



Relatório de conclusões gerais da pesquisa

PERCEPÇÕES DA QUALIDADE DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO PRIVADA (2020/2021):

tipologias e percepções de qualidade

Responsável Técnico

Daniel Santos Braga

Coordenação Geral:

Rosimar de Fátima Oliveira

Daniel Santos Braga

Coordenação de equipes:

Franceline Rodrigues Silva

Glecevir Vaz Teixeira

Lorena Maia

Luciana Gonçalves de Oliveira Gotelipe

Pesquisadores:

Guilherme Salvino Signorini

Josielli Teixeira de Paula Costa

Júlia Quintaneiro Mota

Larissa Maria Rodrigues de Oliveira

Raquel Abood Rodrigues

Auxiliares de pesquisa:

Bruna Garzedim de Araújo

Franciene Reis Oliveira

Liliane Gonçalves Fernandes de Lima

Paula Santana Bispo

Auxiliares administrativos:

Ana Luiza de Oliveira Reis

Isabela Caroline Oliveira Madeira

Isabella Adriane Martins Pereira

Sumário

APRESENTAÇÃO GERAL	3
Delimitação do escopo, procedimentos metodológicos e produtos.....	4
Primeira fase do estudo: formação da equipe e elaboração de instrumentos de pesquisa.....	5
Segunda fase do estudo: coleta e análise dos dados	7
INTRODUÇÃO	10
1 ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO REMOTO	11
1.1 Forma de operacionalização.....	11
1.2 Frequência e duração de encontros síncronos	14
1.3 Elementos didático-pedagógicos.....	16
1.4 Características administrativas das instituições privadas no ensino remoto.....	22
2 TIPOLOGIA DA OFERTA E PERCEPÇÕES DE QUALIDADE	28
2.1 Percepções de qualidade e adequação sobre a forma de operacionalização da oferta	30
2.2 Percepções de qualidade sobre elementos didáticos da oferta.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
Referências	46

APRESENTAÇÃO GERAL

Este documento apresenta as conclusões gerais de pesquisa sobre percepção de qualidade do ensino ofertado por instituições privadas de educação do Estado de Minas Gerais no contexto da pandemia da covid-19, doença cujo agente etiológico é o novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Os dados aqui apresentados compõem o estudo “Ensino remoto emergencial e percepção de qualidade da educação em Minas Gerais (2020/2021)”, fruto de parceria do Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon), órgão do Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG), e do Grupo Pesquisa e Administração de Sistemas Educacionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PASE/FaE/UFMG).

O ensino remoto foi adotado como forma de continuidade das atividades de ensino-aprendizagem após a oficialização da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional no Brasil pela Portaria nº 188 do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (Ministério da Saúde), de 3 de fevereiro de 2020. Por não constar dentre as atividades consideradas essenciais (Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020) e por seu potencial de aglomeração de pessoas, os serviços educacionais foram interrompidos, com exceção daqueles que ocorriam na modalidade de Educação a Distância (EaD). Em 17 de março de 2020, pela Portaria nº 343, o Ministério da Educação se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia.

Ainda em março de 2020, diversos sistemas de ensino – especialmente aqueles ligados à educação superior, como o grupo Kroton, Estácio, Unip e as pontifícias universidades católicas – já organizavam o retorno às aulas de forma não presencial e mediadas por tecnologias digitais (ARRUDA, 2020). Parte considerável dessas instituições, ao implementar o modelo remoto, buscou diferenciar-se da EaD (ARRUDA, 2020), mesmo que muitas delas ofertassem cursos nessa modalidade. Uma possível explicação pode estar no fato de que a EaD ainda carrega, nas palavras de Hodges *et al.* (2020) um estigma de baixa qualidade. Outra possível explicação seria a de que os modelos adotados mimetizariam interações e tempos de aprendizagem o mais próximo possível ao ensino presencial, garantindo assim, a manutenção de critérios de qualidade dos serviços educacionais firmados em contrato.

Não obstante, o Procon-MG, órgão coordenador do Sistema Estadual de Defesa do Consumidor, bem como, em regra, atribuído da tutela dos direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos dos consumidores, recebeu, nos anos de 2020 e 2021, um grande número de reclamações dispondo sobre a diminuição da qualidade dos serviços prestados por instituições particulares, quando da adoção, em razão da pandemia causada pelo novo Coronavírus, da modalidade de ensino remoto, sem que houvesse a correspondente redução dos valores das mensalidades. Em suma, pleiteavam estudantes ou responsáveis,

a modificação dos contratos escolares firmados para o ano de 2020, de modo que os valores a serem pagos fossem condizentes com os serviços efetivamente prestados.

Por essa razão, promotores de Justiça de defesa do consumidor de diversas comarcas do estado instauraram investigações preliminares, processos administrativos ou propuseram ações civis públicas com a finalidade de se equilibrar os contratos escolares, tornando, assim, os valores pagos pelos estudantes ou responsáveis efetivamente adequados à qualidade do ensino ministrado. Paralelamente, o órgão iniciou processo de contratação de serviços técnicos especializados na elaboração de pesquisa que identificasse, a partir de evidências, se houve manutenção de critérios de qualidade dos serviços educacionais na percepção de seus usuários imediatos (estudantes e famílias) e dos docentes nos anos letivos de 2020 e 2021.

As tratativas entre o Procon-MG e o PASE/FaE/UFMG ocorreram no segundo semestre de 2021, em que foram acordados o escopo, os valores, os prazos e os produtos a serem entregues. A contratação foi realizada por meio da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e a organização geral do estudo ficou a cargo dos professores Rosimar de Fátima Oliveira, professora titular da FaE/UFMG e Daniel Santos Braga, professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Ibirité), sendo que este último também ficou responsável pela coordenação do campo. Foi feita seleção de pesquisadores para realizar o trabalho de coleta, tratamento e análise dos dados, priorizando-se estudantes de graduação e pós-graduação da UFMG com experiência de pesquisa. Também foram selecionados auxiliares de pesquisa e auxiliares administrativos para tarefas de suporte aos pesquisadores a à coordenação do estudo.

Delimitação do escopo, procedimentos metodológicos e produtos

Os objetivos acordados entre o Procon-MG e o PASE/FaE/UFMG previam a avaliação da qualidade do que se convencionou chamar de *ensino remoto* (HODGES *et al.*, 2020) das instituições privadas de Minas Gerais – tanto da educação básica quanto do ensino superior – entre os anos de 2020 e 2021, segundo as percepções de estudantes, famílias e professores. Optou-se por não incluir no recorte de investigação, o segmento da educação infantil que atende crianças de zero a três anos (creches) devido às características do trabalho com essa faixa etária. Como objetivos secundários da pesquisa, buscou-se i) construir uma tipologia para as diferentes formas identificadas de oferta do ensino remoto no estado; e ii) verificar estratégias de retorno híbrido (ou seja, modelo de ensino que mescla atividades presenciais e online), bem como suas características e as percepções sobre sua qualidade.

As áreas abordadas na investigação foram:

- ❖ Qualidade do ensino prestado pela escola: se sofreu alteração após a adoção do ensino não presencial;
- ❖ Interesse e a participação dos(as) estudantes nas aulas, após a adoção do ensino não presencial;

- ❖ Conversas e troca de conhecimento entre os(as) estudantes após a adoção do ensino não presencial;
- ❖ Aproveitamento das aulas pelos(as) estudantes e o aprendizado do conteúdo trabalhado pelo(a) professor durante o ensino não presencial;
- ❖ Fatores que influenciaram a qualidade do ensino ofertado pela escola durante a substituição da aula presencial pela não presencial, a saber:
 - ausência de estrutura tecnológica da escola para execução do ensino não presencial;
 - ausência de acesso a equipamentos eletrônicos para participação no ensino não presencial;
 - ausência de acesso a serviço adequado de conexão à internet;
 - ausência de ambiente adequado para realização de ensino não presencial;
 - ausência de preparo/habilidade do professor(a) para lidar com o ensino não presencial;
 - dificuldade ao consultar o material pedagógico indicado nas aulas não presenciais

Para atender a essas áreas e cumprir os objetivos traçados, o estudo foi organizado em duas fases sequenciais, caracterizadas pela entrega de produtos para o Procon-MG ao encerramento de cada uma delas.

Primeira fase do estudo: formação da equipe e elaboração de instrumentos de pesquisa

A primeira fase do estudo consistiu na estruturação da equipe de pesquisa, na elaboração dos instrumentos de coleta e no relatório estatístico do plano amostral.

Após realização de reuniões para a apresentação dos objetivos centrais e das perguntas orientadoras do estudo, os pesquisadores contratados foram organizados em equipes conforme etapa e nível educacional que mais se adequassem as suas experiências de pesquisa. Foram definidas quatro equipes, a saber: a) educação infantil, b) ensino fundamental, c) ensino médio e d) ensino superior. Cada equipe foi composta por um coordenador, um pesquisador e um auxiliar de pesquisa. Apenas para a equipe do ensino fundamental foram alocados dois pesquisadores, sendo que um ficou responsável pelas informações a respeito dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e outro pelas informações sobre os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), devido às especificidades de cada segmento dessa etapa de escolarização. Três auxiliares administrativos foram contratados, sendo um responsável pelo apoio das equipes, outro pelo suporte à coordenação geral, e, por fim, um fez a articulação da pesquisa com a FUNDEP e o Procon-MG.

Decidiu-se que a melhor estratégia para alcançar os objetivos estabelecidos, seria operacionalizar os procedimentos metodológicos em dois movimentos, simultâneos e complementares:

- Aplicação de *surveys* online autopreenchido (CAWI - *Computer-Assisted Web Interviewing*) com os segmentos de usuários imediatos (estudantes e familiares) e ofertantes (docentes e gestores);
- Entrevista por telefone (CATI - *Computer-Assisted Telephone Interviewing*), com gestores/responsáveis pelos estabelecimentos.

O eixo central dos questionários foi construído coletivamente, de forma que as perguntas permitissem certo grau de comparabilidade. No entanto, dadas as especificidades de cada etapa/nível, cada equipe fez adequações terminológicas, conceituais e de estrutura nas perguntas a fim de atender melhor ao público a qual eram destinadas. O mesmo ocorreu com o roteiro de entrevistas.

As perguntas do *survey* buscaram identificar elementos objetivos e subjetivos da percepção da qualidade da oferta educacional nos modelos remotos no contexto da pandemia. Foram considerados os aspectos relativos à percepção de qualidade do ensino ofertado pela instituição “antes/depois” do advento da pandemia (t_0 e t_1); e a percepção de qualidade do modelo de ensino remoto proposto. Os procedimentos de investigação articularam métodos estatísticos para a construção de indicadores; e análise de conteúdo e de discurso.

Tanto o questionário para gestores quanto o roteiro de entrevistas subsidiaram a escrita deste relatório. Esses instrumentos objetivaram mapear as estratégias de oferta de ensino remoto das instituições privadas de educação básica e superior em Minas Gerais, levantando informações sobre modelo adotado; recursos utilizados; estratégias de acompanhamento de desempenho dos estudantes, fluxo escolar (permanência, abandono, evasão), estrutura administrativa, gestão pedagógica, processos de ensino e aprendizagem, estratégias avaliativas, possibilidades de envolvimento dos pais e/ou responsáveis etc. O diagnóstico teve sua análise estruturada em três principais dimensões, quais sejam: Operacional, Didático/Pedagógica e Administrativa.

Aos seis dias de dezembro de 2021, foi realizada reunião de apresentação da primeira versão dos instrumentos para avaliação do Procon-MG. Os promotores fizeram apontamentos, solicitações e sugestões para que os questionários e roteiro de entrevistas atendessem mais as demandas do órgão. Nova versão foi encaminhada para apreciação e, no dia 13 de dezembro, foi feita a aprovação da versão final dos instrumentos.

Os produtos dessa fase foram entregues no dia 15 de dezembro de 2021:

- Questionários para estudantes (ensino médio e ensino superior); pais e/ou responsáveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); professores (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e gestores.
- Roteiro de entrevista semiestruturada (gestores)
- Relatório estatístico de plano amostral

Segunda fase do estudo: coleta e análise dos dados

A segunda fase do estudo consistiu nas etapas de pesquisa de campo, tabulação e análise de dados. A coleta de dados ocorreu entre os dias 11 de janeiro e 16 de maio. As pesquisas de tipo *survey* (para usuários e ofertantes) foram realizadas mediante envio de acesso (*link*) dos questionários de forma pública. Para isso, foi contratada empresa de hospedagem e distribuição (QuestionPro®) e utilizado metodologia denominada *snowball sampling* (BIERNACKI; WALDORF, 1981), que consiste no recrutamento de participantes da pesquisa por transmissão voluntária. Também foi feito impulsionamento de anúncio em redes sociais (*Instagram* e *Facebook*, ambas propriedades da Meta Platforms®). Já a entrevista por telefone com gestores foi realizada pela equipe técnica do PASE/UFMG, com voluntários que se manifestaram nos questionários para esse segmento ofertante.

Ao todo, foram recebidas 1.617 respostas completas no *survey* sendo distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 – Total de respondentes do *survey* por segmento do estudo

Segmento de participação	Total de respondentes
Estudante de ensino médio	55
Estudante de ensino superior	229
Pai/Mãe ou Responsável por estudante de educação infantil	242
Pai/Mãe ou Responsável por estudante de ensino fundamental	288
Pai/Mãe ou Responsável por estudante de ensino médio	53
Docente de educação infantil	250
Docente de ensino fundamental	269
Docente de ensino médio	53
Docente de ensino superior	143
Gestor(a) de ensino privado	35
Total	1.617

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Zoom®, e foram transcritas, codificadas e categorizadas a partir das definições da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2006).

Em relação à distribuição espacial dos respondentes no território de Minas Gerais, a tabela abaixo e o mapa da Figura 1 demonstram que a amostra participante da pesquisa contemplou significativamente todas as regiões do estado e um conjunto expressivo de municípios.

Tabela 2 – Total de respondentes do *survey* por etapa e mesorregião do estudo

Mesorregião de MG	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Noroeste de Minas	13	9	6	4
Norte de Minas	7	11	4	7
Vale do Jequitinhonha	16	11	4	25
Vale do Mucuri	11	4	3	58
Triângulo/Alto Paranaíba	15	13	5	11
Central Mineira	2	9	8	6
RMBH	166	144	84	171
Vale do Rio Doce	15	10	6	29
Oeste de Minas	5	4	6	19
Sul de Minas	21	18	6	13
Campo das Vertentes	2	3	2	9
Zona da Mata	28	20	19	20
Total	492	557	153	372

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

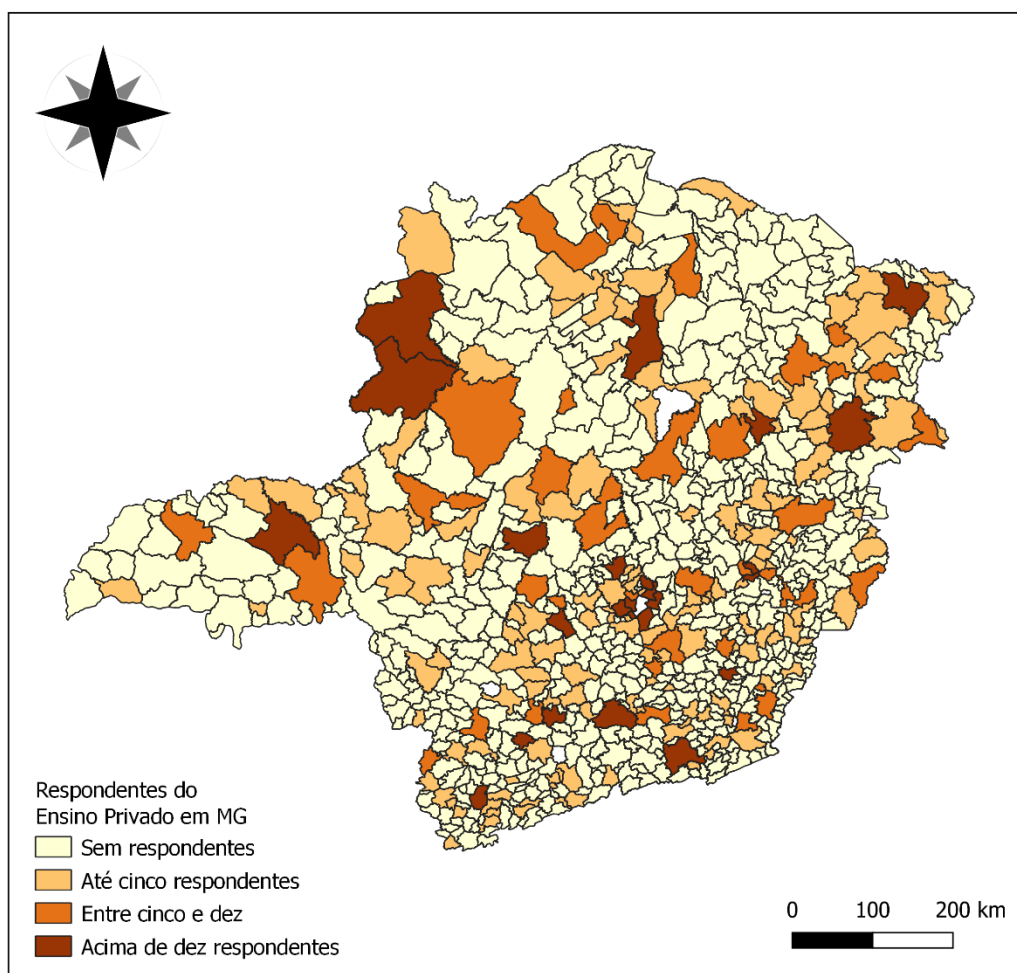


Figura 1 – Mapa de respondentes do *survey* por município

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Os produtos dessa segunda fase da pesquisa, entregues aos vinte e oito dias do mês de março de 2022, foram:

- Este relatório "Ensino remoto na educação privada em Minas Gerais (2020/2021): tipologias e percepções de qualidade" constando as conclusões gerais da pesquisa;
- Banco de dados (resultados dos *surveys* em formato .xlsx, áudios das entrevistas em formato mp3);
- Release para imprensa.

Também foram entregues os relatórios de cada equipe, com os dados desagregados das etapas (infantil, fundamental e médio) e nível (ensino superior):

- Relatório "Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): o caso da educação infantil em Minas Gerais";
- Relatório "Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): o caso do ensino fundamental em Minas Gerais";
- Relatório "Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): o caso do ensino médio em Minas Gerais";
- Relatório "Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): o caso do ensino superior em Minas Gerais".

INTRODUÇÃO

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da covid-19 como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, classificando a situação como uma pandemia. Reportada pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, havia atingido, até o primeiro bimestre de 2022, mais de 410 milhões de pessoas em todo o mundo, causando mais de 5 milhões de mortes, segundo dados da OMS. No Brasil, até fevereiro de 2022, haviam sido contaminadas cerca de 27 milhões e 500 mil pessoas, sendo que 638 mil haviam ido a óbito em decorrência da doença (OMS, 2022).

Dentre as principais ações de enfrentamento à pandemia adotadas no país estavam (e estão) medidas de higiene pessoal, ética respiratória, testes de presença do vírus ou de anticorpos, rastreamento de contágio, distanciamento social e, a partir de janeiro de 2021, vacinas. Uma das medidas mais drásticas para se tentar diminuir as curvas de disseminação da doença foi a interrupção parcial ou total de atividades não essenciais e/ou que pudessem causar aglomeração de pessoas, dentre elas, os serviços educacionais.

Dessa maneira, os sistemas de educação públicos e privados adotaram estratégias de retorno não presencial às atividades de ensino-aprendizagem em diferentes ritmos e dimensões. Essas estratégias giravam principalmente – mas não exclusivamente – em torno do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e da internet para aulas remotas. Assim como não há uma única maneira de oferta de EaD, coexistindo diferentes formatos da modalidade (MOORE; KEARSLEY, 2013), no contexto da pandemia também se manifestaram diversas formas do ensino remoto (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021). Além disso, a ausência de uma coordenação política nacional, por parte do Ministério da Educação a respeito da implementação de ações para o ensino remoto nas redes públicas possibilitou o surgimento de modelos muito “diversos no sentido de integrarem ou não tecnologias digitais e/ou tecnologias analógicas e também no sentido de envolverem uma perspectiva didático-pedagógica massiva ou dialógica” (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p. 1741).

Por perspectiva didático-pedagógica massiva, compreende-se a organização do ensino remoto por meio de transmissão centralizada por um órgão educacional e distribuído por rede aberta. Na rede pública de educação de Minas Gerais, por exemplo, essa distribuição foi feita por meio da Rede Minas e da Rádio Inconfidência¹ e em seus canais no *Youtube*, da *Google*[®]. Arruda, Gomes e Arruda (2021) identificaram que, em pelo menos 25 unidades da federação e no Distrito Federal, o ensino remoto dos sistemas estaduais estava orientado por essa perspectiva. Por outro lado, uma organização dialógica do ensino envolve o uso de tecnologias não somente para compartilhamento de materiais didáticos, mas para o acompanhamento dos estudantes por parte dos professores, ao contrário do que ocorre na forma difusa da perspectiva de ensino remoto em massa. Essa orientação é

¹ Ambas pertencentes à Empresa Mineira de Comunicação (Governo do Estado de Minas Gerais).

a que foi adotada, em maior ou menor medida, na maioria das instituições privadas de ensino do país (SEMESP, 2021).

Este relatório trata dos modelos de ensino remoto ofertados nas instituições da educação privada no Estado de Minas Gerais durante os anos de 2020 e 2021. Os dados foram produzidos no âmbito da pesquisa “Ensino remoto emergencial e percepção de qualidade da educação em Minas Gerais (2020/2021)” e as análises buscaram identificar as estratégias de oferta de ensino remoto das instituições privadas de educação básica e superior em Minas Gerais, levantando informações sobre modelo adotado; recursos utilizados; estratégias de avaliação dos estudantes, estrutura administrativa, fluxo escolar, gestão pedagógica, processos de ensino e aprendizagem, e as possibilidades de envolvimento dos pais e/ou responsáveis. O objetivo foi verificar se, na perspectiva dos usuários imediatos dos serviços educacionais (estudantes e familiares) e ofertantes (gestores e professores) houve manutenção de critérios de qualidade previstos em contrato.

1 ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO REMOTO

A pesquisa analisou como as instituições privadas de educação em Minas Gerais promoveram a oferta do ensino remoto levando em conta diversos aspectos como as dimensões operacionais, didático-pedagógicas e administrativas. Inicialmente, levou-se em consideração uma primeira categorização de Arruda, Gomes e Arruda (2021) de tecnologias digitais e tecnologias analógicas. Enquanto as tecnologias digitais seriam aquelas geradas por elementos computacionais e cuja forma final se dá na tela de um dispositivo digital (LEVY, 1996), as analógicas são aquelas armazenadas em um suporte físico e registradas em correspondência com o real.

1.1 Forma de operacionalização

Nesse primeiro quesito, identificou-se que a maioria das instituições privadas de educação básica (em todas as etapas) e todas as instituições de ensino superior dos participantes da pesquisa no estado (Figura 2) se utilizaram de tecnologias digitais para que o ensino remoto fosse operacionalizado. Apesar dessa constatação, não é desprezível o percentual de pais e/ou responsáveis e professores da educação infantil e do ensino fundamental que indicaram que as instituições as quais estavam ligados se utilizaram de tecnologias analógicas, 20,4% e 9,4% respectivamente.

Ainda levando em conta as categorizações de Arruda, Gomes e Arruda (2021), também foram relativamente poucas, embora percentualmente expressivo, as instituições que se orientaram por uma perspectiva didático-pedagógica massiva (isto é, sem mediação com professor), perfazendo 14,4% do total de respondentes dos questionários. Quando desagregados, os dados demonstram que a porcentagem de instituições com essa perspectiva somava 35,2% na educação infantil e 18,6% no ensino fundamental.

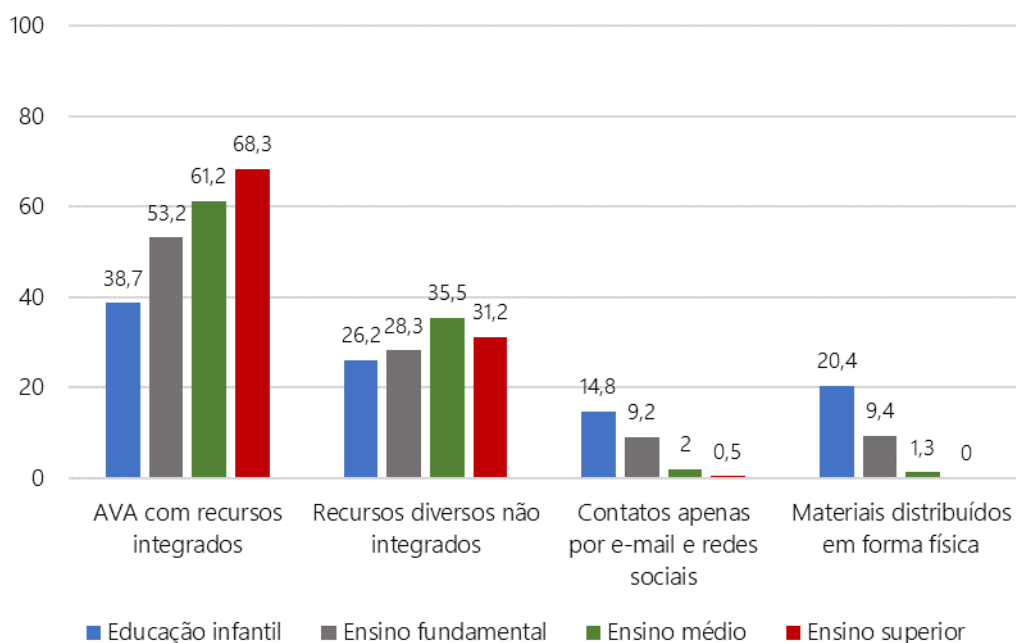


Figura 2 – Forma de operacionalização do ensino remoto durante a pandemia, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Considerando as instituições que adotaram tecnologias digitais e uma orientação didático-pedagógica dialógica (situação apontada por 82% do total de respondentes), é possível distinguir dois grupos. O primeiro consiste nas instituições que ofertaram o ensino remoto em uma plataforma com recursos integrados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA²), 53,1% do total. O segundo grupo, 29% dos respondentes, operacionalizaram as aulas durante a pandemia sem uma plataforma unificada, mas com diferentes recursos.

Embora sejam escassas produções que avaliem a maior ou a menor adequação da forma de operacionalização do ensino remoto (VELUVALI; SURISSETTI, 2022), bem como dos efeitos dessa forma na aprendizagem, essa discussão é relativamente bem consolidada no que se refere à EaD. Diferentes autores consideram que a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, com recursos e materiais didáticos integrados favorece a organização de um ensino não presencial mais efetivo do que aquele que utiliza recursos isolados (BRADLEY, 2021; BROWN; DEHONEY; MILLICHAP, 2015).

Apesar dessa maior adequação atribuída pela literatura da área aos AVAs, é possível considerar que o esforço institucional da maioria das unidades educacionais privadas pesquisadas foi relativamente alto. Essa percepção se explica uma vez que, quando questionados sobre a experiência prévia da instituição com a utilização de tecnologias digitais para complementação das atividades presenciais, a maior parte dos gestores – para todos os segmentos (Tabela 3) revelou que, antes da pandemia, esses recursos não eram

² Uma expressão também utilizada para se referir a essas plataformas é a sigla LMS, do inglês *Learning Management System*.

empregados. Ou seja, se antes da suspensão das aulas por medidas sanitárias, 23,7% das instituições privadas de ensino nunca haviam tido qualquer experiência com tecnologias digitais em suas propostas pedagógicas, para o retorno remoto às aulas, mais da metade (56,9%) das instituições pesquisadas adotou a forma de mediação de *e-learning* considerada a mais adequada por especialistas.

Tabela 3 – Experiência prévia com a utilização de tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, por etapa e nível de escolarização

Segmento de participação	Sim	Não	Total
Educação infantil	20,0%	80,0%	100,0%
Anos iniciais do ensino fundamental	15,4%	84,6%	100,0%
Anos finais do ensino fundamental	25,0%	75,0%	100,0%
Ensino médio	33,4%	66,6%	100,0%
Ensino superior	30,0%	70,0%	100,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Cerca de 29% das instituições dos respondentes da pesquisa se utilizaram de recursos online não integrados de diferentes plataformas e sites (ex: uma plataforma para encontros virtuais, outra para receber atividades). Embora os especialistas em *e-learning* considerem que essa situação é menos adequada do que um AVA, a considerar a emergência da pandemia, é possível inferir que essa situação possibilitava mediação dialógica entre professores e estudantes, o que não ocorreria – ou, na melhor das hipóteses, ocorreria de maneira reduzida – para os 8,1% de respondentes vinculados às instituições que se utilizaram apenas de disponibilização de atividades por e-mail e de vídeos por plataformas como o *Youtube*; ou os 9,8% vinculados às instituições que operacionalizaram o ensino remoto por tecnologias analógicas.

O esforço institucional para a implementação do ensino remoto para parte das unidades educacionais foi corroborado pela percepção dos respondentes da pesquisa (Tabela 4).

Tabela 4 – Percepção de esforço para a efetivação do ensino remoto, por forma de operacionalização

A instituição de ensino fez:	Tecnologias digitais, dialógicas e AVA	Tecnologias digitais, dialógicas não integradas	Tecnologias digitais massivas	Tecnologias analógicas
menos que o necessário	18,9%	25,7%	48,0%	82,2%
o que era necessário	61,4%	57,4%	35,3%	4,0%
mais do que era necessário	19,7%	16,9%	16,7%	13,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Levando em conta aqueles que consideraram que a instituição fez menos que o necessário, predominam aqueles respondentes vinculados às instituições que efetivaram o ensino remoto de modo massivo (48,0%) e analógico (82,2%). Já para as instituições que

operacionalizaram o ensino não presencial durante a pandemia com tecnologias digitais, a maioria dos respondentes considerou que a instituição fez o que era necessário.

1.2 Frequência e duração de encontros síncronos

Outro aspecto do ensino remoto analisado pela pesquisa foi a existência de encontros síncronos (*i.e.* em que professores e estudantes estão ao mesmo tempo em contato mediado por tecnologias), sua frequência e duração.

Dos 82,1% de instituições com mediação didática, predominavam encontros diários, 70,1% do total. Esse percentual, quando desagregado (Figura 3), revela que a educação infantil foi a etapa com menor número de respondentes que afirmaram que os encontros síncronos eram diários, 49,8%. Nessa etapa, expressivo número de instituições somente promovia encontros síncronos dos professores com as crianças apenas uma vez por semana, cerca de duas em cada cinco unidades educacionais (41,9%). No ensino fundamental e no superior, 17,5% e 19,4% das instituições pesquisadas respectivamente promoviam encontros uma vez por semana, o que era verdade para 5,2% das escolas de ensino médio.

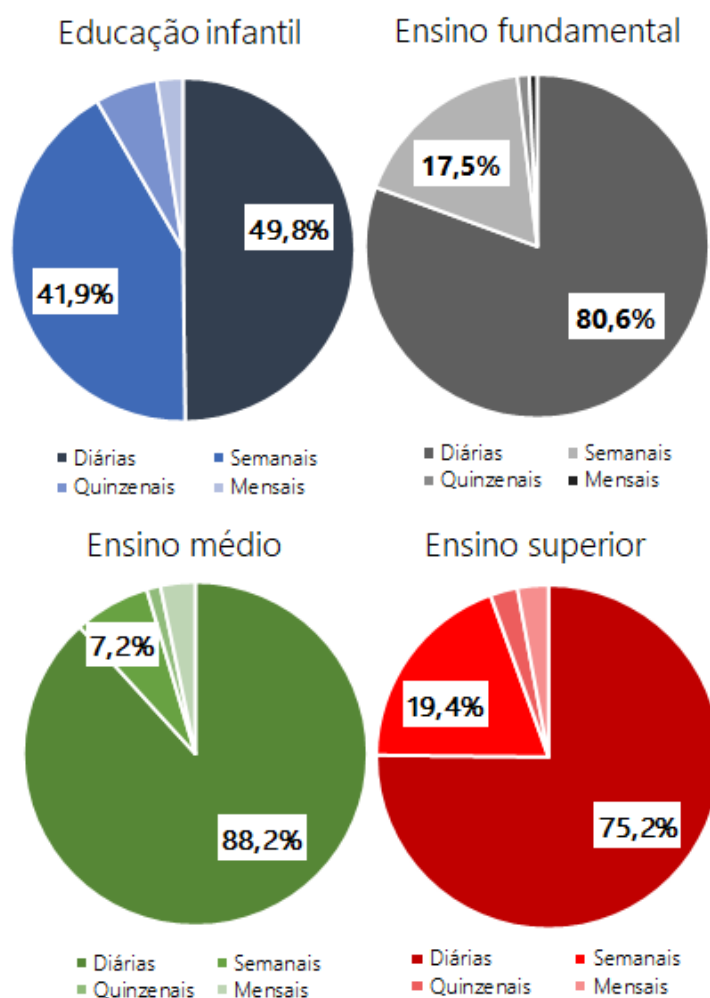


Figura 3 – Frequência dos encontros síncronos, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Também é preciso considerar que para 23,1% dos gestores respondentes, houve agrupamento de turmas. Ou seja, é possível que nessas instituições um mesmo grupo de professores tenha passado a ser responsável por um maior grupo de estudantes. A maioria das instituições em que essa situação foi reportada atendiam os anos iniciais do ensino fundamental (52,5%).

Em conjunto, esses dados apontam que mesmo a existência de interação síncrona com professores no ensino remoto precisa ser qualificada. Sua ocorrência mensal ou mesmo quinzenal (caso de 1,6% do total das instituições com mediação pedagógica), ainda que preferível a nenhuma, prejudica sua caracterização como de orientação dialógica. Além disso, o agrupamento de estudantes pode implicar em um aumento da dificuldade de relações professor-aluno mais próximas, além de potencializar a intensificação do trabalho docente no modelo remoto.

Em relação ao tempo de duração das atividades síncronas, 92,3% dos gestores participantes responderam que houve orientação oficial por parte da instituição para o tempo de duração dos encontros síncrono. Os dados da pesquisa revelam que, na média, o maior percentual de instituições privadas promoveu encontros acima de três horas, 29,7% (Figura 4). Ressalta-se que para cada etapa e nível de escolarização, os encontros podiam ser organizados por disciplinas ou por blocos de atividades (como na educação infantil).

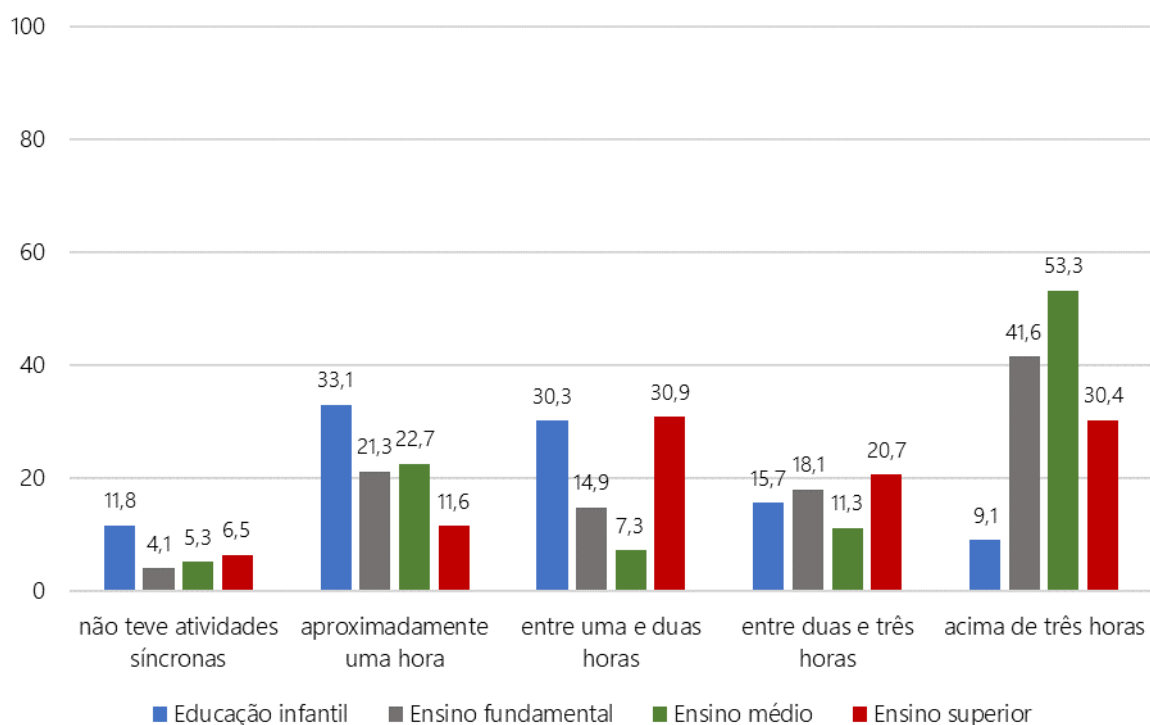


Figura 4 – Tempo de duração dos encontros síncronos, por etapa e nível de escolarização
Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

No caso específico da educação infantil, é importante avaliar que, para esse quesito, uma maior carga horária por encontro não significa, necessariamente, maior adequação do modelo. Em parte, justifica a dispensa dos cumprimentos dos dias letivos e carga horária

da Resolução CNE/CP nº 2/2021. Isso decorre do fato de que para cada etapa da vida, o tempo de tela incorre em efeitos mais ou menos prejudiciais ao desenvolvimento e à saúde (MADIGAN *et al.*, 2020). A ampliação desse tempo no contexto do ensino remoto pode ter trazido implicações para o desenvolvimento das crianças, requerendo, portanto, atenção das instituições educacionais para sua estipulação (QUEIROZ, 2020).

Dessa maneira, uma em cada três instituições de educação infantil participantes da pesquisa (33,1%) organizaram encontros de aproximadamente uma hora. Já para o ensino fundamental a maior parte dos respondentes (41,6%) apontaram encontros com mais de três horas de duração. Quando desagregado, essa realidade é maior para os respondentes dos anos finais, do que aquela apontada pelos respondentes dos anos iniciais, perfazendo 40,1% deste segmento ante 72,3% daquele. Situação semelhante ocorre no ensino médio, em que mais da metade dos respondentes assinalou que os encontros síncronos têm mais de três horas de duração.

Para o ensino superior, o maior percentual dos participantes da pesquisa respondeu que os encontros duraram entre uma e duas horas, 30,9%. No entanto, foi o nível que apresentou maior heterogeneidade de fórmulas de organização do ensino remoto quanto ao tempo de duração dos encontros síncronos.

A questão do tempo de encontro é relevante no sentido de que os contratos firmados precisam levar em conta as cargas horárias previstas em lei. Conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, apenas a educação infantil foi dispensada da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2021, art. 4º, inciso I). As demais etapas foram desobrigadas quanto aos 200 dias letivos, "*sem prejuízo da qualidade e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, desde que cumprida a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais*" (BRASIL, 2021, art. 4º, inciso II, grifo do autor). Da mesma forma, no ensino superior, as instituições foram dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, desde que fosse "*mantida a carga horária prevista na organização curricular de cada curso, e que não haja prejuízo aos conhecimentos e práticas essenciais para o exercício da profissão*" (BRASIL, 2021, art. 7º).

Tendo a norma em vista, considera-se que o ensino superior apresenta resultados bastante críticos e, na média geral, também há uma queda significativa do número de horas síncronas em relação ao tempo de oferta contratual de, em geral, no mínimo quatro horas diárias. Ainda mais quando se considera as instituições sem encontros diários e com cargas horárias inferiores a três horas de duração por encontro.

1.3 Elementos didático-pedagógicos

A pesquisa também investigou os aspectos do ensino remoto que se relacionam às dimensões didático-pedagógicas da oferta. Buscou-se identificar elementos das relações de ensino-aprendizagem presentes ou ausentes nas instituições as quais os respondentes eram vinculados.

Um desses elementos diz respeito à gravação dos encontros entre estudantes e professores para que fossem disponibilizados para quem eventualmente não pudesse assistir/participar sincronamente. Essa preocupação se dá uma vez que, segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil, CETIC.BR (2021), mesmo entre famílias de classe média e/ou estudantes em instituições privadas de ensino, um percentual significativo de domicílios no país não conta com conexão de internet estável.

Além disso, parte dos estudantes compartilha dispositivos com outros familiares (como irmãos que também são estudantes ou pais que trabalham e/ou estudam com os dispositivos), o que pode ser necessário ocorrer no horário em que teriam os encontros (CETIC.BR, 2021). Nesse sentido, considera-se que a gravação do encontro, embora não substitua a mediação com o professor, é mais preferível a sua ausência.

A Figura 5 aponta que para a maior parte das instituições avaliadas que ofereciam mediação pedagógica, os gestores respondentes afirmaram que os estudantes tinham acesso à gravação dos encontros com os professores caso não pudessem acompanhá-los sincronamente.

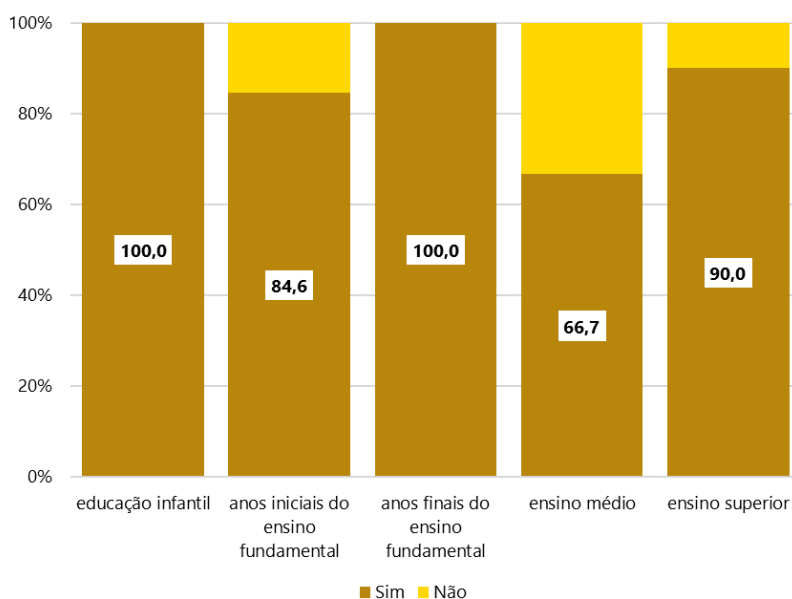


Figura 5 – Gravação do encontro de mediação para disponibilização aos estudantes que não puderam acompanhar de forma síncrona, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Essa foi a resposta dada por todos os responsáveis por instituições de educação infantil e de anos finais do ensino fundamental. O menor percentual foi para o ensino médio, com cerca de uma em cada três instituições não garantindo acesso ao registro em caso de ausência do estudante, mesmo que por razões de problemas de conexão (possível para 20,0% dos respondentes sem conexão estável) ou compartilhamento de dispositivo digital (caso de 16,4% do total de estudantes do ensino médio participantes da pesquisa).

Ainda nesse aspecto, embora a gravação dos encontros fosse relativamente bem disseminada entre as instituições participantes, segundo os gestores respondentes foram poucas as iniciativas de disponibilização de materiais físicos (Figura 6). É possível perceber que essa preocupação decresce a medida em que avança a etapa/nível de escolarização do estudante, com 100% dos gestores participantes da pesquisa da educação infantil apontando que na instituição foram disponibilizados tais recursos. Já para o ensino médio e para o ensino superior, apenas 16,7% das instituições preparavam materiais físicos para os estudantes que eventualmente não tivessem tido acesso às atividades em meio digital, seja esporadicamente (*i.e.* por falta de conexão à internet ou por estar sem dispositivo digital em um determinado momento), seja de maneira contínua (estudantes sem acesso à internet e/ou sem dispositivo digital durante um longo período ou em todo o tempo).

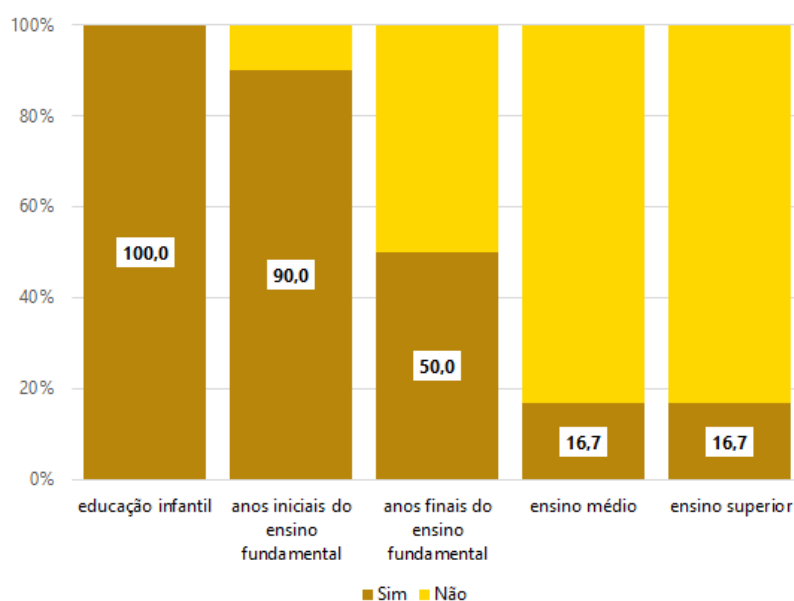


Figura 6 – Disponibilização de materiais físicos aos estudantes que não puderam acessar a versão digital, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Ressalta-se que metade (50,2%) dos gestores afirmaram que a instituição de educação privada pela qual eram responsáveis não fez nenhum tipo de estudo ou levantamento sobre o acesso dos estudantes a aparelhos tecnológicos e redes de internet para o ensino remoto. Ressalta-se também que, segundo 84% dos gestores respondentes, os usuários dos serviços educacionais da instituição (estudantes, pais/responsáveis) não participaram do processo de escolha da ferramenta de ensino remoto adotada na pandemia.

Além disso, quando perguntados se a instituição desenvolveu alguma(s) ação(ações) para garantir o acesso dos estudantes a aparelhos tecnológicos e a redes de internet para o ensino remoto (Figura 7), constatou-se que aproximadamente uma em cada três instituições pesquisadas (32,0%) não tomaram nenhuma medida. Segundo 20,0% dos gestores, a instituição fez empréstimo de equipamentos. Outras ações foram tomadas tais como redução da mensalidade para que fosse possível às famílias adquirirem aparelhos

tecnológicos e contratassem redes de internet (10,0%), parceria com empresas para o fornecimento dos recursos (4,0%) e outras não especificadas (6,0%).

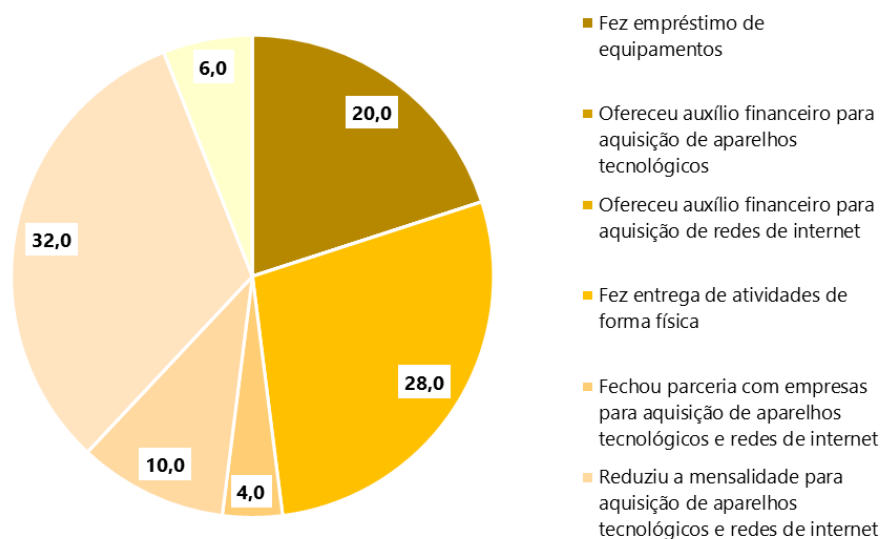


Figura 7 – Ações da instituição para garantir aos estudantes acesso a dispositivos digitais e redes de internet

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

A ausência de estudos sobre as condições de acessibilidade às tecnologias digitais, a falta de diálogo e escuta das famílias e um insuficiente auxílio para que estudantes consigam participarem integralmente das atividades no ensino remoto se reflete nos aspectos didático-pedagógicos. Afinal, a pressuposição de um estudante idealizado pode não corresponder às expectativas contratuais firmadas pelos usuários dos serviços educacionais e, também, se refletir em prejuízos formativos.

Aos gestores das instituições privadas de ensino, foi questionado ainda, quanto aos aspectos didáticos, se foram realizadas capacitações e orientações para o uso de metodologias ativas de aprendizagem e para a diversificação de atividades avaliativas, para além das provas. A importância desse item está no fato de que as relações de ensino-aprendizagem não presenciais requerem estratégias pedagógicas que tornem as interações mais dinâmicas.

A literatura tem reportado que encontros mediados por tecnologias digitais (no ensino híbrido, na EaD ou, mais recentemente, no ensino remoto durante a pandemia) fundamentados majoritariamente em exposições orais dos professores apresentam resultados menos satisfatórios (HAIDET *et al.*, 2004). Por outro lado, estratégias didáticas que colocam o estudante como protagonista do processo tem se demonstrado mais eficientes seja na educação básica (BISHARA, 2018; RICE; ORTIZ, 2021) ou na de nível superior (FERREIRA; MOROSINI, 2019). Da mesma maneira, a heterogeneidade dos públicos, bem como as distintas maneiras em que ocorrem os acessos aos objetos de aprendizagem online, demandam dos professores e dos sistemas formas diversificadas de

avaliação da aprendizagem (CONRAD; OPENO, 2019). Por isso, especialistas da área consideram que o uso de metodologias ativas é cada vez mais imperativo. Conforme José Moran,

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. [...] Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento. (MORAN, 2018, p. 2).

Perguntados sobre se a instituição ofereceu alguma formação e orientação para os professores introduzirem metodologias ativas de aprendizagem (Figura 8), todos os gestores de instituições de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental responderam afirmaram que essa temática foi trabalhada.

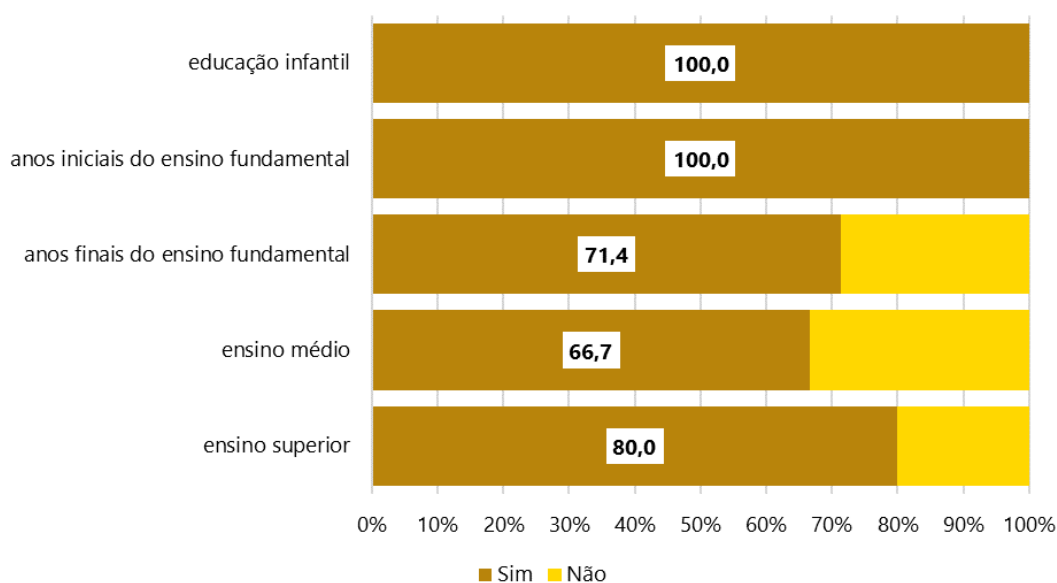


Figura 8 – Realização de formação de professores para o uso de metodologias ativas de aprendizagem no contexto do ensino remoto, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Nas demais etapas de escolarização, a maioria dos participantes da pesquisa, embora em patamares percentuais inferiores aos dos ciclos iniciais da educação básica também afirmaram que houve orientação para o desenvolvimento de práticas que colocassem os estudantes em papel de protagonistas da construção de seu próprio conhecimento.

O maior percentual de respondentes ser exatamente aquele de gestores ligados as instituições que atendem crianças de menor idade, pode representar que as metodologias ativas ainda são compreendidas como necessariamente lúdicas. Além disso, a baixa adesão

dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ao uso de metodologias ativas, conforme apontado pelos seus gestores que participaram da pesquisa, parece corroborar com reflexões de autores que consideram que as pressões das avaliações externas e rankings classificatórios fazem com que, nessas etapas, os professores se concentrem em um tipo de ensino para a realização dos textos. Para Magda Soares (2012), por exemplo, a resposta produzida a partir dessa pressão teria tornado o currículo no Brasil “absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender”. (SOARES, 2012, p. 7).

Sobre a diversificação das atividades avaliativas, os gestores respondentes apontaram que, de maneira geral, houve orientação nesse sentido (Figura 9), especialmente no ensino fundamental e no ensino médio.

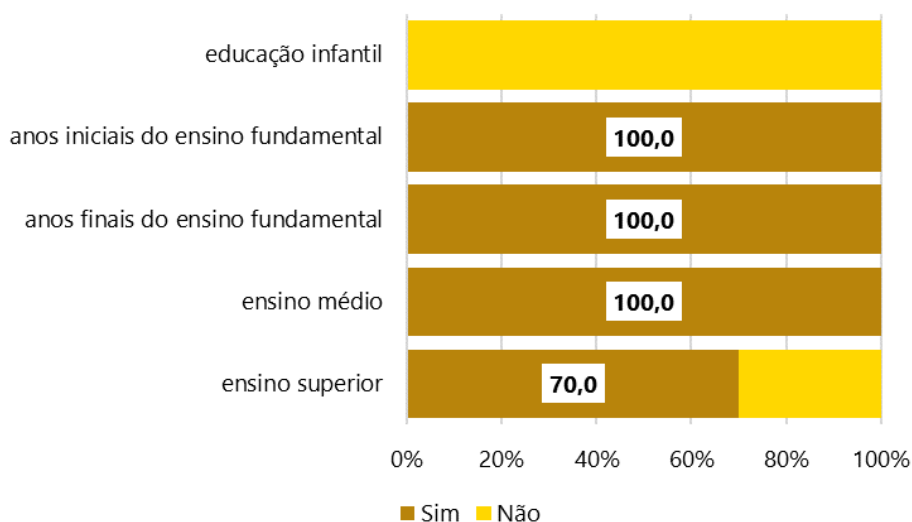


Figura 9 – Orientação para a diversificação dos tipos de avaliação no contexto do ensino remoto, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

O ensino superior foi o que apresentou menos responsáveis que responderam positivamente quanto a orientação para diversificação das atividades. É interessante notar que o percentual de respostas sobre formação para o uso de metodologias ativas não corresponde ao percentual de orientação sobre atividades avaliativas variadas. Essa dissonância pode significar que, embora práticas pedagógicas ativas estejam presentes nesse nível de escolaridade, as provas e exames ainda têm peso significativo, mesmo no contexto pandêmico de ensino remoto.

Surpreende que nenhum responsável pela educação infantil tenha respondido sobre a diversificação das atividades avaliativa. Um fator explicativo pode ser que as atividades avaliativas nessa etapa da educação já são diversificadas dada a sua natureza, levando o respondente a compreender que não houve ampliação dessa variedade.

Por fim, um último aspecto avaliado quanto aos elementos didático-pedagógicos diz respeito às necessidades do público-alvo da educação especial (com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento), apresentado na Figura 10. Mais da metade (51,4%) dos gestores respondentes afirmaram que a instituição garantiu as adequações necessárias para a garantia da prestação dos serviços educacionais aos estudantes. Porém, 5,7% deles indicaram que não foi realizada nenhuma adequação devido à dificuldade de implementação.

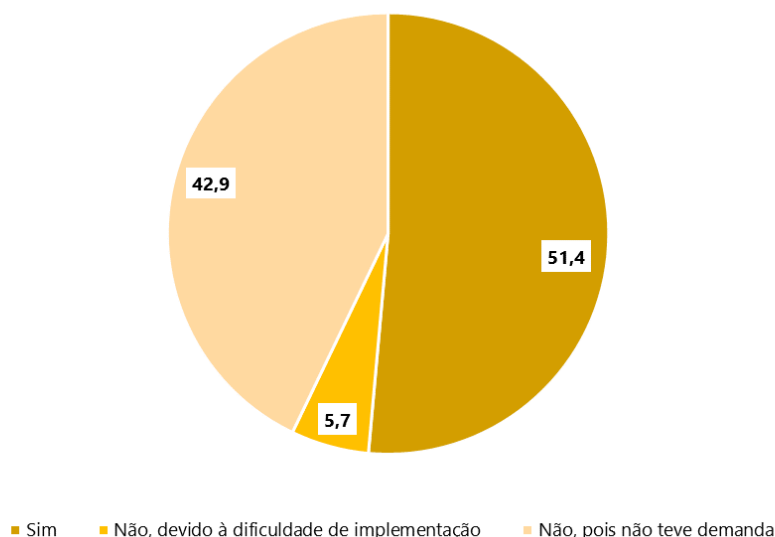


Figura 10 – Adequação do modelo remoto adotado para o atendimento do público-alvo da educação especial

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Esse componente é relevante uma vez que a legislação educacional brasileira estabelece que o atendimento das necessidades educacionais especiais por decorrência de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é igual tanto para instituições públicas quanto para instituições privadas. Dessa maneira, se a escola opta por romper o contrato de prestação de serviços do qual era beneficiário, ao invés de adotar práticas pedagógicas desenvolvidas a viabilizar sua inserção no ambiente escolar, comete ato ilícito (SUZART, 2020).

1.4 Características administrativas das instituições privadas no ensino remoto

Além das formas de operacionalidade do ensino remoto por parte das instituições privadas de ensino e de seus elementos didático-pedagógicos, a pesquisa também tratou de características administrativas no contexto da pandemia da covid-19 entre os anos de 2020 e 2021. Interessava saber especificamente sobre aspectos da preparação inicial e do apoio contínuo para estudantes, familiares e profissionais durante o ensino remoto. Também se buscou informações sobre o fluxo escolar das instituições.

Quanto ao início das aulas remotas, a Figura 11 apresenta que a maioria das instituições privadas de educação em Minas Gerais cujos respondentes da pesquisa tinham vínculo

retomou as atividades com celeridade. Para a educação superior, pouco mais de uma em cada quatro instituições (29,8%) não houve interrupção, possivelmente por já ofertarem cursos na modalidade EaD e terem se aproveitado de estrutura prévia. Também é significativo o percentual de instituições da educação básica nessa situação, o que pode representar experiência anterior com ensino híbrido.

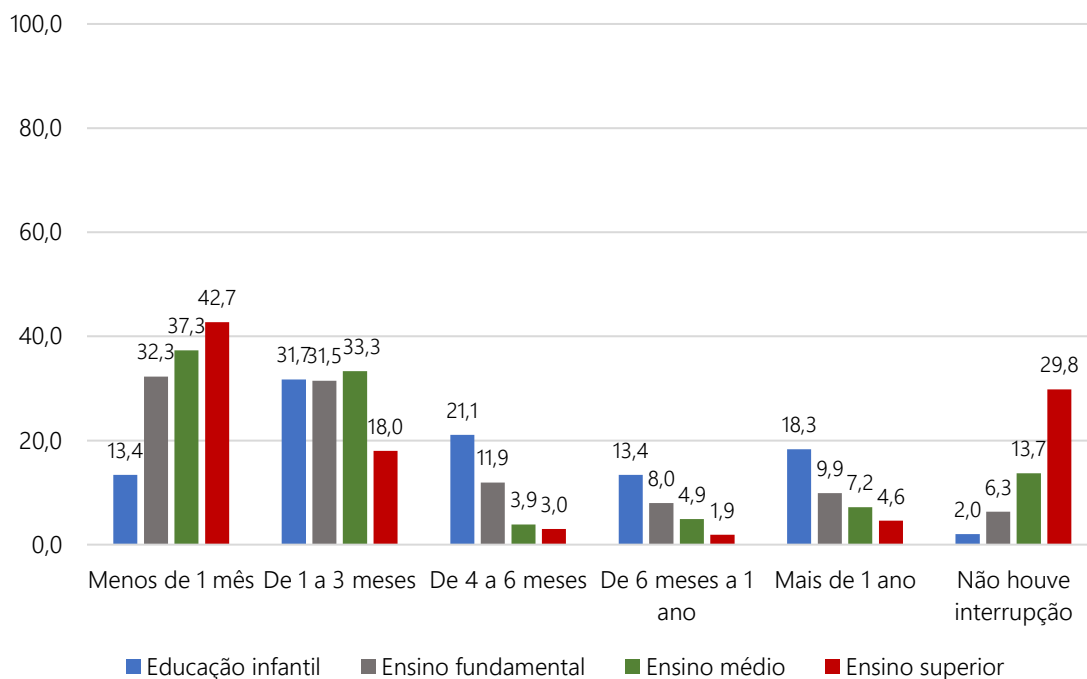


Figura 11 – Tempo de interrupção das atividades educacionais antes do início do ensino remoto durante a pandemia, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Com exceção dos casos de unidades educacionais com a utilização de tecnologias digitais institucionalizadas em sua proposta pedagógica – nos quais seria razoável supor que estudantes, pais e/ou responsáveis e professores já tivessem certa familiaridade com os sistemas implementados – a promoção de capacitação de docentes e usuários era esperada. Afinal, o retorno às atividades em um contexto de pandemia já exigiria adaptações, quanto mais em um formato inédito para a maioria de seus usuários.

Nesse sentido, foi questionado aos gestores se havia sido feito algum tipo de formação ou capacitação inicial para as famílias e estudantes sobre o modelo adotado. Do total de respondentes, 69,2% dos gestores afirmaram que a instituição pela qual eram responsáveis promoveu esse tipo de formação.

Ainda sobre capacitação para o ensino remoto, foi perguntado aos estudantes, familiares e professores sobre a promoção de práticas de apoio pedagógico para adaptação ao ensino remoto (Figura 12). Foi possível identificar que um conjunto expressivo de instituições pesquisadas não garantiu esse tipo de serviço, muito embora, como já visto, parte considerável delas não tivesse nenhuma experiência prévia com o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

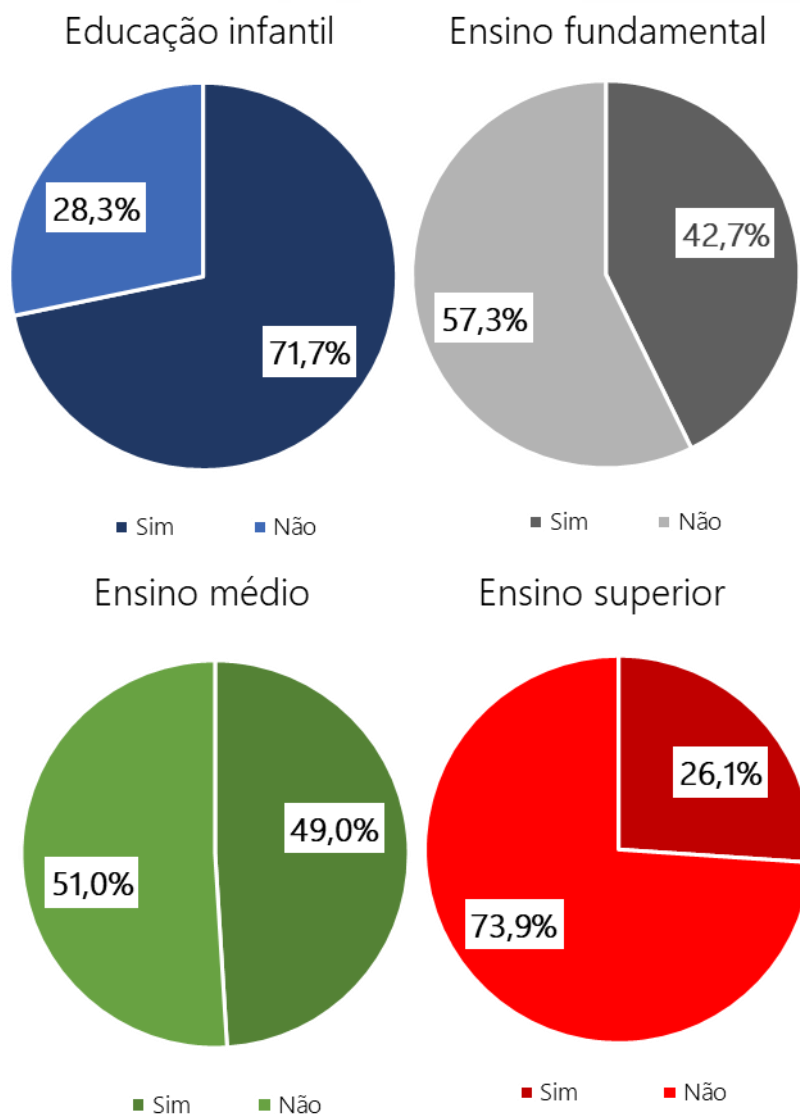


Figura 12 – Promoção de apoio pedagógico para adaptação ao ensino remoto, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Essa situação pode ser considerada pouco adequada, uma vez que a emergência da pandemia e a adoção do modelo remoto não pode ser considerada uma mera transposição da realidade educacional presencial (CHARCZUK, 2020). Antes, suscita um conjunto de estratégias para minorar as adversidades já potencializadas pelo risco sanitário, especialmente para as crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, dadas as especificidades dessa fase da vida (CUNHA; FERST; FILGUERA BEZERRA, 2021).

No tocante ao fluxo escolar, as questões feitas aos gestores sobre índices de infrequência se relacionam ao fato de que evidências têm sugerido associação entre engajamento dos estudantes e a qualidade do ensino-aprendizagem (ESPINOSA, 2021; FRAYSIER; RESCHLY; APPLETON, 2020). Ainda que essa afirmação se constitua um truísmo para o ensino

presencial, no contexto remoto a presença e participação dos estudantes nas mediações parecem ser ainda mais fundamentais.

No caso da educação infantil (Figura 13), é possível identificar dentre as respostas, que a participação das crianças nas atividades propostas foi presente para a maioria das instituições, apesar de uma em cada três gestores terem afirmado crescimento da infrequência. Ao longo de 2020 e 2021, os gestores também apontaram que a maior parte das crianças permaneceu com vínculo durante o ano letivo e refizeram matrículas para o ano seguinte, sem abandonarem ou evadirem da instituição (66,7%). Porém, três em cada quatro gestores (75%) responderam terem tido diminuição de matrículas. Considerando o abandono/evasão e a retirada da criança da escola, é possível inferir que um número expressivo de crianças de quatro e cinco anos, idade em que a matrícula é obrigatória, não teve seu direito à educação garantido.

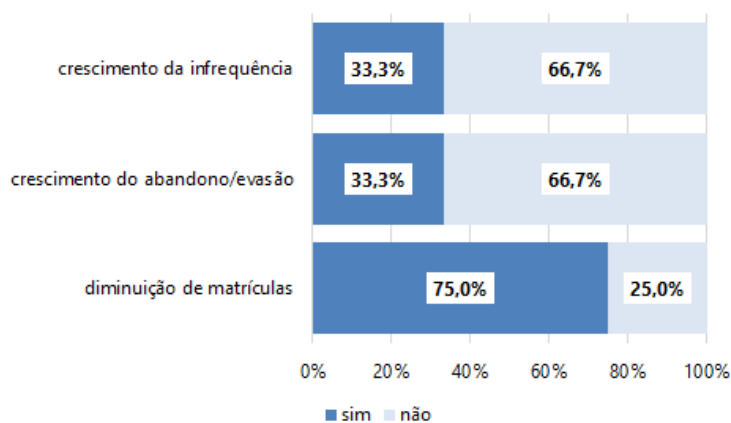


Figura 13 – Fluxo escolar de instituições de educação infantil durante o período de vigência do ensino remoto

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Para metade dos gestores de escolas de anos iniciais do ensino fundamental (Figura 14), a infrequência (ou seja, a participação e engajamento irregular nas atividades propostas) aumentou no contexto do ensino remoto. Embora o percentual tenha sido menor do que para a educação infantil, também número expressivo de respondentes sinalizou ampliação do abandono e da evasão entre 2020 e 2021. Muitas escolas também tiveram perda de matrículas, o que pode representar ou o não cumprimento do direito, mas também uma migração para a rede pública. Essa situação tem sido reportada (KATNA, 2020) em diferentes estados da federação, incluindo Minas Gerais, como decorrência da crise econômica causada pela pandemia.

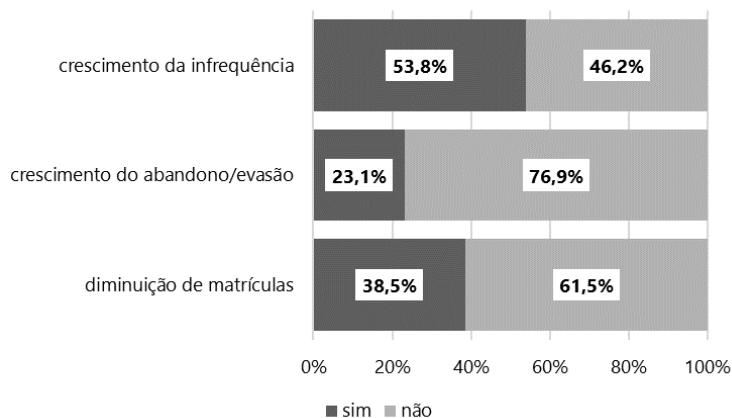


Figura 14 – Fluxo escolar de instituições que atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental durante o período de vigência do ensino remoto

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Os responsáveis por escolas de anos finais do ensino fundamental (Figura 15) avaliam que houve crescimento de infrequência, mas em patamares inferiores do que os das séries que atendem crianças com menor idade. A diminuição de matrículas também foi abaixo dos percentuais da educação infantil, mas equivalente a dos anos iniciais, e pode estar ligada à crise econômica que afetou as famílias e sua renda nos últimos anos.

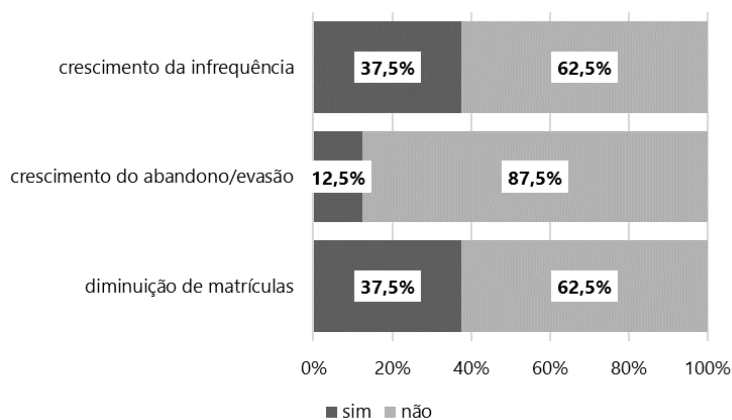


Figura 15 – Fluxo escolar de instituições que atendiam aos anos finais do ensino fundamental durante o período de vigência do ensino remoto

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

No ensino médio, expressivo percentual dos gestores respondentes apontarem crescimento da infrequência, na ordem de 83,3%, como pode ser observado no gráfico da Figura 16. O abandono, caracterizado pela saída do estudante ao longo do ano letivo; e a evasão (o não retorno do estudante para o ano seguinte) foram informados por mais da metade dos participantes.

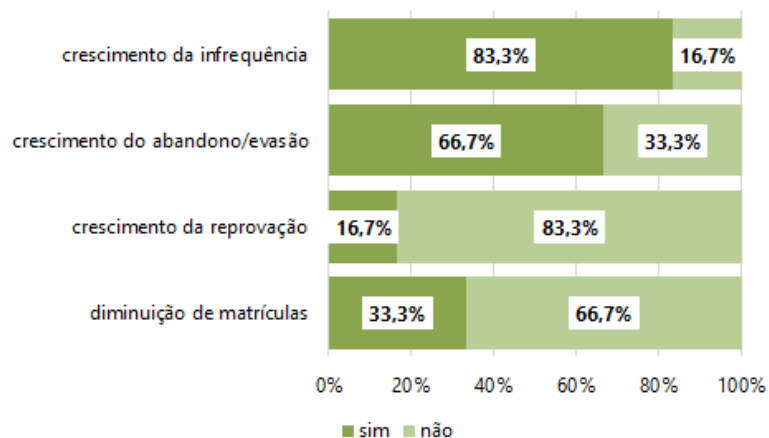


Figura 16 – Fluxo escolar de instituições que atendiam o ensino médio durante o período de vigência do ensino remoto

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Por fim, os respondentes da pesquisa responsáveis pelo ensino superior apontaram uma situação de impacto no fluxo no período de vigência do ensino remoto. Na maioria das instituições, foram apontados aumento da infrequência, do abandono e da evasão. As matrículas também diminuíram no período, conforme pode ser observado na Figura 17.

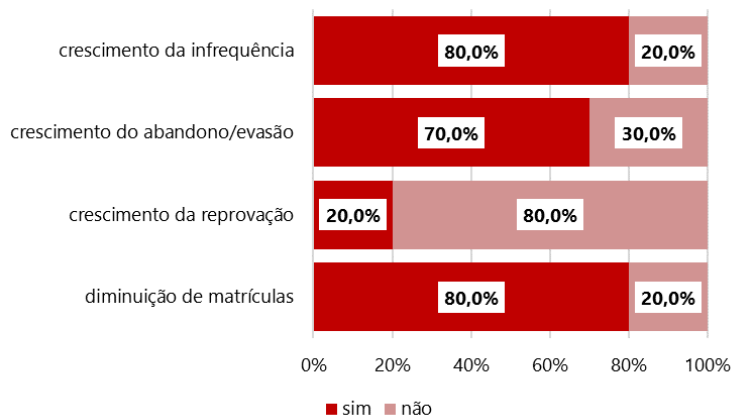


Figura 17 – Fluxo escolar de instituições de ensino superior durante o período de vigência do ensino remoto

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Os dados desagregados sobre fluxo apresentados acima revelam que no período da pandemia no qual estiveram vigentes diferentes modelos de ensino remoto, o fluxo escolar das instituições privadas de educação de Minas Gerais foi significativamente afetado. Muito embora esses efeitos possam estar mais relacionados às questões de ordem econômica, como a falta de recursos para a manutenção do pagamento das mensalidades, dados apontam que a forma da oferta do ensino remoto pode elevar o risco de desestímulo entre estudantes, e conseqüentemente, ampliar seu afastamento das atividades escolares (MUÑOZ, 2020).

Nesta seção, foram apresentados os resultados da pesquisa relativos ao modelo de ensino remoto adotado nas instituições de educação básica e superior privadas de Minas Gerais. A partir dessas informações, na próxima parte deste relatório, foi elaborada uma tipologia da oferta do ensino remoto no estado e analisadas as percepções de estudantes, familiares e professores sobre a qualidade desse ensino.

2 TIPOLOGIA DA OFERTA E PERCEPÇÕES DE QUALIDADE

As informações levantadas no estudo “Ensino remoto emergencial e percepção de qualidade da educação em Minas Gerais (2020/2021)” possibilitaram identificar diferentes nuances da oferta dos serviços educacionais das instituições privadas do estado durante parte da pandemia da covid-19. A partir de dados sobre a forma de operacionalização da oferta, frequência e duração de encontros síncronos, e elementos didático-pedagógicos tais como gravação das aulas, disponibilização de materiais físicos, métodos de ensino-aprendizagem, foi possível perceber aproximações e diferenças que permitiram a classificação das instituições em distintos tipos de oferta do ensino remoto.

O organograma da Figura 18 representa a síntese da tipologia da oferta dessa modalidade no estado. Reitera-se que tais classificações se constituem tipos ideais, ou seja, construtos categóricos-conceituais para apreender uma dada realidade.

Um conceito ideal é normalmente uma simplificação e generalização da realidade. Partindo desse modelo, é possível analisar diversos fatos reais como desvios do ideal: Tais construções (...) permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas (WEBER, *apud* BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, p. 113).

De acordo com Max Weber, a elaboração desse construto se dá mediante a

a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento (WEBER, 1999, p. 106).

Sendo assim, nenhuma das instituições de vínculo dos respondentes da pesquisa se enquadra completamente em cada tipo. Mas essa forma de estruturação, permite traçar aproximações a respeito das percepções de qualidade de seus usuários (estudantes e pais/responsáveis) e ofertantes (professores e gestores).

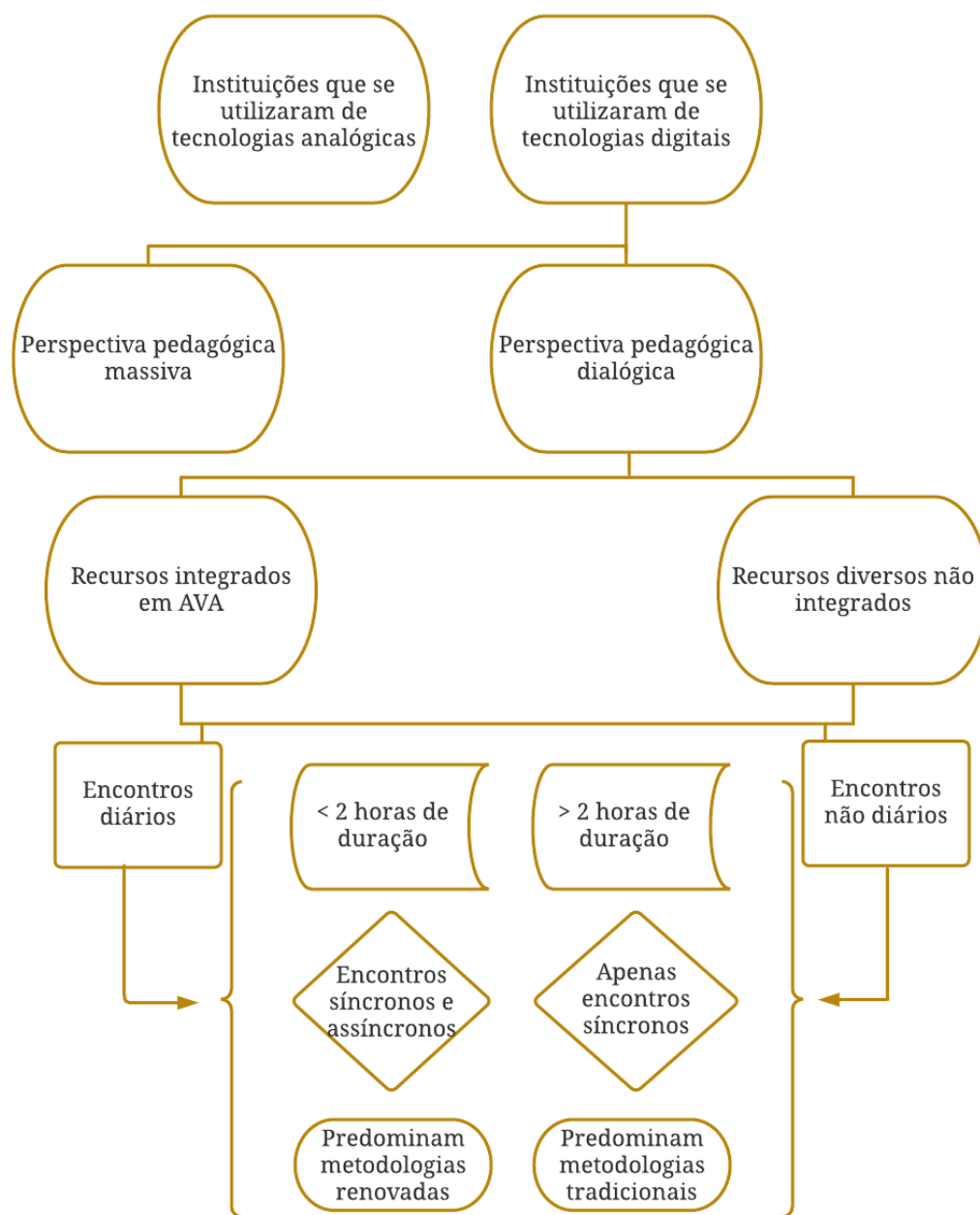


Figura 18 – Tipologia da oferta do ensino remoto na educação privada em Minas Gerais (2020/2021)

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

O perfil típico de oferta do ensino remoto, isto é, o modelo mais comum de ser encontrado em Minas Gerais, é aquele que se utilizou de tecnologias digitais de informação e comunicação (90,2% do total); com uma perspectiva pedagógica dialógica (82,1% do total). O modelo típico fez uso de recursos didáticos integrados em um AVA (53,1% do total), com encontros síncronos entre professores e estudantes ocorrendo diariamente (85,9% do total), com mais de duas horas de duração por encontro (47% do total). Esses encontros, no perfil típico, eram gravados (86,2% do total), com atividades também disponibilizadas

na forma física (51,7% do total), e nos quais havia orientação para utilização de metodologias ativas de aprendizagem (85,7% do total) e diversificação de formas de avaliação (51,8% do total).

Nas próximas subseções serão apresentadas as percepções de qualidade quanto aos diferentes tipos de ensino remoto ofertados no estado. É importante ressaltar que qualidade da educação é um termo polissêmico ao qual foi atribuído diferentes sentidos ao longo do tempo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A avaliação da qualidade educacional está entre um dos principais temas da agenda pública, e diz respeito a uma relação entre uma necessidade (demanda) e a capacidade de se satisfazer essa necessidade (AFONSO, 2010). Ou seja, as expectativas sobre o que significa qualidade na educação infantil, por exemplo, se diferem na forma e no conteúdo do que se considera qualidade no ensino fundamental, médio ou superior. Sendo assim, os dados são analisados de forma desagregada quanto à etapa/nível³.

2.1 Percepções de qualidade e adequação sobre a forma de operacionalização da oferta

Quando questionados a respeito da adequação do modelo remoto adotado pela instituição (Figura 19), mais da metade dos participantes da pesquisa considerou que a operacionalização do ensino remoto não garantiu a qualidade do ensino, mesmo naqueles casos em que tal operacionalização pareceu adequada aos mesmos (56,9%). Essa percepção é mais acentuada nos casos do ensino médio e do ensino superior, em que 60,2% e 63,7%, respectivamente, consideram que a qualidade do ensino não foi garantida no formato remoto sob a perspectiva da sua operacionalização.

³ Para verificar as especificidades da qualidade da educação para cada etapa/nível, conferir na seção introdutória dos seus respectivos relatórios, a saber da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

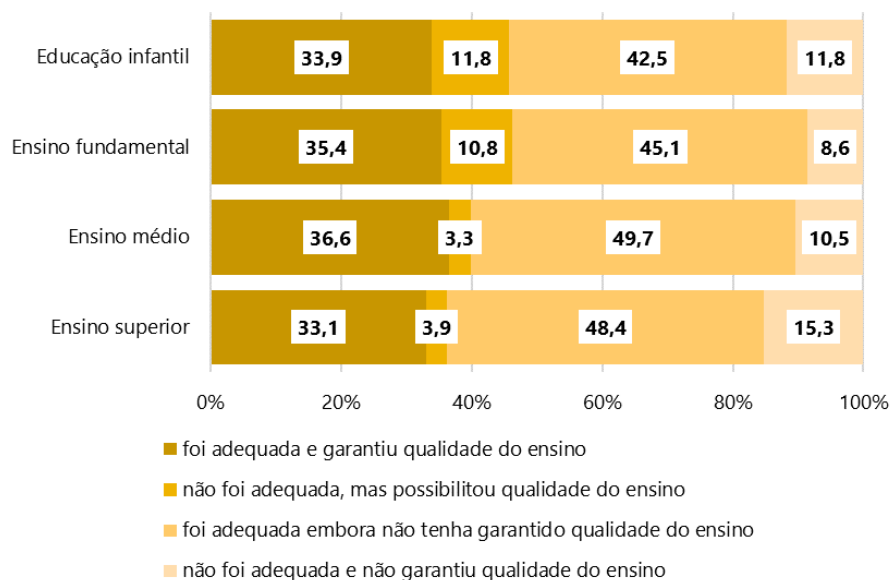


Figura 19 – Percepção de adequação e qualidade da forma de operacionalização do ensino remoto, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Também foi perguntado aos participantes da pesquisa como eles classificariam, em uma escala de 0 a 10, a qualidade do ensino remoto como um todo na sua instituição de vínculo. A Tabela 5 apresenta a média ponderada para cada tipo de forma de operacionalização. As médias não têm diferença estatística na maioria dos grupos, com exceção de tecnologias digitais de massa no caso do ensino fundamental e do ensino superior.

Tabela 5 – Escore de adequação por forma de operacionalização, por nível e por etapa de escolarização

Segmento de participação	Tecnologias digitais, dialógicas e AVA	Tecnologias digitais, dialógicas não integradas	Tecnologias digitais massivas	Tecnologias analógicas
Educação infantil	7,3	7,4	6,7	6,7
Ensino fundamental	6,7	6,7	5,8*	6,4
Ensino médio	6,9	6,6	7	7
Ensino superior	6,3*	5,7*	4,3*	-

- Nenhum respondente assinalou nota

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Embora efetivamente não exista diferença estatística entre a maior parte das médias ponderadas, é possível identificar tendências. No ensino médio, os respondentes atribuíram maiores escores para tecnologias analógicas e de massa. Já para a educação infantil e para o ensino superior, predominaram maiores escores para tecnologias digitais.

Ainda sobre a qualidade quanto à forma de operacionalização do ensino remoto, inquiriu-se aos participantes da pesquisa sobre o grau de adequação da duração dos encontros entre estudantes e professores. Questionou-se se o tempo desses encontros era suficiente para a efetivação das aulas, interação dos estudantes entre si e resolução de dúvidas. Parte-

se do pressuposto teórico de que uma aula não deve se resumir apenas à explanação do professor sobre um conteúdo, na medida em que a utilização exclusiva dessa organização de ensino priva os estudantes do exercício das habilidades intelectuais mais complexas como a aplicação, análise, síntese e julgamento (GODOY, 2000). As interações são tanto um dos eixos estruturadores da educação infantil (BRASIL, 2009), como também subsidiam a noção vigostkiana de zona de desenvolvimento proximal, na qual os meios para atuar em situações colaborativas que não poderiam ser alcançadas de forma independente são proporcionados (CHAIKLIN; PASQUALINI, 2011).

Para a educação infantil (Figura 20), a maior parte dos respondentes de instituições com encontros síncronos considerou que o tempo foi adequado ou muito adequado, seja em relação ao professor (59%), seja para as interações entre as crianças (60,4%). Na escala de 0 a 10, a média ponderada de todas as respostas aponta que os participantes da pesquisa indicaram uma nota de razoabilidade para os itens (entre 6 e 7).

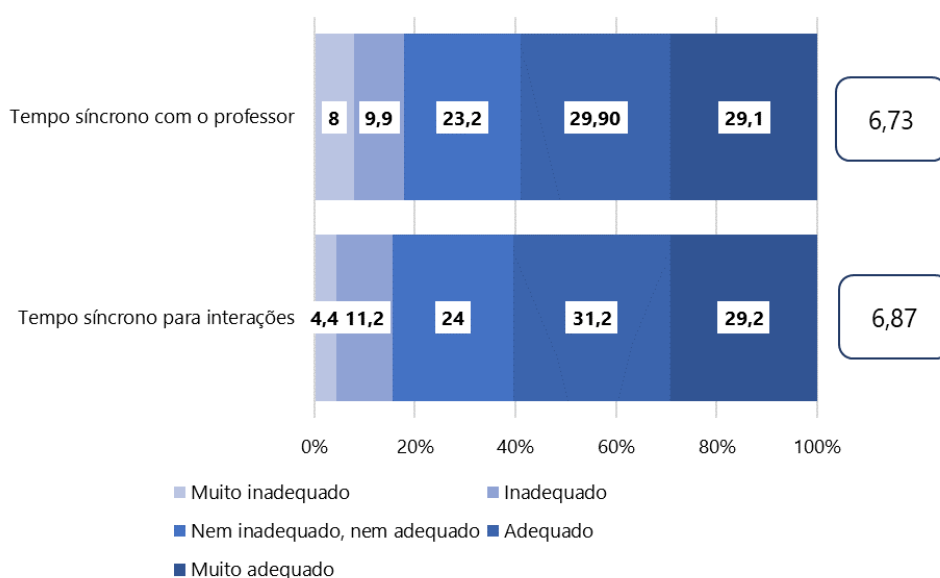


Figura 20 – Percepção de adequação e qualidade do tempo de duração dos encontros síncronos da educação infantil

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

De todas as etapas pesquisadas, a educação infantil foi a que apresentou menor taxa de aprovação no conjunto. Como também é nessa etapa que predominam instituições com encontros não diários (29,1%, cf. Figura 3) e com menos de duas horas de duração (58,2%, cf. Figura 4), isso pode ter incidido sobre a percepção dos que responderam à pesquisa. Ou seja, embora a maior parte dos especialistas recomendem menor exposição de tela para essa idade (MADIGAN *et al.*, 2020), e apesar da tendência de melhora de escores para instituições que operacionalizaram o ensino remoto por tecnologias de massa e analógicas (Tabela 5), os pais e professores de instituições com encontros síncronos julgaram, em geral, que o tempo durante o ensino remoto não foi de todo inadequado, tampouco suficiente.

Para os respondentes com vínculos em instituições privadas de ensino fundamental (Figura 21), mais da metade dos respondentes também julgou o tempo reservado para o professor e para as interações entre os estudantes adequada, 59,1% e 52% respectivamente. As médias ponderadas na escala de 0 a 10 apresentam aprovação por parte dos pais e professores da etapa considerada entre o “razoável” (5 e 6) e o “bom” (7 e 8).

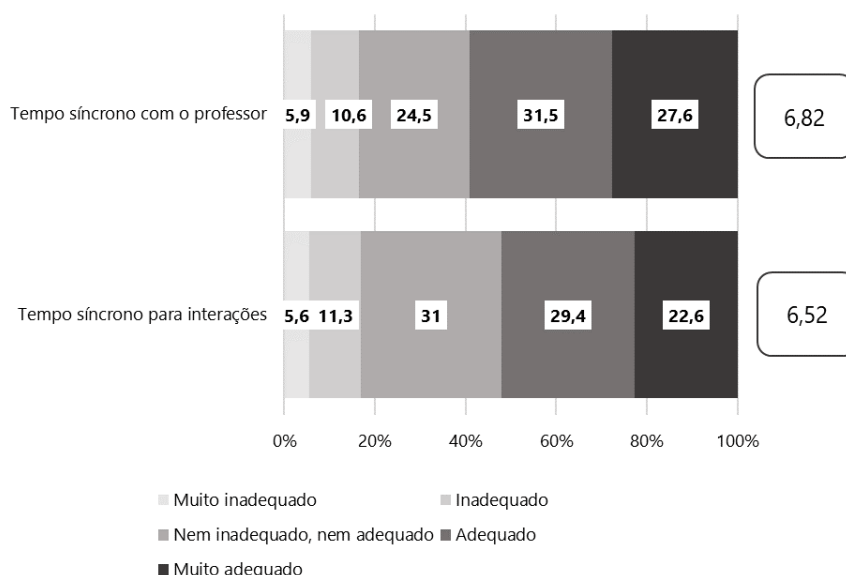


Figura 21 – Percepção de adequação e qualidade do tempo de duração dos encontros síncronos do ensino fundamental

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Os dados da educação infantil e do ensino fundamental permitem inferir que se privilegiou durante os encontros síncronos, a intervenção do professor em relação às interações entre as crianças. Essa impressão se dá uma vez que a média ponderada desse item para as duas etapas é inferior àquela relativa ao tempo destinado para o professor ensinar conteúdos.

A maioria dos respondentes do ensino médio (Figura 23) também se posicionou favoravelmente no que se refere à adequação do tempo de aula com o professor e àquele destinado à resolução de dúvidas. Quanto ao tempo do encontro síncrono, 52,3% dos respondentes assinalaram que a duração foi adequada ou muito adequada. Já para o tempo destinado à resolução de dúvidas, embora com média ponderada ligeiramente inferior na escala de 0 a 10, 48,2% dos pais e professores o consideraram suficiente. Ressalta-se também que a etapa do ensino médio foi uma das que apresentaram maior percentual de escolas com encontros síncronos acima de duas horas (67,1%, cf. Figura 4), o que pode ter contribuído para essa percepção de adequação do tempo.

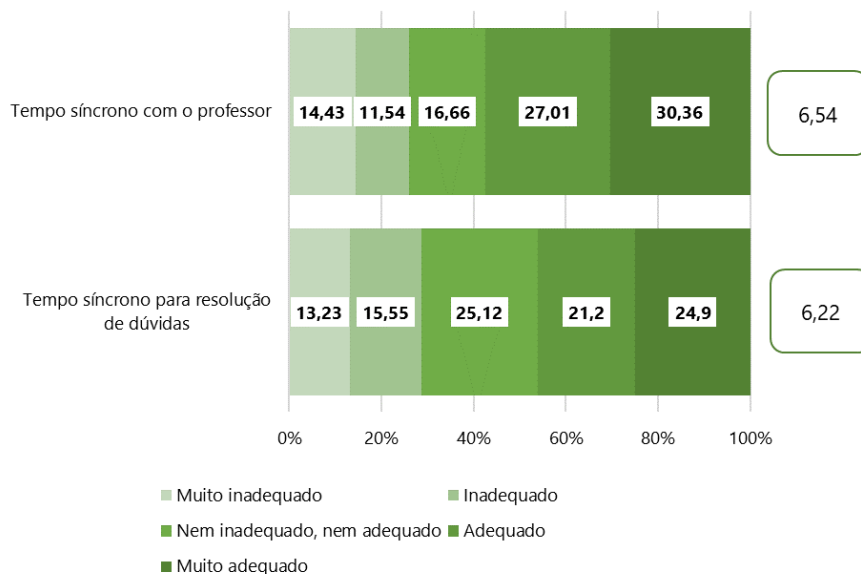


Figura 22 – Percepção de adequação e qualidade do tempo de duração dos encontros síncronos do ensino médio

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

A percepção de adequação do tempo dos encontros remotos no ensino superior também seguiu os percentuais das etapas no nível da educação básica, com mais da metade dos participantes considerando o período da aula síncrona adequada ou muito adequada (54,4%), e 45,43% aprovando o tempo destinado para dúvidas dos estudantes.

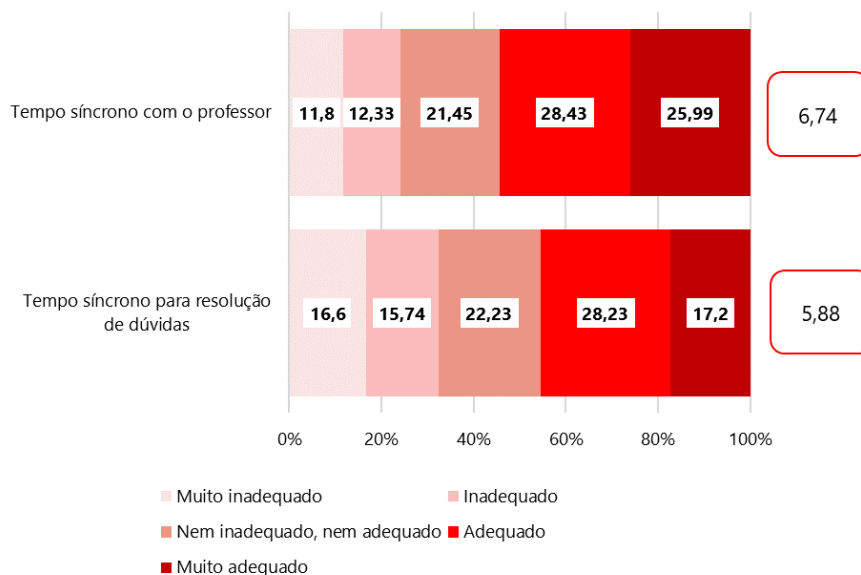


Figura 23 – Percepção de adequação e qualidade do tempo de duração dos encontros síncronos do ensino superior

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Foi na educação superior que se identificou a maior diferença entre as médias ponderadas sobre tempo com professor e tempo para dúvidas, o que pode significar que em algumas das instituições, o tempo tem sido reservado, em sua maior parte, para a exposição de

conteúdos por parte dos docentes. Reitera-se que foi no nível superior que se identificou maior heterogeneidade de organizações das aulas, conforme foi apresentado na Figura 4. Quando a variável da percepção de adequação do tempo é cruzada com a variável de duração das aulas, é possível destacar que para os estudantes que tinham vínculo com instituições nas quais o encontro síncrono durava menos de duas horas, a média ponderada foi 4,58 para o tempo destinado ao professor, e 4,77 para o tempo de resolução de dúvidas, ambas classificadas como pouco adequadas (escores 3 e 4). Para as instituições com maior duração do encontro, as médias ponderadas para tempo com professor e tempo para dúvidas foram, respectivamente, 6,94 e 7,60. Ou seja, na percepção dos respondentes, uma maior duração do encontro parece ser considerada como de maior qualidade quanto ao tempo.

2.2 Percepções de qualidade sobre elementos didáticos da oferta

Alguns elementos didáticos também foram considerados na elaboração da tipologia das formas de oferta do ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. A gravação dos encontros e sua disponibilização para os estudantes e famílias, bem como as metodologias de ensino-aprendizagem foram consideradas para a mensuração da percepção de qualidade. Além disso, analisou-se também o grau de adequação dos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados; e a atuação dos professores no ensino remoto.

A gravação da aula, como discutido na seção 1.3 deste relatório, é considerada importante em um contexto como o brasileiro em que a conexão de internet de qualidade ainda não é uma realidade, especialmente em regiões fora das capitais e maiores cidades dos estados (CETIC.BR, 2021). No caso da pesquisa, embora apenas 0,8% dos estudantes não tenham tido acesso à internet entre 2020 e 2021, dos que tiveram, 21,2% (27,5% no ensino superior, maior percentual desagregado) afirmaram que ela não foi suficiente para garantir boa participação no ensino remoto. Além disso, os dados da pesquisa apontaram que 8,1% do total de respondentes afirmaram ter que compartilhar o dispositivo digital que utilizavam para o ensino remoto e que isso teria causado prejuízos parciais. Só no ensino médio, no qual o maior percentual foi identificado, 27,6% dos estudantes que participaram do estudo disseram terem tido prejuízo em sua formação devido ao compartilhamento do dispositivo.

Nesse sentido, mesmo o ensino privado, com estudantes, em geral, de perfis de renda superior àqueles da rede pública, comporta heterogeneidade (Figura 24) quantos aos níveis socioeconômicos. Como foi discutido na primeira seção deste relatório, a ausência de qualquer tipo de participação das famílias para o processo de escolha do modelo (realidade reportada por 84% dos respondentes) ou mesmo algum estudo ou levantamento sobre o acesso dos estudantes a aparelhos tecnológicos e redes de internet para o ensino remoto para cerca da metade das instituições (49,8% do total) produziram condições para realização do ensino remoto excludente para pelo menos um em cada cinco estudantes.

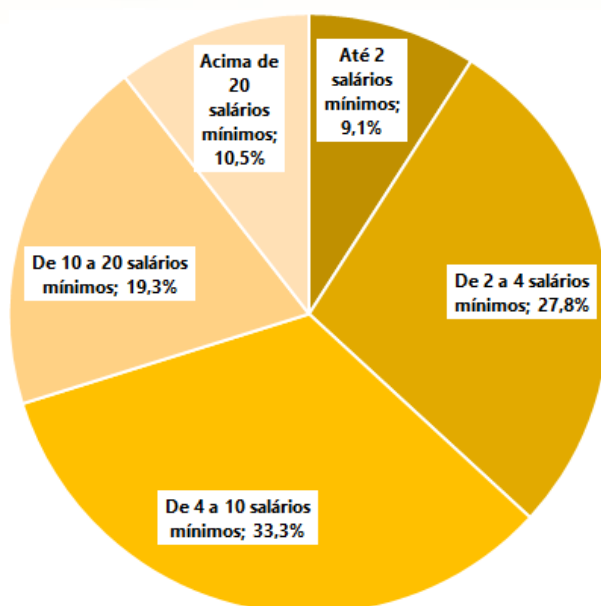


Figura 24 – Faixa de renda dos segmentos usuários dos serviços educacionais privados em Minas Gerais, em salários mínimos

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Esses números ajudam a explicar a percepção de gestores participantes da pesquisa sobre a qualidade do ensino remoto de suas instituições de vínculo. A maioria deles concorda que houve redução da qualidade (53,8%). Quando se realiza o cruzamento dessa percepção com a presença de gravação dos encontros para sua posterior disponibilização (Tabela 6), é possível identificar que todos os respondentes que afirmaram que a instituição não possibilitava ao estudante assistir o encontro de forma assíncrona, apontaram perda de qualidade. Ainda que não se possa afirmar relação de causalidade – e nem se defende esse argumento (isto é, a ausência de gravação teria causado a percepção de perda de qualidade), é razoável supor que ser possível assistir aos encontros de forma assíncrona, ampliaria o potencial de participação dos estudantes nas atividades remotas, representando ganho de qualidade.

Tabela 6 – Gravação dos encontros x percepção dos gestores sobre a qualidade do ensino em relação ao que era oferecido antes da pandemia

Encontros gravados para disponibilização	A qualidade diminuiu	A qualidade se manteve	A qualidade aumentou	Total
Sim	44,0%	48,0%	8,0%	100,0%
Não	100,0%	0%	0%	100,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

A percepção de qualidade também pode ser inferida para as instituições que orientaram seus professores para a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Como discutido, esse tipo de metodologia já tem sido bastante utilizado na educação básica e superior para ampliar as oportunidades de desenvolvimento de múltiplos saberes (MORAN, 2018). A emergência do ensino remoto ampliou a adesão a essas abordagens pedagógicas,

sendo consideradas estratégias eficazes para gerar engajamento e incrementar o desempenho de estudantes através de uma perspectiva ativa (PALMEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2020).

Quando se analisa o cruzamento da orientação para o uso dessas metodologias e percepção de qualidade dos gestores (Tabela 7), é possível destacar uma associação entre essa presença ou ausência e a qualidade. Ou seja, as instituições que não orientavam seus professores para essa questão, tendem a parecer terem piorado sua qualidade em relação ao cenário pré-pandêmico. Por outro lado, nas instituições em que as metodologias ativas de aprendizagem estavam presentes (pelo menos na forma de uma capacitação e orientação para os professores) – ainda que não estivessem isentas de perda de qualidade, na percepção de seus responsáveis (caso de 43,2% dos respondentes que reportaram orientação para o uso dessas metodologias) – produziram significativo percentual de gestores que classificaram a qualidade como a mesma de antes do ensino remoto.

Tabela 7 – Orientação para o uso de metodologias ativas x percepção dos gestores sobre a qualidade do ensino em relação ao que era oferecido antes da pandemia

Orientação para metodologias ativas de aprendizagem	A qualidade diminuiu	A qualidade se manteve	A qualidade aumentou	Total
Sim	43,2%	47,7%	9,1%	100,0%
Não	100,0%	0%	0%	100,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Nesse mesmo sentido, a orientação para a diversificação de atividades avaliativas (Tabela 8), parece também se associar à percepção de qualidade. A maioria dos gestores participantes da pesquisa que afirmaram que suas instituições de vínculo não orientaram seus professores para a diversificação de atividades avaliativas para além de provas e exames, também considerou que a qualidade do ensino remoto foi abaixo daquela praticada pela instituição antes da pandemia. Ainda que metade dos respondentes que afirmaram ter havido orientação para introdução de outros tipos de avaliação tenham também percebido queda de qualidade, para 50,0% deles, ou a qualidade se manteve (42,3%) ou mesmo aumentou (7,7%) quanto comparada com o ensino presencial.

Tabela 8 – Orientação para diversificação de atividades avaliativas x percepção dos gestores sobre a qualidade do ensino em relação ao que era oferecido antes da pandemia

Orientação para diversificação da avaliação	A qualidade diminuiu	A qualidade se manteve	A qualidade aumentou	Total
Sim	50,0%	42,3%	7,7%	100,0%
Não	66,7%	33,3%	0%	100,0%

Fonte: Elaborada a partir de dados do estudo, 2022.

Os dados parecem apontar para a constatação de que a mera mimetização do ensino presencial, especialmente em uma compreensão mais tradicional (BRUNER, 1971; LUCKESI,

1994), tende a parecer de menor qualidade para o ensino remoto do que aquela que busca alternativas didático-pedagógicas.

Outro elemento avaliado foi a adequação, segundo a percepção dos pais e estudantes, dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos utilizados durante o ensino remoto. Para fins de definição, compreende-se aqui por material didático como todo artefato elaborado com finalidade instrucional (BANDEIRA, 2009), tais como textos, apostilas, infográficos, slides, ilustrações etc. Já por recurso pedagógico, qualquer ferramenta de mediação (GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2003) que, mesmo não tendo sido originalmente elaborada como um material didático (sites, plataformas, jogos, *quiz*, vídeos, filmes etc.), é utilizada por professores nas relações de ensino-aprendizagem (ex. um filme, produzido para fins de fruição estética e/ou entretenimento utilizado por um professor para discutir um determinado tema). Considera-se que esses componentes do ensino são suportes para o desenvolvimento da aprendizagem e que no contexto do ensino remoto, podem contribuir para uma mediação mais efetiva.

Para a educação infantil (Figura 25), cerca de um em cada três respondentes (72,3%) avaliou que os materiais didáticos foram adequados ou muito adequados. A nota atribuída na escala de 0 a 10 também demonstra que os pais de crianças matriculadas em pré-escolas privadas em Minas Gerais consideraram o item oferecido pelas instituições como “bom” (escores entre 7 e 8). Embora ligeiramente mais baixo, como uma nota 7,22, mas ainda dentro da classificação “bom”, também se encontra o percentual de respondentes acerca dos recursos pedagógicos (66,0%) consideraram os recursos pedagógicos adequados ou muito adequados.

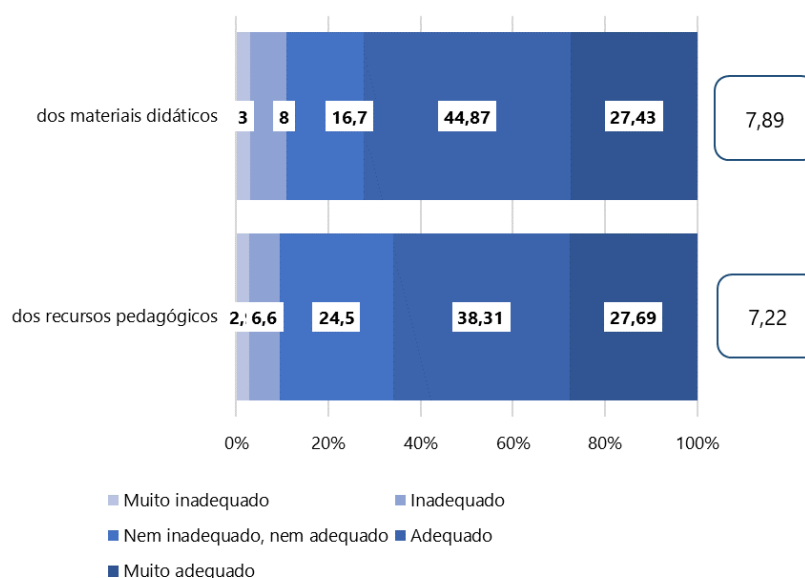


Figura 25 – Percepção de adequação e qualidade dos materiais e recursos no ensino remoto da educação infantil

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

A etapa do ensino fundamental foi aquela que apresentou os melhores escores de percepção e qualidade (Figura 26). Isso reforça a ideia de que adequação e qualidade, embora se relacionem, não são diretamente proporcionais. Mesmo os pais da educação infantil considerando que os materiais didáticos para a etapa foram mais adequados, apontaram percepção de qualidade inferior do que os pais do ensino fundamental, que atribuíram mais qualidade, embora com menor adequação.

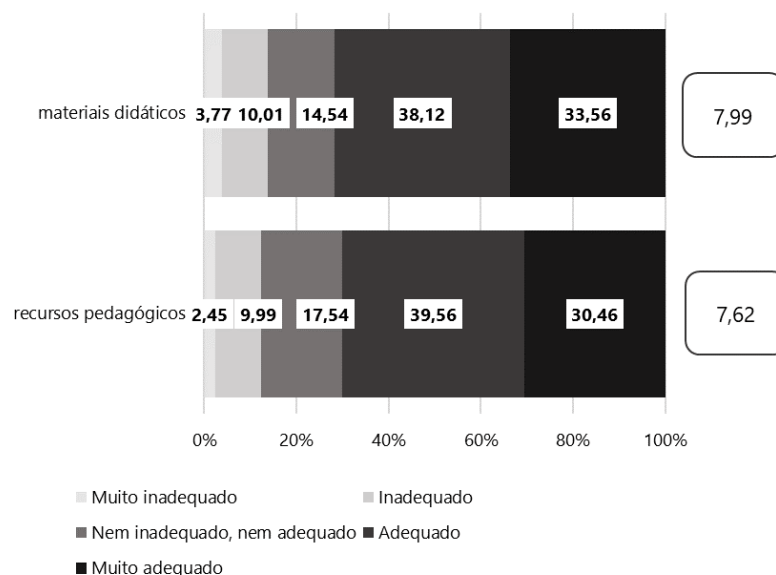


Figura 26 – Percepção de adequação e qualidade dos materiais e recursos no ensino remoto do ensino fundamental

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

À medida em que se avança na etapa/nível de escolarização, a percepção de adequação dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos decresce. A etapa do ensino médio, mesmo tendo mais da metade dos respondentes considerando os itens adequados ou muito adequados (quanto aos materiais didáticos, 52,83%; quanto aos recursos, 51,59% do total), já apresenta um patamar considerável de estudantes e pais que julgaram os materiais inadequados ou muito inadequados (17,2%); e cerca de um a cada quatro participantes que consideraram os recursos inadequados ou muito inadequados (22,41%).

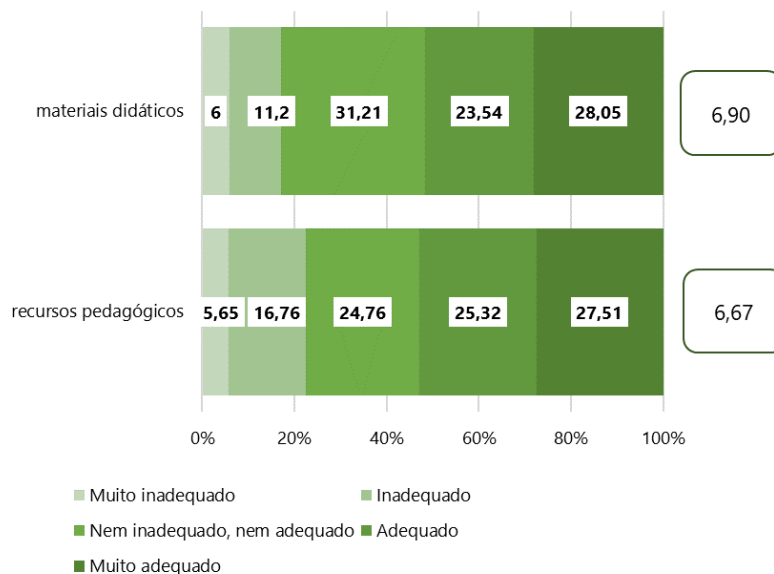


Figura 27 – Percepção de adequação e qualidade dos materiais e recursos no ensino remoto do ensino médio

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

A percepção de adequação desses componentes do ensino foi a mais baixa entre os respondentes da educação superior, com 29,3% dos estudantes considerando inadequados ou muito inadequados os materiais didáticos, e 28,2%, os recursos pedagógicos. No entanto, a média ponderada para os dois itens esteve entre a classificação “razoável” e “bom”.

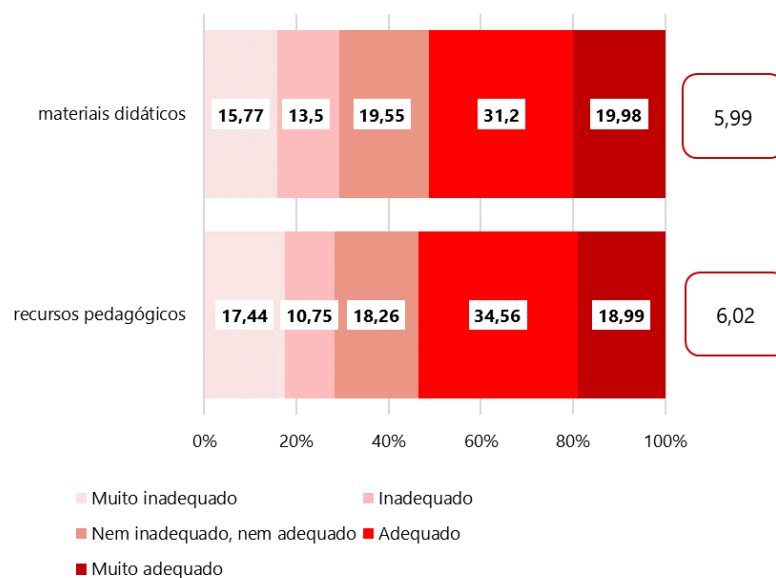


Figura 28 – Percepção de adequação e qualidade dos materiais e recursos no ensino remoto do ensino superior

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Nota-se também que foi no ensino superior, a única situação em que o escore médio atribuídos aos recursos pedagógicos ficou acima (ainda que ligeiramente) do escore de

materiais pedagógico. Reforça-se também, que a despeito do fato de ter sido nesse nível a maior faixa percentual de estudantes apontando inadequação dos itens, ainda assim, mais da metade dos respondentes julgou que os materiais didáticos (51,2%) e recursos pedagógicos (53,5%) eram adequados ou muito adequados.

Por fim, o último item considerado foi a atuação dos professores durante o ensino remoto privado no estado de Minas Gerais (Figura 29). No gráfico, da cor mais clara para a mais escura, estão discriminados os percentuais de respondentes que consideraram a atuação docente muito inadequada, inadequada, nem inadequada e nem adequada, adequada e muito adequada. Da mesma forma como nos itens anteriores, é possível perceber uma diminuição tanto da adequação da atuação docente, quanto de sua qualidade, segundo a percepção de estudantes e seus pais e/ou responsáveis. Ou seja, à medida em que avança a etapa/nível de escolarização, menor é a percepção de adequação e de qualidade.

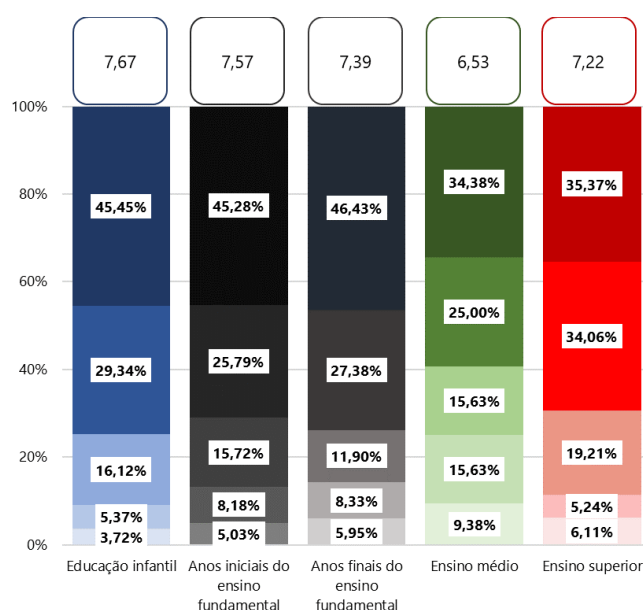


Figura 29 – Percepção da qualidade da atuação dos professores no ensino remoto do ensino superior, por etapa e nível de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2022.

Enquanto para 74,8% dos participantes da pesquisa com vínculos em instituições de educação infantil consideraram a atuação dos professores como adequadas ou muito adequadas, atribuindo um escore de qualidade “bom” (entre 7 e 8), para o ensino superior médio, a adequação da atuação docente foi considerada por 69,4%, com um escore classificado como “regular”. A etapa com maior faixa de inadequação foi a do ensino médio, com 25% dos respondentes considerando a atuação dos professores inadequada ou muito inadequada.

De todos os itens avaliados quanto a percepção de qualidade, foi em relação aos docentes que os respondentes atribuíram maiores escores em uma escala de 0 a 10. Parece ser possível concluir que os usuários dos serviços educacionais das instituições privadas de

ensino – professores e estudantes – consideram que os professores efetivaram um esforço para, apesar da situação pandêmica, tentarem garantir a manutenção da qualidade do ensino para seus estudantes. E, muito embora, a expectativa e as demandas das diferentes etapas e níveis de escolarização não tenham sido plenamente alcançadas, com uma nítida percepção geral de diminuição da qualidade, há um reconhecimento tácito do trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório apresentou conclusões gerais da pesquisa “Ensino remoto emergencial e percepção de qualidade da educação em Minas Gerais (2020/2021)”. Os dados desagregados para cada etapa e nível de escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) podem ser localizados em seus respectivos relatórios. No conjunto do estudo foram analisadas diferentes dimensões dos serviços educacionais privados ofertados no estado no contexto da pandemia da covid-19, no que se convencionou chamar de ensino remoto.

Buscou-se identificar as formas de efetivação e operacionalização desse ensino (modal tecnológico, perspectiva pedagógica, organização dos recursos); seus elementos didático-pedagógicos (frequência e duração dos encontros, possibilidade de participação e realização de atividades em formato assíncrono, orientação para o uso de metodologias ativas e diversificação das avaliações); e suas características administrativas (experiência prévia com recursos digitais na proposta pedagógica, tempo de suspensão das atividades educacionais, formação e capacitação para a adoção do ensino remoto, estratégias de apoio pedagógico e fluxo escolar). Foi construída uma tipologia das formas de oferta do ensino remoto nas instituições de educação privada e verificadas as percepções de adequação e de qualidade dos segmentos usuários e ofertantes quanto a essas formas.

Os dados demonstram que a oferta do ensino remoto privado em Minas Gerais não se deu da mesma maneira no território do estado, mas de forma heterogênea, comportando tanto instituições que se pautaram por tecnologias analógicas quanto digitais; com modelos que prescindiram de interação professor-aluno e modelos com mediação pedagógica com momentos mais ou menos regulares; oferta com recursos integrados e recursos difusos e dispersos. Em síntese, foram identificados modos de organização do ensino remoto os mais diversos possíveis.

A despeito dessa pluralidade disforme, foi possível determinar um perfil típico de oferta que abrangeu a maioria das instituições pesquisadas. Em geral, no estado, foi ofertado um ensino remoto mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação, com interação dialógica diária e com mais de duas horas de duração entre professores e estudantes, e que se utilizou de um ambiente virtual de aprendizagem com materiais didáticos e recursos pedagógicos integrados. Os professores foram orientados a gravarem os encontros para disponibilização aos estudantes que eventualmente não pudessem participar, bem como disponibilizar a eles as atividades de forma física. Também foram

orientados a se utilizar de metodologias ativas de aprendizagem e a diversificar as estratégias avaliativas.

De maneira geral, a pesquisa identificou uma dissociação entre duas categorias: percepção de adequação da oferta e percepção de qualidade da oferta. Ou seja, uma determinada dimensão do ensino remoto pode ter sido considerada adequada e mesmo assim não ter garantido qualidade da oferta. Em um sentido oposto, uma certa dimensão pode não ser considerada a mais adequada e, mesmo assim, pode ter sido considerada de qualidade. Por conseguinte, algumas características podem ser, ao mesmo tempo, inadequadas e sem qualidade; ou adequadas e com qualidade.

Tendo em vista o questionamento fundante do contrato Procon-MG e FUNDEP, executado pelo PASE/FaE/UFMG, a saber se houve manutenção de critérios de qualidade dos serviços educacionais na percepção de seus usuários imediatos (estudantes e famílias) e dos docentes nos anos letivos de 2020 e 2021, como **resultado principal do estudo**, foi possível concluir que houve queda de qualidade nos serviços educacionais prestados pelas instituições de educação privada no Estado de Minas Gerais tanto em dimensões subjetivas quanto nas objetivas. Em âmbito subjetivo, na percepção geral dos usuários e ofertantes da educação privada no estado, embora tenha havido um esforço institucional por parte das unidades educacionais, e ainda que tenha havido um esforço didático, pedagógico e atitudinal por parte dos professores, houve queda significativa de qualidade durante a vigência do ensino remoto entre 2020 e 2021. Quanto aos aspectos objetivos, foi identificado, na vigência do ensino remoto, aumento substancial da infrequência, do abandono, da evasão, das reprovações e, para os professores, do número de estudantes por turma.

Compreende-se que o percentual de cerca de 20% a 25% para queda da qualidade e sobre a adequação, subjetiva e/ou objetivamente, são significativos para o todo, considerando sobretudo a educação básica, quanto à dimensão do direito à educação, e a educação superior, nesse nível, com ênfase na dimensão contratual. Em ambos os casos, o papel do Estado, que vale tanto para o público quanto para o privado, é imperativo para a avaliação e para a adoção de medidas que garantam os preceitos e garantias previstas em lei quanto à autorização da prestação de serviços educacionais pelo setor privado.

Soma-se ao resultado principal da pesquisa, acima apresentado, os seguintes achados secundários, a fim de subsidiar as investigações preliminares, processos administrativos ou ações civis públicas com a finalidade de se equilibrar os contratos escolares, tornando, assim, os valores pagos pelos estudantes ou responsáveis efetivamente adequados aos serviços prestados. Dentre esses achados secundários, ressalta-se:

- Embora seja possível traçar o perfil típico da oferta do ensino remoto no estado, não foi desprezível o percentual de instituições que o operacionalizaram com modal analógico de tecnologia e sem mediação com professores. Também não foi desprezível o percentual de instituições que, ainda que tenham oportunizado interação professor-aluno, o fizeram com baixa periodicidade (semanal, quinzenal ou mensal) e/ou com pouca duração de tempo

(menos de duas horas por encontro), o que provavelmente inviabilizou o cumprimento das determinações legais vigentes de manutenção da carga horária total prevista (cf. BRASIL, 2021).

- Em geral, o modelo de ensino remoto dialógico, com uso de tecnologias digitais e com recursos integrados foi considerado o mais adequado, seguido do modelo dialógico que se utilizou de recursos digitais dispersos. As unidades educacionais que adotaram tais modelos foram consideradas as que efetivaram maior esforço institucional. Já as consideradas com menor efetivação de esforço institucional, foram as que adotaram modelos com tecnologias digitais, mas sem interação professor-aluno (perspectiva massiva) e aquelas que se utilizaram de tecnologias analógicas, modelos menos adequados na percepção de usuários dos serviços educacionais e professores.

- Essa percepção de adequação e de qualidade do modelo de ensino remoto adotado também varia conforme a etapa/nível de escolarização. Nas primeiras etapas (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), as avaliações são mais positivas, decaindo a medida em que se avança os anos de escolaridade. O ensino médio e o ensino superior apresentaram as taxas mais baixas quanto à percepção de adequação e de qualidade do ensino remoto. Além disso, a diferença na percepção geral de qualidade dos tipos de operacionalização foi estatisticamente significativa para as séries finais da educação básica e para o ensino superior, o que não ocorreu para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

- A percepção dos usuários imediatos dos serviços educacionais e dos professores também diferem entre si a depender do nível e da etapa de escolarização. Os professores tendem a ser mais críticos que os pais e/ou responsáveis quanto ao modelo adotado e aos seus elementos didático-pedagógicos na educação infantil e no ensino fundamental. No ensino médio e no ensino superior, as percepções de estudantes e professores sobre esses itens se assemelham.

- A maioria das instituições não fez qualquer tipo de estudo/levantamento ou consulta sobre a realidade de seus estudantes acerca do acesso aos dispositivos digitais e redes de internet. Da mesma maneira, parcela significativa delas não promoveu estratégias para suprir eventuais necessidades – permanentes ou momentâneas – o que provavelmente resultou prejuízos para parte dos estudantes no que se refere aos direitos e objetivos de aprendizagem.

- Nas etapas finais de escolarização e no ensino superior existiu menos orientação quanto ao uso de metodologias ativas de aprendizagem e diversificação das avaliações do que na educação infantil e ensino fundamental. A mera tentativa de mimetização do ensino presencial na modalidade remota, sem correspondente adequação, desconsidera as diferenças de apropriação do conhecimento bem como as especificidades do contexto pandêmico.

- A mesma tendência de menor adequação e de menor qualidade das séries finais da educação básica e no ensino superior se repetiu para a atuação dos professores. Embora tenha recebido, na média, melhor avaliação de qualidade dentre todos os quesitos mensurados pela pesquisa, denotando relativo esforço por parte dos professores, ainda assim, na percepção geral de estudantes, pais e professores, apenas o esforço docente, por mais meritório que tenha sido, não garantiu a manutenção dos critérios de qualidade de ensino pré-pandêmicos.

Referências

AFONSO, Almerindo J. Verbetes: Avaliação educacional. *In*: GESTRADO. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=363>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ARRUDA, Eucídio P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARRUDA, Eucídio P. GOMES, Suzana dos S.; ARRUDA, Durcelina E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730–1753, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaae.v16i3.14788>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. *In*: CIFFONE, Hélio (Org.). **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F004912418101000205>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BISHARA, Saied. Active and Traditional Teaching, Self-Image, and Motivation in Learning Math among Pupils with Learning Disabilities. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1436123>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRADLEY, Vaughn M. Learning Management System (LMS) Use with Online Instruction. **International Journal of Technology in Education**, v. 4 n. 1 p. 68-92, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46328/ijte.36>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a

regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 51, 6 ago. 2021.

BROWN, Malcolm; DEHONEY, Joanne; MILLICHAP, Nancy. **The Next Generation Digital Learning Environment**: a report on research. Educause – Learning Initiative, 2015. Disponível em: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRUNER, Jerome S. **The Relevance of Education**. New York: Norton, 1971.

CHAIKLIN, Seth; PASQUALINI, Juliana C. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CHARCZUK, Simone B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n.4, e109145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CETIC.BR). Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (Ed.). **Pesquisa web sobre o uso da internet no brasil durante a pandemia do novo coronavírus**: Painel TIC COVID-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

CONRAD, Diane; OPENO, Jason. **Estratégias de avaliação para a aprendizagem online**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. (Coleção Tecnologia Educacional, 27).

CUNHA, Francimara de S.; FERST, Enia M.; FILGUEIRA BEZERRA, Nilra J. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **ENSAIO**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 23, n. e35439, 2021. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-6958-8274>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2543>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FRAYSIER, Kethleen; RESCHLY, Amy; APPLETON, James. Predicting postsecondary enrollment with secondary student engagement data. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 38, n. 7, p. 882-899, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282920903168>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GODOY, Arilda S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 75-82.

GRAVES, Kathleen. **Design language courses: a guide for teachers**. Florence, Heinle & Heinle, 2000.

HAIDET, Paul; MORGAN, Robert O.; O'MALLEY, Kimberly; MORAN, Betty J., RICHARDS, Boyd F. A controlled trial of active versus passive learning strategies in a large group setting. **Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice**, v. 9, n. 1, p. 15-27, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/b:ahse.0000012213.62043.45>. Acesso em: 22 fev. 2022.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 fev. 2022.

KATNA; Baran. Crise econômica faz milhares de alunos migrarem da rede privada para a pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/crise-economica-faz-milhares-de-alunos-migrarem-da-rede-privada-para-a-publica.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2022.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção TRANS).

LUCKESI, Cipriano C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADIGAN, Sheri; McARTHUR, Brae A.; ANHORN, Ciana; EIRICH, Rachel; CHRISTAKIS, Dimitri A. Associations between screen use and child language skills: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 174, n. 7, p. 665-675, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma**

abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

MUÑOZ, Rafael. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PALMEIRA, Robson L.; SILVA, Andrezza A. R. da; RIBEIRO, Wagner L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, v. 36, n. 5, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10810>. Acesso em: 25 fev. 2022.

OMS (Organização Mundial da Saúde). WHO Coronavirus Disease (covid-19) **Dashboard**. 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr., 2005.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria L. de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed., revista e ampliada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

QUEIROZ, Virgínia C. B. A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela? **Colégio Loyola – Acontece**, 23 jun. 2020. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.loyola.g12.br/wp-content/uploads/2020/06/Artigo-tempo-de-tela-vers%C3%A3o-final-convertido.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RICE, Mary F.; ORTIZ, Kelsy R. Evaluating Digital Instructional Materials for K-12 Online and Blended Learning. **TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, v.65, n. 6, p. 977-992, nov. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-021-00671-z>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SEMESP (Sindicado das Entidades Mantenedores de Ensino Superior de São Paulo). **Pesquisa sobre Adoção de Aulas Remotas** – Visão dos Alunos. 2 ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2021. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Relatorio_Alunos.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOARES, Magda. Não existe um currículo no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5 - 13, set./out. 2012.

SUZART, Ana C. Uma Análise sobre a Educação Inclusiva na Rede Particular de Ensino. **Blog Ana Clara Suzart**, Salvador, 6 set. 2020. Disponível em:

https://anaclarasuzart.com.br/uma-analise-sobre-a-educacao-inclusiva-na-rede-particular-de-ensino/#_ftn4. Acesso em: 22 fev. 2022.

TOMLINSON, Brian. **Developing materials for language teaching**. Cambridge: Continuum International Publishing Group, 2003.

VELUVALI, Parimala; SURISSETTI, Jayesh. Learning Management System for greater learner engagement in higher education—a review. **Higher Education for the Future**, v. 9, n. 1 p. 107-121, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F23476311211049855>. Acesso em: 17. fev. 2022.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, Gabriel (org.). FERNANDES, Florestan (coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.