

## O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? Higher education in pandemic times: what now, teacher?

**Sinaida Maria Vasconcelos**  <https://orcid.org/0000-0002-0340-9069>

Universidade do Estado do Pará

e-mail - [sinaida@uepa.br](mailto:sinaida@uepa.br)

**Yuri Cavaleiro de Macêdo Coelho**  <https://orcid.org/0000-0001-5175-2104>

Universidade Federal do Pará

e-mail - [yuricoelhos15@hotmail.com](mailto:yuricoelhos15@hotmail.com)

**Glenda Quaresma Alves**  <https://orcid.org/0000-0001-8434-8642>

Universidade Maurício de Nassau

e-mail - [alves.glenda@hotmail.com](mailto:alves.glenda@hotmail.com)

### Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo realizado com professores de instituições de Ensino Superior da cidade de Belém, estado do Pará, no período de março a junho de 2020, momento em que o Brasil e todo o planeta enfrentavam o pico de uma pandemia que atingiu o sistema educacional e impactou drasticamente as práticas educativas. Assim, compreender como os professores vivenciaram essa experiência motivou essa investigação, que teve como objetivo analisar a percepção de professores do Ensino Superior sobre as experiências vivenciadas e os impactos no exercício da docência advindos da implementação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19. Os procedimentos de coleta e análise dos dados combinam técnicas qualitativas e quantitativas. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *online* padronizado, com questões abertas e fechadas. Participaram do estudo 39 docentes do Ensino Superior que ministraram aula na modalidade remota no decorrer da pandemia de COVID-19. Os resultados do estudo sinalizam a percepção docente acerca da multiplicidade e diversidade de papéis que assumiram nessa intempestiva era digital, de tal forma que, mesmo diante do caos instalado pela falta de planejamento ou formação, evidenciou-se a grande e contínua capacidade de adaptação, criatividade e reinvenção desses profissionais da Educação, a despeito da obrigatoriedade imposta pela condição funcional dos respondentes – professores de faculdades privadas de Belém.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. COVID-19. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.



## Abstract

This article presents the results of a study carried out with teachers of higher education institutions in the city of Belém, state of Pará, from March to June 2020, a time when Brazil and the whole planet faced the peak of a pandemic that hit the educational system and drastically impacted educational practices. Thus, the interest in understanding how teachers have experienced this moment motivated the present investigation. The aim was to analyze the perception of higher education teachers about their experiences and the impacts of the implementation of Emergency Remote Teaching during the COVID-19 pandemic on educational practices. Data collection and analysis procedures combined qualitative and quantitative techniques. Data collection took place through a standardized online questionnaire with open and closed questions. Thirty-nine teachers who gave classes in the remote mode during the COVID-19 pandemic participated in the study. The results revealed the perception of teachers about the multiplicity and diversity of roles they assumed in this untimely digital era. This is so that amid the chaos installed by the lack of planning or training, these education professionals displayed high and continuous capacity for adaptation, creativity and reinvention of, in spite of the obligation imposed by the functional condition of the respondents - teachers from private higher education institutions in Belém.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching. COVID-19. Digital Information and Communication Technologies

## Introdução

O ano de 2020 trouxe para a sociedade brasileira o desafio de enfrentamento de uma crise que atingiu a saúde pública em nível mundial, que começou a se instalar no continente asiático no final do ano 2019. A pandemia da doença, que ficou conhecida como COVID-19, teve os primeiros casos identificados em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China. A doença, até então desconhecida, começou a ser desvendada por cientistas de todo o planeta. Os chineses logo conseguiram identificar seu agente causador, um novo vírus da família dos coronavírus, o SARS-CoV-2 (GORBALENYA et al., 2020). Oficialmente, no Brasil, o primeiro caso da nova doença data do dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, porém em curto intervalo de tempo, a doença acometeu cidadãos de todas as regiões e estados do país. Desde então novas terminologias, comportamentos e hábitos precisaram ser incorporados por toda a população brasileira.

Além do termo “pandemia”, expressões como “distanciamento social”, “quarentena”, “coronavírus”, “álcool em gel”, “*lockdown*”, “máscara”, “contágio”, “achatamento da curva”, entre muitas outras, passaram a ser recorrentemente utilizadas. De imediato também surgiram recomendações acerca dos cuidados para prevenção do contágio de uma doença tão desconhecida, quanto perigosa e contagiosa, que deixou profissionais de saúde e pesquisadores diante de muitas perguntas e poucas respostas.

Nesse cenário, restaram orientações, sendo a principal evitar contato físico/convívio social/aglomerações. Como consequência, a partir de meados de março de 2020, estados e cidades brasileiras foram parando suas atividades não essenciais em



níveis e tempos diferentes. Tudo isso sob a égide de uma crise política, que alcançou seu ponto nevrálgico em meio a pandemia, com trocas sucessivas trocas no comando do Ministério da Saúde, por exemplo, o que dificultou a definição, coordenação e implementação das medidas sanitárias necessárias, de maneira orquestrada e eficiente em nível nacional (TROCA, 2020; ZYLBERKAN, 2020).

Imerso neste cenário, o sistema educacional adotou as medidas de isolamento social determinadas por governos estaduais e municipais. Assim, instituições de Ensino Básico e Superior fecharam suas portas e, por conseguinte, tiveram que buscar estratégias compensatórias à ausência de aulas presenciais. Estratégias essas que deveriam diferir daquela adotada em 1918, quando, por ocasião da pandemia de gripe espanhola, a alternativa governamental foi, por decreto, aprovar automaticamente todos os alunos do sistema de ensino brasileiro (CARVALHO, 2020).

Levando em consideração os avanços científico-tecnológicos hoje disponíveis, intensificou-se o processo de incorporação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educacionais de parte das instituições de ensino brasileiras, sobretudo na rede particular. A pandemia de COVID-19 trouxe ao sistema educacional mundial o desafio de lidar, rapidamente, com as mais diversas ferramentas tecnológicas para a realização de ações educativas de modo remoto. Ao mesmo tempo, fez emergir uma nova demanda formativa a muitos profissionais da educação e o desenvolvimento de habilidades e competências para e no exercício da prática docente, frente à nova realidade instalada nas relações sociais.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 6) chamam atenção para a importância das TDIC nas práticas docentes na contemporaneidade, ao afirmarem que:

[...] o papel de um professor, pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TD [Tecnologias Digitais].

Deste modo, as escolas e seus atores – professores, alunos, técnicos, gestores e pais – tiveram que se reinventar para que as atividades letivas de 2020 pudessem ser cumpridas sem maiores prejuízos. Muitas instituições privadas e secretarias de educação estaduais e municipais passaram a utilizar as TDIC disponíveis para adequar o processo de ensino-aprendizagem às urgências da pandemia em tempo recorde. Logo, foi necessário que os professores modificassem a maneira de se relacionar, conceber e praticar o ensino, posto que tiveram “que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual” (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Nessa situação de crise sanitária, a qual estudantes e professores precisaram lidar com a inserção inusitada do ensino remoto em larga escala, lança-se luz sobre aspectos importantes da educação formal, tais como: o papel do professor; o papel do aluno; e as estratégias de ensino e avaliação, evidenciando, assim, a necessidade de se repensar esses e tantos outros elementos a partir da lógica das TDIC.



Hodges et al. (2020), em estudo recentemente publicado nos Estados Unidos da América, asseveram a relevante diferença entre as atividades de ensino devidamente planejadas e implementadas e as que hoje estão sendo desenvolvidas, em resposta à crise mundial que vive nossa sociedade. Para os autores, linguagens, tempos e possibilidades são diferentes, entre as duas situações. A compreensão dessas diferenças deve ser estabelecida como ponto de partida para que se busque superar preconceitos e resistências à adoção do que está sendo definido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), justamente para ressaltar a referida distinção entre o ensino hoje praticado de forma emergencial e a educação a distância na modalidade *online*, revestida de princípios e fundamentos.

Diante do exposto, a atual mobilização de formato de ensino, de maneira abrupta e sem o devido planejamento e preparação de instituições e pessoas, pode vir a consolidar concepções acerca das fragilidades ou limitações do ERE, que está pautado no uso das TDIC. Assim, seria importante incluir nas reflexões e decisões que devem advir do processo em curso, o sentido de percebê-lo como um momento de transição, para que a partir dessa ótica se possam abstrair experiências e aprendizados que venham subsidiar um processo mais definitivo, diante dessa eminente e provavelmente inevitável nova ordem mundial no que se refere ao processo educativo.

Outro fator de grande relevância na realidade brasileira é a gritante desigualdade social e seus previsíveis impactos no processo de implantação desse ERE. Dados recentes de estudo realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2018), que auxilia o Comitê Gestor da Internet no Brasil na implementação de projetos e decisões, apontam que 39% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet por falta de computador. Entre os domicílios visitados, foi possível identificar que em 60% dos situados na área urbana e 65% dos localizados no campo, o motivo apontado para a falta de acesso à internet seria o alto preço do serviço. Tal resultado representa indicativo de que a adoção do ERE pode constituir mais um momento de exclusão para os filhos de trabalhadores da periferia urbana e da zona rural brasileira.

Em quaisquer dos cenários, o professor sempre desempenhará um importante papel, pois a inclusão da internet na educação passa pela apropriação do professor dessa tecnologia, de forma a introduzi-la no seu dia a dia, da mesma forma que professores, em outros tempos, introduziram os primeiros livros em suas escolas, tendo que começar a lidar de modo diferente com o conhecimento, incorporando outras TDIC (MORAN, 2012).

Como resultado das reflexões até aqui apresentadas, explicita-se a inquietação que conduziu a realização deste estudo: Como os professores do ensino superior estariam lidando com a obrigatória incorporação das TDICs à sua prática docente no formato de ERE imposta pela pandemia de COVID- 19?

No intuito de responde-la, traçou-se como objetivo analisar a percepção de professores do Ensino Superior sobre as experiências vivenciadas e os impactos no exercício da docência advindos da implementação do ERE durante a pandemia de COVID-19.



## Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo descritivo, visto que visa descrever as características de determinada população e de fenômenos, a fim de estudar opiniões, atitudes e crenças da população (GIL, 2008). Quanto ao método, optou-se pelo estudo de caso, pois tem como objeto de estudo dados ou fatos colhidos da própria realidade de um determinado grupo ou comunidade (RAMPAZZO, 2002). Nesse sentido, em junho de 2020, docentes de diversas áreas do conhecimento foram consultados acerca do ERE. Todos ministraram aulas remotas em instituições de ensino superior particulares da cidade Belém, capital do Estado do Pará, durante a pandemia de COVID-19.

Os procedimentos de coleta e análise dos dados combinam técnicas qualitativas e quantitativas, assumindo a perspectiva de métodos mistos (JOHNSON; ONWUEBUZIE, 2004; CRESWELL, 2010).

A coleta de dados deste estudo ocorreu por meio de um questionário *online* padronizado, com questões abertas e fechadas, elaborado no *software* livre *Google Forms*. Além de respeitar o isolamento social e as demais medidas de combate e controle da pandemia, essa estratégia, segundo Faleiros et al. (2016), possibilita melhoria e agilidade do processo de pesquisa, bem como permite o contato rápido e preciso com os participantes do estudo.

Utilizou-se um aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, para contatar os professores que participaram desta pesquisa. A abordagem ocorreu tanto de forma individualizada quanto através de grupos de docentes de Instituições de Ensino Superior (IES), que cederam espaço para divulgação deste estudo e seus instrumentos. Nesse sentido, a amostragem adotada foi do tipo não probabilística intencional (ALBUQUERQUE; LUCENA; CUNHA, 2010). No contato, os pesquisadores enviaram um texto com a temática da pesquisa, os objetivos, os riscos e potenciais benefícios, junto com o *link* de acesso ao questionário. Antes de ter contato com os itens que o compunham, o respondente tinha acesso a uma página com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) virtual, composto por uma página de esclarecimento sobre a pesquisa, além de uma solicitação de autorização para o uso dos dados para fins científicos.

O questionário foi dividido em quatro seções. Na primeira, perguntava-se sobre os atributos demográficos do respondente, a fim de caracterizá-lo. Em seguida, trazia duas seções com itens em que o respondente deveria adequar suas respostas utilizando uma Escala de Likert de cinco pontos, sendo os extremos “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, representados pelos números 1 e 5, respectivamente. Essas afirmações foram construídas no intuito de investigar as percepções dos professores sobre o ERE a partir de suas vivências e as barreiras que, em suas concepções, dificultariam a plena utilização dessa modalidade de ensino no meio acadêmico. A última seção era composta por perguntas abertas que solicitavam dos professores uma avaliação geral sobre o ERE, principalmente no que diz respeito a suas limitações e potencialidades, bem como sugestões de melhorias. O tempo médio de preenchimento era de 10 a 15 minutos.

No tratamento e análise dos dados quantitativos, primeiramente, realizou-se tabulação simples, seguido de estatística descritiva para obtenção de distribuição de frequência, percentuais e médias com o uso do programa do *software* Microsoft



Office Excel ® 2016. O modelo matemático do *ranking médio* ( $IP = \sum Vi \times Nij / \sum Nij$ ; onde  $IP$  é a intensidade de percepção dos professores;  $Vi$  é a pontuação geral atribuída pelos professores que ocupam o ponto de vista  $i$ ; e  $Nij$  é o número de professores que asseguram o ponto de vista  $i$  no fator investigado  $j$ ) foi utilizado para estabelecer a intensidade com que as situações, colocadas nos itens escalonados do questionário, se consolidavam nas percepções e vivências dos docentes.

Para análise dos dados qualitativos coletados nas perguntas abertas da seção quatro do questionário, empregou-se a técnica da Análise Textual Discursiva, obedecendo-se o ciclo de análise composto por três momentos: unitarização, categorização e comunicação, conforme definidos por Moraes e Galiazzi (2012).

Para explicitar os resultados, elaboraram-se gráficos e quadro com base nas categorias estabelecidas e nos cálculos realizados.

## Resultados e Discussão

### Os professores: apresentações e aproximações

Participaram deste estudo 39 docentes do Ensino Superior que ministraram aula na modalidade remota durante a pandemia de COVID-19, especificamente no período de março a junho de 2020, sendo 20 (51%) do sexo masculino e 19 (49%) do sexo feminino. Os interlocutores encontravam-se na faixa etária de 24 a 69 anos, sendo 38 a média de idade. Todos eram moradores da Região Metropolitana de Belém.

Quanto ao tipo de graduação e pós-graduação, os maiores índices foram de pessoas que cursaram bacharelados (74%) e mestrado (69%), respectivamente. Os antecedentes acadêmicos dos respondentes foram variados, dos quais 36% se especializaram na área das engenharias e 28% na saúde. Os 36% restantes foram distribuídos em vários campos, incluindo ciências da natureza (química, física e biologia), administração, ciências contábeis, jornalismo etc.

Os professores atuam na rede particular de ensino e apresentam tempo de docência entre 1 e 48 anos, com média de 10,7 anos. A maioria alegou frequência moderada de uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no Ensino Presencial (59%) e já ter participado de formações sobre ensino remoto ou aplicações das NTIC na Educação, seja durante a graduação, pós-graduação, eventos ou cursos de aperfeiçoamento (54%).

Observou-se que 97% consideraram que o ERE foi a melhor alternativa para a educação na pandemia. Os professores argumentaram que, diante do cenário de crise, o ERE foi a única alternativa viável para manter o contato entre professores e alunos e não interromper o processo de ensino-aprendizagem: “[...] de outra forma não teria continuidade”, “[...] possibilitou o contato virtual entre professor e aluno”, “[...] manteve o discente na aprendizagem”. Vale destacar que muitos desses professores são os mesmos que afirmaram utilizar raramente ou nunca as NTIC no ensino presencial e/ou não ter realizado formações sobre ERE antes da pandemia. Isso suscita tanto o compromisso profissional docente de não desassistir aos alunos, mesmo quando as circunstâncias fogem da normalidade e exigem adaptações e flexibilizações na prática docente, mas, ao mesmo tempo, preocupa,



devido à experiência insuficiente no uso das plataformas e na implementação das estratégias de ensino que elas possibilitam, o que repercute na eficácia da modalidade.

Sobre esse contexto, Arruda (2020) afirma que, sem as atividades escolares remotas, as instituições de ensino sairiam fragilizadas do enfrentamento a COVID-19 e as desigualdades diversas cresceriam amplamente. Para o autor, “estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento” (p. 264).

Quando questionados acerca da aplicabilidade do ensino remoto para um cenário sem pandemia, os respondentes formaram dois grandes grupos: houve quem concordou que a melhor alternativa seria associar o ensino remoto com 1 ou mais encontros presenciais mensais (41%) ou semestrais (8%); de forma contrária, tiveram aqueles que consideraram que o ensino remoto deveria ser apenas um complemento do presencial, devido a sua pouca eficácia (39%). Os demais relataram outras percepções, como “ensino remoto como suporte para o presencial, com encontros virtuais frequentes com tutores”; e “implementar apenas na impossibilidade do ensino presencial”.

## Um olhar para as próprias vivências: o caos no ensino ou ensino no caos?

Para classificar a intensidade de percepção sobre a realidade do ERE e seus reflexos no trabalho docente, adequou-se o resultado do cálculo de *ranking médio* a escala a seguir: “baixa”, 1–2.49; “moderada”, 2.5–3.49; e “alta”, 3.5–5 (Quadro 1).

Quadro 1 – Intensidade de percepção sobre a realidade do Ensino Remoto Emergencial e seus reflexos no trabalho docente

Afirmação	IP	Grau
1. Preciso me aperfeiçoar mais para trabalhar com o Ensino Remoto.	4.28	Alta
2. Tenho mais trabalho no ensino remoto do que em sala de aula presencial.	4.28	Alta
3. Além da plataforma <i>online</i> , utilizo outras tecnologias para favorecer a abordagem dos conteúdos da minha disciplina.	4.23	Alta
4. As aulas remotas exigem mais esforço e planejamento.	4.18	Alta
5. Acredito que o Ensino Remoto seja uma tendência mundial em educação e deverá permanecer mesmo após a pandemia.	4.13	Alta
6. É possível utilizar o Ensino Remoto na maioria das disciplinas teóricas.	4.03	Alta
7. Sinto que minha aula remota é significativamente diferente da aula em sala.	3.97	Alta
8. O Ensino Remoto que busco implementar permite uma aprendizagem livre, assíncrona, dinâmica e criativa.	3.87	Alta
9. Tenho as habilidades necessárias para trabalhar com Educação Remota.	3.64	Alta
10. Com o Ensino Remoto, coloco mais ênfase no conteúdo do que no processo de ensino-aprendizagem.	3.62	Alta
11. Associei-me a outros professores para realizar discussões multi/interdisciplinares nas plataformas digitais.	3.49	Moderada
12. As técnicas de avaliação da aprendizagem que utilizo são eficazes e satisfatórias.	3.28	Moderada
13. Os alunos se adaptaram sem grandes dificuldades a plataforma digital e as outras tecnologias utilizadas.	2.85	Moderada



14. O ensino remoto deve ser considerado prioridade em qualquer nível e modalidade do nosso sistema de ensino.	2.64	Moderada
15. Sinto que os alunos estão mais aptos que eu no manuseio das Plataformas Digitais.	2.33	Baixa
16. É possível utilizar o Ensino Remoto na maioria das disciplinas práticas.	2.15	Baixa

Legenda: IP = Intensidade de Percepção.

Fonte: dados da pesquisa.

As afirmações com maior grau de percepção (4.28) levam a inferir que os professores reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento para melhor trabalhar com ERE (afirmação 1) e, de certa forma, denunciam que tal modalidade de ensino trouxe uma elevada demanda de trabalho, o que influenciou no aumento do tempo trabalhado (afirmação 2).

Sobre isso, os docentes relataram que no começo das atividades remotas sentiram fortes dificuldades de se adaptar ao ERE, pois tinham vivências limitadas no uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem que desenvolviam de modo presencial. Tal realidade é reflexo de problemas decorrentes da própria carreira do docente do Ensino Superior, uma vez que muitos são oriundos de cursos de formação puramente técnica, bacharelados e tecnólogos, em que a atividade docente é subestimada. Geralmente, a preparação para docência desses professores é restrita aos “estágios de docência” dos Programas de Pós-Graduação ou, simplesmente, repercutem os aprendizados oriundos da própria prática docente. Além disso, a falta tempo para realizar formação continuada dentro da jornada de trabalho, bem como falta hábito de autodidatismo e motivação dos professores (BELLONI, 2003) são fatores a serem considerados. Certamente a pandemia veio contribuir para diminuir as chances de muitos docentes ingressarem no limbo da defasagem profissional.

Falas como “parece que o trabalho com o ensino remoto não tem fim”; “com ensino remoto tivemos que ser professor, psicólogo, técnico de informática, auxiliar administrativo-financeiro, gerenciador de conflitos etc. Enquanto no presencial, dava minha aula e só”; “em todas as minhas redes sociais e aplicativos de mensagens, não importava o dia ou hora, tinha sempre um aluno perguntando ou reclamando de alguma coisa”, foram frequentes nas respostas abertas do questionário. Isso demonstra as múltiplas competências que os professores tiveram que apresentar durante o ERE, o que torna coerente a sensação de que o ensino remoto se desenvolve em tempo integral.

De certa forma, o ERE fez com que o processo de ensino-aprendizagem viesse a ser mais humanizado na pandemia, à medida que aproximou professores e alunos por meio das TDIC, mas, sem dúvidas, afigura-se mais exaustivo para os profissionais envolvidos. Essa realidade parece não ser restrita apenas aos profissionais da docência. Segundo uma pesquisa realizada com mais de 800 profissionais brasileiros pela Robert Half, primeira e maior empresa de recrutamento especializado no mundo<sup>1</sup>, 52% acreditam que estão trabalhando mais com o teletrabalho/*home office*. É necessário, portanto, estabelecer uma rotina de horários para melhor atender aos alunos e cumprir as demais obrigações do trabalho docente, para que se evite uma sobrecarga de trabalho, que pode afetar tanto a saúde física quanto psicológica.

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.roberthalf.com.br/blog/tendencias/home-office-agrada-maioria-como-sera-volta-ao-escritorio>>. Acesso em: 18 ago. 2020.



Nessa mesma direção, registra-se o fato de que, para os professores pesquisados, as aulas remotas exigem mais esforço e planejamento. É coerente se afirmar que o baixo domínio das TDIC fez com que os professores se desdobrassem entre as tarefas de ministrar as aulas; dominar as ferramentas das plataformas de ensino; conhecer e aprender a utilizar outros recursos digitais, com intuito de melhor demonstrar os conteúdos de suas disciplinas e pesquisar propostas para diversificar a abordagem pedagógica; corrigir atividades avaliativas, dentre outras atividades, de forma súbita/emergencial, o que fez emergir tal percepção.

É interessante destacar a percepção dos professores acerca da diferença de adequação do ERE à implementação de atividades teóricas e práticas. Na visão dos docentes participantes do estudo, há maior viabilidade de realização de atividades teóricas – alto grau de percepção ao item 6 – do que de atividades práticas – item 16 com menor grau de percepção. Como consequência, os professores enfatizaram que o processo de formação profissional pode ficar seriamente prejudicado apenas com as experiências remotas, posto que pressupõe uma baixa adesão à reposição das aulas práticas, em especial no caso delas serem desvinculadas de processos avaliativos e/ou forem realizadas em períodos muito posteriores às aulas teóricas ministradas remotamente.

Como alternativa para as dificuldades de execução das atividades práticas no ERE, algumas instituições utilizaram laboratórios remotos, aplicativos ou plataformas *online* que favorecem a realização de experimentos e a observação de fenômenos. Todavia, frisa-se que os docentes precisam se sentir confiantes com relação ao domínio pedagógico e de uso da TDIC (SOUZA; SCHNEIDER, 2016), para assim implementar essas ferramentas durante as aulas, o que demanda tempo para treinamento e domínio dos docentes, elementos que, dada a conjuntura, faltaram na implantação do ERE. Ademais, Tulha, Carvalho e Coluci (2019) notaram que o meio científico é carente de pesquisas que avaliem a efetividade do uso de laboratórios remotos no aprendizado dos estudantes, o que dificulta a compreensão do impacto da apropriação desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Com o item 11 recebendo grau moderado, reforça-se o potencial e a necessidade de desenvolver processor poli/inter/transdisciplinares no ensino superior, mesmo em tempos ERE. As TDIC trazem diversas vantagens que rumam nessa direção (AMEM; NUNES, 2006), como a ampliação da possibilidade dos professores trabalharem em parceria, na qual dois ou mais professores podem ministrar aula da mesma disciplina ao mesmo tempo, trabalhando enfoques diferentes ou complementares; além da participação de professores convidados nas aulas se tornar mais viável, uma vez que os custos de deslocamento são reduzidos. Desta forma, os alunos teriam a oportunidade de conhecer a multiplicidade de pontos de vista sobre um fenômeno ou que poderiam auxiliar a resolver um problema real, por exemplo.

A percepção dos professores nas afirmações 13 e 15 revela o fraco investimento político e as restritas iniciativas à alfabetização tecnológica, já que, mesmo com a era digital se desenvolvendo a todo vapor e a maioria dos discentes serem nativos desta, é possível inferir que um expressivo conjunto de alunos apresentou dificuldades no manuseio básico de ferramentas digitais. O cenário encontrado se contrapõe com o discurso de autores como Cunha *et al.* (2012) e Monereo e Pozo (2010), que colocam que os alunos geralmente se relacionam com as TDIC sem sobressaltos, medos ou dificuldades.



É possível que tal contexto seja mais visível no ensino superior, nível educacional com acentuadas distorções na faixa etária dos alunos por turma, o que geralmente não ocorre no ensino básico regular. Há turmas com alunos recém-formados no ensino médio àqueles que não frequentaram processos educacionais formais por décadas.

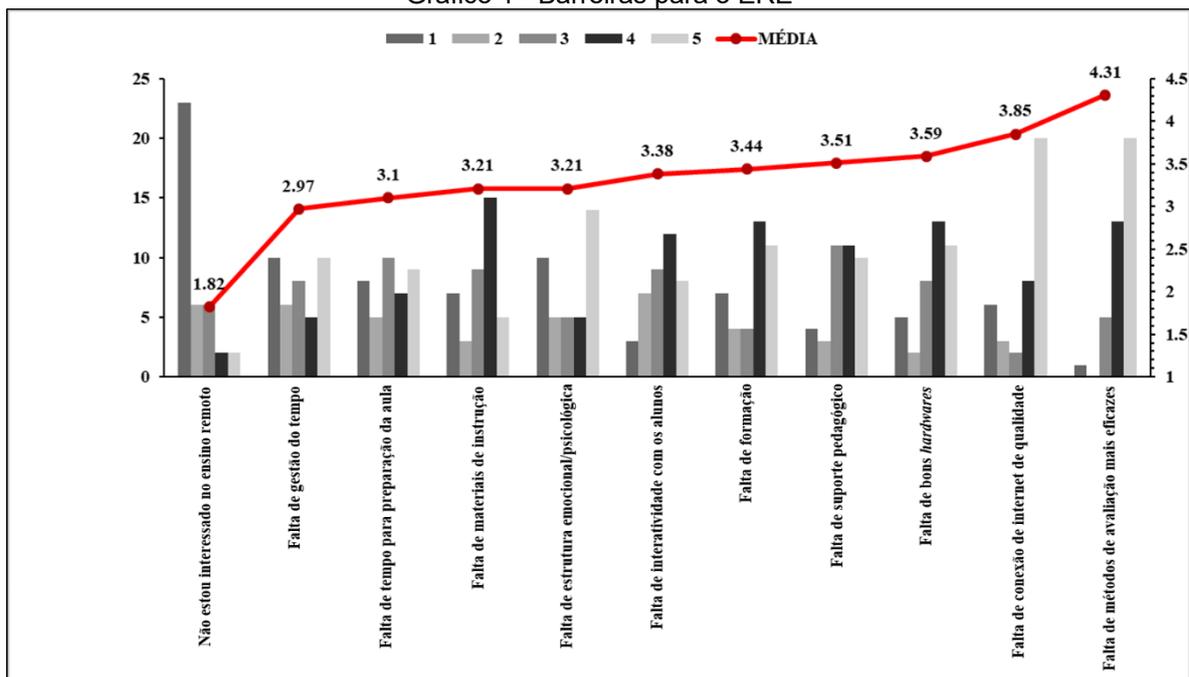
Analisa-se, todavia, que com professores a realidade é basicamente a mesma, de um lado os principiantes, que acabaram de se formar, são nativos digitais e muitos são conhecedores das tendências educacionais de uso das TIC; e os peritos, com anos de carreira docente, experts em suas áreas e que utilizam com frequência práticas pedagógicas tradicionais de transmissão de conteúdo. Assim, faz-se necessário que alunos e professores admitam o meio acadêmico como também um espaço intergeracional de troca de saberes, propício para profundos processos de co-educação (CACHIONI; AGUILAR, 2008).

## **Barreiras, Limitações e Possibilidades do Ensino Remoto Emergencial: e agora professor?**

Na terceira seção do questionário, 11 possíveis barreiras para ERE foram listadas no questionário virtual. Neste sentido, os professores manifestaram o quanto elas se consolidavam em suas vivências, de acordo com a escala de concordância pré-estabelecida. Havia também um espaço para que os respondentes pudessem listar outras barreiras que não tinham sido eventualmente listadas. Na quarta e última seção, questões abertas proporcionaram aos professores uma avaliação geral sobre o ERE, possibilitando-os expressar suas percepções sobre as limitações e potencialidades das novas estratégias incorporadas as suas práticas de ensino, bem como apontar sugestões para sua melhoria.

Dentre os obstáculos enfrentados pelos professores durante a implementação do ERE, os resultados apontaram primeiramente para a falta de métodos de avaliação eficazes, seguido pela baixa qualidade da conexão de internet e a deficiência dos *hardwares* (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Barreiras para o ERE



Fonte: dados da pesquisa.

Tais resultados convergem com as limitações do ERE apontadas pelos professores na quarta seção do questionário, cuja análise textual discursiva possibilitou a identificação de expressões, dentre as quais se destacam: conexão, avaliação e interatividade (Figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras formada a partir das respostas dos professores aos três pontos negativos principais do ERE



Fonte: dados da pesquisa.



No que diz respeito ao processo avaliativo, com a suspensão das atividades presenciais durante o primeiro semestre de 2020 e, em alguns casos, durante alguns meses do segundo, as instituições de Ensino Superior acabaram por realizar, além das aulas, suas atividades avaliativas também de modo remoto. Sobre isso, encontrou-se uma valorização excessiva do uso de métodos de medição objetiva das aprendizagens tais quais os aplicados tradicionalmente. As instituições em que os professores trabalhavam aderiram, de modo quase inflexível, a aplicação de exercícios e provas objetivas e/ou de autoavaliação, utilizando *softwares* para tal finalidade.

Na ótica de Pérez-Gomez (2015), tais métodos avaliativos privilegiam processos de pensamento de ordem inferior, como a reprodução de informações e dados memorizados; e se esquivam ou são cegos à compreensão, investigação, avaliação, criatividade e inovação, processos mentais de ordem superior. Não exploram, portanto, a constituição das competências básicas dos seres humanos (conhecimentos, habilidades, atitudes, emoções e valores), assim como os sistemas de compreensão, tomada de decisões e atuação.

Em muitos casos, os professores alegaram que não tinham alternativas, apenas aplicavam o modelo de avaliação estabelecido pela direção da instituição. Em contrapartida, mesmo quando os professores tiveram a autonomia de elaborar seus critérios e instrumentos de avaliação, muitos recorreram à prova escrita, devido à praticidade, pela força do hábito ou por não ter habilidade de utilizar as plataformas para fins avaliativos. Essa e outras decisões, como a aplicação cansativa de exercícios de múltipla escolha e a supremacia metodológica da aula expositiva, mesmo no ensino remoto, destacam outras barreiras altamente percebidas pelos professores, como a falta formação para uso das NTIC no ensino e a falta de suporte pedagógico prestado pelas instituições (Gráfico 1).

Dessa forma, o caráter formativo, holístico e tutorial, bem como a flexibilidade, a pluralidade, a transparência, a relevância, a confidencialidade e a autoavaliação, requisitos básicos para uma avaliação educativa de qualidade na era digital, conforme proposto por Pérez-Gomez (2015), em que o ERE se insere nos tempos de pandemia, conforme os dados apresentados, não se fizeram presentes na prática de muitos docentes. Mais uma vez, os produtos foram enfatizados e os processos menosprezados.

Nesse contexto, aponta-se a necessidade de fomentar os investimentos em programas de atualização docente, para que os professores possam desenvolver, dentre outras atividades, estratégias de avaliação para e como aprendizagem, de forma pessoal, desafiadora, relevante, criativa, inovadora, inventiva e que estimule o pensamento divergente de nível superior tão necessário no mundo contemporâneo e na era digital, tal como orienta Pérez-Gomez (2015). Entretanto, conforme afirma Kenski (2012), não se pode impor a autoformação docente sem lhes oferecer as condições básicas para sua realização, no que diz respeito à remuneração, tempo e tecnologias necessárias, ou seja, precisa-se criar uma nova cultura escolar de estímulo à capacitação dos docentes para educação digital.

A alta classificação da falta de conexão de internet de qualidade e computadores, bem como de outras tecnologias com bons processadores reflete a forma abrupta com que o ERE foi implementado. Junto a outras medidas advindas com o isolamento social, como fechamento do comércio não essencial, muitos professores não tiveram tempo hábil ou condições financeiras para contratar novos pacotes de



internet e/ou comprar equipamentos para facilitar o andamento das aulas remotas. Embora esse estudo não se estenda à realidade dos discentes, pressupõe-se que essa realidade também se aplique a esse público, uma vez que 34% dos domicílios brasileiros não possuem nem computador nem acesso à internet<sup>2</sup>, certamente, não tiveram condições de adquiri-los em tempo recorde.

Sendo “o acesso igualitário à tecnologia [...] um princípio fundamental para que o direito universal à educação seja assegurado” (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 180), sobretudo em tempos de pandemia, não se pode considerar que o ERE tenha sido plenamente viável para professores e alunos na maioria das realidades em que foi aplicado, o que pode ter reverberado numa baixa qualidade dos serviços educacionais entregues; alavancagem das desigualdades diversas, insatisfações, evasões e, no cenário do ensino superior, formação profissional abaixo das exigências de mercado.

Mais da metade dos professores pesquisados (51%) concordou totalmente ou parcialmente que a falta de interatividade com os alunos é uma barreira importante para o ERE. Isso é um dado surpreendente, tendo em vista que uma das principais características das NTIC é a interatividade possibilitada pelas ferramentas da internet e dos aplicativos/plataformas virtuais. Parte do problema pode residir na forma como a aula é ministrada e no próprio interesse dos alunos.

As aulas remotas, em quase todos os cursos que as aderiram, funcionavam de forma similar a relatada por Kenski (2012). O professor realizava uma videoconferência em uma plataforma *online* (*Microsoft Teams, Zoom, Google Meet* etc.); fixava a câmera próximo a seu rosto; espelhava o material da aula (*slides*); e ia falando para uma plateia de avatares<sup>3</sup> (são raros os alunos que ligam suas câmeras) supostamente atenta e silenciosa. Muitos professores até tentavam interagir fazendo perguntas e instigando os alunos a falar, mas eram vencidos pela monotonia, como expresso no relato de um dos respondentes: “tenho notado a pouca interação dos alunos, o que dificulta a dinâmica da aula e próprio processo de ensino e aprendizagem. Isso gera um incômodo em mim e neles. Às vezes parece que o desânimo é geral”.

Têm-se então dois problemas bastante nítidos. O primeiro é a utilização da tecnologia para um “ensino” tradicional, monótono e cansativo, mas que poderia ser perfeitamente realizado de forma dinâmica, com movimentos de câmera, cortes rápidos, debates e diálogos, conforme explicita Kenski (2012). O segundo é a animação e a predisposição dos alunos a participar da aula e a aprender, nesse caso, o ERE contou com vários complicadores. Muitos daqueles que foram, de certa forma, obrigados a frequentar as aulas remotas já tinham passado por experiências infrutíferas com o ensino à distância convencional e migraram para o presencial; não possuíam acesso à internet de qualidade ou não tinham disciplina para assistir as aulas ao vivo. Com esse cenário, é coerente a percepção de falta de interatividade por parte dos docentes.

Nessa mesma direção, a maior parcela dos professores citou a interatividade como um dos principais pontos positivos do ERE (Figura 2).

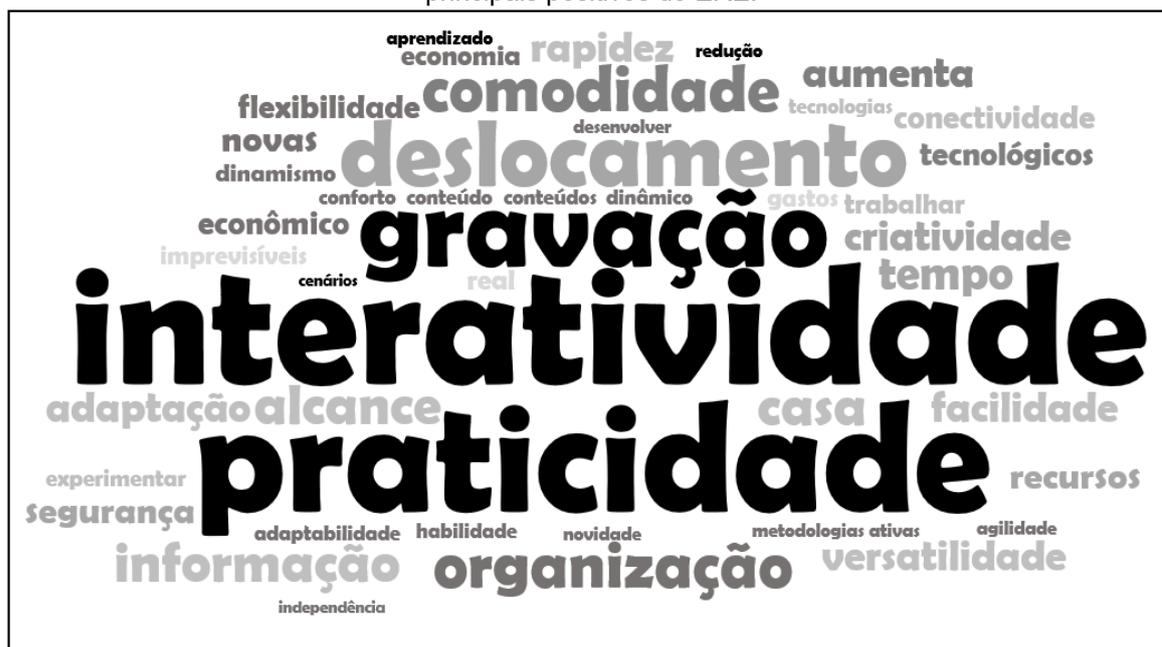
---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <<http://data.cetic.br/cetic/explore>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

<sup>3</sup> Pessoas digitais, criadas e personalizadas individualmente. Bonecos que funcionam como a versão digital das pessoas.



Figura 2 – Nuvem de palavras formada a partir das respostas dos professores aos três pontos principais positivos do ERE.



Fonte: dados da pesquisa.

A partir disso, infere-se que muitos desses docentes não sabem ou têm sérias dificuldades de utilizar as ferramentas do ensino remoto para estruturar uma prática pedagógica que agregue o valor da interatividade à modalidade, muito embora reconheçam que as plataformas digitais apresentam o intuito de facilitar e promover a interação entre os indivíduos. A falta de formação e de familiaridade com o manuseio de NTIC no ensino se torna assim evidente.

Em que pesem tais dificuldades e limitações, os professores destacam que elas não os impediram de embarcar na tentativa de se apropriar de novos códigos e linguagens que os possibilitasse a inserção nessa nova e inesperada realidade. Isso fica evidenciado quando se constata que a barreira “não estou interessado(a) no ensino remoto” foi a que recebeu menor classificação média, com a grande maioria dos pesquisados discordando totalmente (60%) ou parcialmente (15%); e também nos relatos transcritos a seguir: “O ensino remoto trouxe uma boa oportunidade de me reinventar como docente”; “O ensino remoto nos pegou de surpresa e foi um aprendizado enorme ter que lidar com está diferença de ensino”.

Dentre outros aspectos, esse cenário pode se afigurar como um momento emblemático para a profissionalidade docente, na medida em que as adaptações impostas pela pandemia de COVID-19 afetaram as dimensões sociais e psicológicas dos professores, que, enquanto atores sociais, “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38). Dessa maneira, como fruto dessa relação dialética com o atual contexto social, cultural e institucional que delimitam a prática docente, os professores podem estar caminhando para uma redefinição da sua ação docente.



## Considerações Finais

Por mais novo e desafiador que o ERE tenha se apresentado para os professores deste estudo, há indícios de que essa modalidade despertou ou ampliou o interesse de muitos sobre o uso das TDIC e o ensino *online*. Para além disso, os dados do estudo sinalizam a percepção docente acerca da multiplicidade e diversidade de papéis que os docente assumiram nessa intempestiva era digital, de tal forma que, mesmo diante do caos instalado pela falta de planejamento ou formação, é perceptível a grande e contínua capacidade de adaptação, criatividade e reinvenção desses profissionais da educação, a despeito da obrigatoriedade imposta pela condição funcional dos respondentes – professores de faculdades privadas de Belém. Evidencia-se, portanto, que a variação de condutas profissionais é fruto de adaptações às condições estabelecidas e a adoção de posturas e estratégias de mudança características do processo de constituição da profissionalidade docente.

Diferentemente, as experiências e percepções de professores de instituições de ensino superior públicas, que tiveram suas dinâmicas acadêmicas totalmente ou parcialmente paralisadas em algum momento da pandemia, poderiam fazer emergir outros resultados, discussões e reflexões. A realização de investigações com esse público se anuncia profícua, na medida em que, ao se investigar a realidade desses docentes diante dos desafios do ERE, poderá levar a identificação de similitudes, particularidades e novos desafios e perspectivas.

É importante refletir também sobre o fato de que todos os seres humanos estão sujeitos às mais diversas ameaças mortais, da arma nuclear à explosão de novos vírus ou antigos micróbios fortalecidos. Precisa-se, nesse sentido, aprender com as dificuldades já vivenciadas e superadas para que em inoportunas emergências futuras se possam apresentar desempenhos superiores e menos agressivos ao *modus operandi*. Acredita-se que o ERE do futuro (que poderá emergir com outra nomenclatura) proporcionará outras experiências docentes e estudantis, assim como terá outra estrutura e organização e apresentará as dificuldades de seu contexto, mas, certamente, refletirá os avanços e aprendizados advindos da pandemia de COVID-19.

Posto isso, dados advindos de estudos como este, realizados no cerne de um momento histórico, são capazes de contribuir significativamente para consubstanciar planos, ações e estratégias de intervenção que fomentem melhorias e evidenciem limitações no processo de formação docente inicial e continuado, na infraestrutura das IES e na normatização e regulamentação do uso das TDICs e das práticas de ensino, à luz de uma possível implementação contínua do ensino híbrido.

## Referências

AMEM, B. M. V.; NUNES, L. C. Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 3, p. 171-180, 2006.

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2010.



ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 287-301, 2003.

CACHIONI, M.; AGUILAR, L. E. A convivência com pessoas idosas em instituições de ensino superior: a percepção de alunos da graduação e funcionários. **Revista Kairós**, v. 11, n. 1, p. 79-104, 2008.

CARVALHO, L. A Gripe Espanhola no Brasil . Entrevista a Miguel Martins].**Nova Escola**. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/90/a-rota-das-epidemias-pelo-mundo/conteudo/18980>.

Acesso em: 22 jun. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO Cetic.br. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018**.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA; R. M. R.; BRAZ, S. G.; DUTRA, P. O.; CHAMON, E. M. Q. O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. In INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION, 4., 2012, Taubaté, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNINDU, 2012. Disponível em: <https://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf571.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & contexto – Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORBALENYA, A. E. et al. Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: the species and its viroses - a statement of the Coronavirus Study Group. **bioRxiv**, 2020. Disponível em:

<https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2020.02.07.937862v1.full.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

HODGES, C. et al. 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: 22 jun. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE; A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, p.14-26, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. pp. 97-117.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PÉREZ-GOMEZ, Á.I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 192.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. S. Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 418-436, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640946>. Acesso em: 2 dez. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TROCA de ministros afeta todo o sistema de saúde, afirma secretário de SP. **UOL**, São Paulo, 19 de mai. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/19/troca-de-ministros-afeta-todo-o-sistema-de-saude-afirma-secretario-de-sp.htm>. Acesso em: 01 de dez. 2020.

TULHA, C. N.; CARVALHO, M. A. G.; COLUCI, V. R. Uso de Laboratórios Remotos no Brasil: uma revisão sistemática. **Informática na Educação: teoria e prática**, v. 22, n. 2, p. 195-209, 2019.

ZYLBERKAN, M. Queda de dois ministros em apenas um mês deixa Saúde à deriva. **Veja**, São Paulo, 22 de mai. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/queda-de-dois-ministros-em-apenas-um-mes-deixa-saude-a-deriva/>. Acesso em: 1 de dez. 2020.



---

**Recebido:** 09/10/2020

**Aprovado:** 26/11/2020

**Como citar:** VASCONCELOS, S. M.; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor?. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e146920, 2020.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

