas.

Questionados sobre quais teriam sido os aspectos positivos das aulas remotas, 22 alunos (53,7%) responderam de forma escrita, enfatizando a valorização por parte deles em relação à oportunidade de aprendizado autônomo proporcionado pela educação online, uma vez que lhes permite gerenciar e ajustar as atividades escolares de acordo com seu próprio ritmo e circunstâncias individuais. Entre as respostas curtas e genéricas, do tipo, “todos” e “não sei”, as que mais se destacaram foram estas (transcritas conforme recebidas):

1. “é quando o professor quer reunir todos para um debate sobre relacionado assunto. E tbm poder assistir uma aula pelo Cell, sem precisar ir para a escola” (*sic*);
2. “vídeos aulas disponíveis no Youtube quando não dá para assistir a aula ao vivo” (*sic*);
3. “A interação que eu sempre tive pouca, foi bem mais divertido e interessante” (*sic*);
4. “as atividades, pois foram atividades completamente acessíveis e diretas, o que tornou mais fácil a possibilidade de fazer as atividades, mesmo tendo outras responsabilidades e pouco tempo” (*sic*).

Por outro lado, pedimos que os alunos também avaliassem o nosso desempenho na condução das aulas remotas. Fizemos as seguintes questões: se aulas foram claras e organizadas - 36 discentes (87,8%) concordaram e três (7,3%) não souberam responder; se o professor soube estimular o



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

interesse - 33 (80,5%) concordaram, um discordou (2,4%) e cinco (12,2%) não souberam responder; se o professor foi acessível e prestativo - 34 concordaram (82,9%), um discordou (2,4%) e quatro (9,8%) não souberam responder; e, finalmente, perguntamos se as atividades foram bem orientadas e acessíveis - 33 alunos concordaram (80,5%), um discordou (2,4%) e cinco (12,2%) não souberam responder.

Diante dessas respostas, observamos que os estudantes valorizaram aspectos como clareza, organização, estímulo ao interesse, acessibilidade e orientação nas atividades realizadas. Isso indica que tais elementos são indispensáveis para a construção de um ambiente virtual mais favorável ao engajamento e à aprendizagem significativa.

Solicitamos ainda que as turmas fizessem uma avaliação dos conteúdos trabalhados (Quadro 2):

QUADRO 2: Percepção dos alunos sobre as aulas remotas de Língua Portuguesa

Questões	Concordo	Discordo	Não soube responder
<i>Os objetivos das aulas remotas foram claros</i>	85,4% (35 alunos)	2,4% (1 aluno)	12,2% (5 alunos)
<i>Os conteúdos das aulas remotas foram bem organizados</i>	82,9% (34 alunos)	2,4% (1 aluno)	9,8% (4 alunos)
<i>A carga horária das aulas remotas foi apropriada</i>	80,5% (33 alunos)	2,4% (1 aluno)	12,2% (5 alunos)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados apresentados indicam que a maioria dos alunos demonstrou concordância quanto aos objetivos das atividades remotas, à organização dos conteúdos e à carga horária, o que revela uma percepção positiva em relação à estrutura e ao planejamento das aulas. Ainda assim, é relevante destacar que uma pequena parcela dos estudantes expressou discordância sobre esses aspectos. Essas divergências - mesmo quando manifestadas por um indivíduo - refletem a diversidade de perspectivas e experiências individuais, que devem sempre ser consideradas pelo docente.

Também perguntamos aos alunos em que aspectos as aulas remotas de Língua Portuguesa poderiam ter sido melhores. Das 21 repostas (51,2% dos alunos) que recebemos podemos destacar estas (reproduzidas exatamente como foram escritas):



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

5. “[aulas] Nos horários matutino, poderia ser no horário de 11h pois eu trabalho de madrugada” (*sic*);
6. “poderiam ter mais tempo, mais vezes na semana” (*sic*);
7. “Em não fazer as aulas somente uma vez por semana. Mas, pelo menos 2x na semana” (*sic*);
8. “No meu ponto de vista, aula remota é chata, prefiro presencial.” (*sic*).
- 9.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, vimos como é importante levarmos em consideração a flexibilidade de dias e horários para ministrarmos aulas mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para um maior engajamento dos discentes, visto que um/a dia/hora fixo/a não foi uma preferência unânime entre eles.

Ademais, consideramos benéfico para o docente que ministra aulas remotas valorizar a pluralidade de experiências dos estudantes, e, na medida do possível, utilizar essa diversidade de vivências em prol do aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender no ciberespaço. Até porque esse tipo de abordagem, que salienta uma postura favorável às diferentes formas de aprender, pode ser aplicada tanto no ambiente virtual quanto nos espaços físicos de ensino e aprendizagem.

4. Considerações Finais

Os resultados dessa experiência pedagógica mostraram que o uso de diferentes recursos tecnológicos nas aulas remotas de Língua Portuguesa contribuiu para maior participação dos estudantes e ajudou a reduzir possíveis prejuízos de aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais. O uso variado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permitiu diferentes formas de abordagem, tornando as experiências de aprendizagem mais ricas. Por exemplo, durante uma das aulas, centrada no romance “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, foi utilizado conteúdos audiovisuais e imagens para ilustrar trechos específicos da obra. Enquanto o professor lia esses trechos, os alunos puderam expressar as suas impressões em tempo real por meio do *chat* do *Discord*. O uso constante desses recursos enriqueceu ainda mais as aulas expositivas.

Vale destacar também que o uso das quatro TICs permitiu aos estudantes escolher aquelas que melhor se adequavam às suas preferências, necessidades ou possibilidades. Desse modo, respeitamos as singularidades dos estudantes, permitindo que se envolvessem de maneira mais ativa nas aulas, o que contribuiu para seu engajamento e entusiasmo em continuar o ano letivo.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

Ao adotar e explorar diferentes recursos digitais, oferecemos novas formas de aprender e adaptamos as atividades à rotina das turmas, promovendo maior inclusão nas atividades remotas. Além disso, as avaliações bimestrais foram ajustadas ao ambiente virtual, focando na expressão individual e no compartilhamento de conhecimento, em vez das tradicionais provas escritas.

Todos esses aspectos nos levam a concluir que, para lecionar no ciberespaço, é preciso estar disposto a adaptar os planos de aula aos novos contextos que podem (e vão) surgir no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a postura de professor-pesquisador, adotada por nós desde o começo, foi indispensável para o desenvolvimento, a análise e os ajustes da nossa prática docente em ambiente virtual.

Entretanto, é importante reconhecer a persistência dos desafios enfrentados nos ambientes de aprendizagem, tanto físicos quanto digitais. A evasão escolar de adolescentes, muitas vezes motivada pela necessidade de contribuir financeiramente para o sustento de suas famílias, junto à falta de motivação para concluir os estudos, são problemas recorrentes no Ensino Médio de instituições públicas no Brasil. Como exemplo, as aulas remotas não conseguiram engajar todos os estudantes de maneira plena, resultando em participação irregular nos encontros virtuais e em uma crescente falta de entusiasmo para dar continuidade ao ano letivo, especialmente nas semanas após a suspensão das aulas presenciais.

Isso pode ser observado na redução da frequência nas aulas em tempo real mencionada neste artigo, na transferência de alguns discentes para outras escolas do mesmo bairro que, à época, seguiram oferecendo aulas presenciais normalmente, bem como no “retorno repentino” de outros estudante apenas quando as aulas presenciais foram retomadas após a conclusão da reforma do prédio escolar.

Não obstante, é válido destacar que todas as problemáticas mencionadas já são recorrentes na realidade escolar há bastante tempo, independentemente da modalidade de ensino. Esses apontamentos servem para indicar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) têm demonstrado, a cada dia, um potencial significativo para se tornarem ferramentas eficazes no engajamento dos educandos na construção coletiva do conhecimento em ambientes de ensino e aprendizagem (físicos ou não), desde que sejam adaptadas e integradas de maneira cuidadosa, levando em consideração as necessidades dos sujeitos aprendentes e as especificidades do contexto escolar.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

Todavia, apesar de tais perspectivas, enfatizamos que as TICs não devem ser encaradas como soluções definitivas para problemas antigos da escola pública brasileira, mas sim como recursos complementares que, quando bem utilizados, podem contribuir para a melhoria do processo educacional, especialmente em situações emergenciais, como a relatada neste estudo.

Referências

AQUINO, Orlando F.; GONZÁLEZ, Alberto M. **Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1053-1076, out./dez. 2016. Disponível em: <https://x.gd/fNTXF>. Acesso em: 20 jun. 2023.

AMAZONAS. **Diário Digital Amazonas**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas. Disponível em: <https://diariodigital.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2022.

COUTINHO, C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. **Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0**. In: MARCELINO, Maria José; SILVA, Maria João, org. – “SIIE’2007: Actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa, 9, Porto, Portugal, 2007” [CD-ROM]. p. 199-204. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/7358>. Acesso em: 01 jun. 2023.

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

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. In.: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - CONPEF. 4., 2009, Londrina, Anais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://i3d.me/3dXsMw>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 05 nov. 2023.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://x.gd/vsrXH>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book. Disponível em: <https://i3d.me/ETHIfQ>, Acesso em: 10 nov. 2023.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>

Recebido em 6 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 5 de maio de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2025. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2025.261554>