

Ensino superior, trabalho docente e pandemia: reflexões necessárias

Fagner D'ambroso Fernandes

Docente do Curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)

✉ fagner.fernandes@acad.ufsm.br

Creuza Martins França

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

✉ creuza.martins@uel.br

Diene Eire de Mélo

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

✉ diene.eire@uel.br

Recebido em 3 de setembro de 2023

Aceito em 23 de janeiro de 2024

Resumo:

No início do ano de 2020 e durante o ano de 2021, o isolamento social tornou-se necessário e fundamental para a contenção da contaminação entre humanos pelo SARS-CoV-2 (COVID-19). Assim, no decorrer desse período, as atividades de ensino passaram a ser desenvolvidas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, no caso brasileiro, esse processo denominou-se de ERE (Ensino Remoto Emergencial). Dessa forma, este trabalho teve como objetivo identificar as alterações didáticas que ocorreram durante o ensino remoto nesse período. O presente estudo de abordagem qualitativa baseia-se em um questionário *on-line* enviado aleatoriamente a docentes do ensino superior de várias instituições brasileiras, públicas e privadas, por meio do aplicativo *Google Forms*. Ao todo, 94 docentes responderam ao questionário. Os resultados apontaram que, apesar das dificuldades encontradas pelos docentes, houve aspectos positivos quanto aos usos de estratégias didáticas no emprego de tecnologias. Para além das questões de ordem didático-pedagógicas, os dados também revelam uma sobrecarga de trabalho que pode ter influenciado o resultado do trabalho docente.

Palavras-chave: Didática e práticas de ensino, Trabalho do professor, Ensino Remoto.

Higher Education, teaching work and the pandemic: necessary reflections

Abstract:

At the beginning of 2020 and during 2021, in Brazil, the implementation of remote teaching, due to social isolation, became necessary and fundamental for the containment of contamination between humans by SARS-CoV-2 (COVID-19). Thus, during this period of isolation, teaching activities began to be developed through communication and information technologies. In the Brazilian case, it was called Emergency Remote Teaching. Thus, this work aims to identify the didactic changes that occurred during remote teaching. The present study a qualitative approach is based on an online questionnaire sent randomly to higher education professors from several Brazilian institutions (public and private) through the *Google Forms* app. In all, 94 professors responded to the instrument. The results indicate that despite the difficulties encountered by teachers, there are positive aspects in relation to the use of didactic strategies and technologies. In addition to the didactic-pedagogical issues, the data also reveal an overload of work in this period.

Keywords: Didactics and teaching practices, Teacher's work, Remote Learning.

Educación superior, labor docente y la pandemia: reflexiones necesarias

Resumen:

A principios de 2020 y durante 2021, en Brasil, la implementación de la enseñanza a distancia, debido al aislamiento social, se volvió necesaria y fundamental para la contención de la contaminación entre humanos por SARS-CoV-2 (COVID-19). Así, durante este período de aislamiento, las actividades docentes comenzaron a desarrollarse a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En el caso brasileño, se denominó Enseñanza Remota de Emergencia. Así, este trabajo tuvo como objetivo identificar los cambios didácticos ocurridos durante la enseñanza a distancia. La investigación con tratamiento cualitativo de datos, tuvo como instrumento un cuestionario en línea enviado aleatoriamente a profesores de enseñanza superior de varias instituciones brasileñas (públicas y privadas) a través de la herramienta *Google Forms*. En total, 94 profesores respondieron el instrumento. Los resultados indican que a pesar de las dificultades encontradas por los docentes, existen aspectos positivos en relación al uso de estrategias didácticas y tecnológicas. de cuestiones didáctico-pedagógicas, los datos también revelan una sobrecarga de trabajo en este período que puede haber influido en la labor docente.

Palabras clave: Didáctica y prácticas docentes, trabajo del maestro, Aprendizaje remoto.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o Brasil e o mundo enfrentaram um longo processo de contenção para se evitar a contaminação humana pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19). Diante disso, muitas instituições de ensino – em todos os níveis educacionais – tiveram de suspender suas atividades e os professores foram chamados a adaptar as aulas e o material didático para um suporte via Internet.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) (WHO, 2020), parte das medidas preventivas à proliferação da doença e disseminação do vírus envolveria a mobilização social para o afastamento indispensável junto aos diversos segmentos da sociedade. Assim, parte das discussões ocorridas no Brasil e em muitos países se voltaram para organizar formas de dar continuidade ao processo de ensino mesmo mantendo as instituições físicas fechadas como medida para evitar o contágio. A presença de tecnologias digitais, por meio de plataformas de aprendizagem aliadas a programas de interações síncronas (e.g., *Google Meet*, *Zoom* etc.) já utilizadas em outros contextos foi de fundamental importância para a manutenção das atividades.

No Brasil, o ERE foi utilizado como forma de garantir a continuidade junto aos processos educativos. Definido em 18 de março de 2020, por meio da publicação no Diário Oficial da União, mediante a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, dispôs-se sobre a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais, em plataformas digitais, nas instituições

de ensino superior, o que permitiu a transição do ensino presencial para o ensino remoto enquanto durasse a situação de pandemia provocado pelo novo Coronavírus – COVID 19 (BRASIL, 2020).

Considerando o momento em que se prosseguiu com o ensino remoto, em diversos níveis e modalidades de ensino, alguns pesquisadores (OLIVEIRA; MELLO, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020), se dispuseram a avançar neste campo de investigação. As produções sinalizam as preocupações destes autores sobre os diversos aspectos causados pela migração do ambiente presencial para aquele *on-line*.

Neste contexto, com a pandemia da Covid-19 em curso, o foco nos estudos sobre os usos das tecnologias permeava diversas discussões, tais como, os efeitos desse fenômeno no sistema educacional brasileiro. Pesquisadores buscaram produzir reflexões importantes para a compreensão do fenômeno (SENHORAS, 2020; PALÁCIO; TAKENAMI, 2020; GOHN, 2020), em especial, sobre o trabalho e a educação (MARQUES; ASSIS GOMIDE, 2020), e também sobre o cotidiano e aspectos psicossociais dos alunos (MAIA; DIAS, 2020; BRACONS 2020; CAMACHO *et al.*, 2020)

Mesmo considerando que as tecnologias tenham ajudado a manter as atividades de ensino em contexto de pandemia, surgiram movimentos por parte de grupos de pesquisadores que apontaram os riscos das mesmas se tornarem o foco do processo e gestão do Ensino. Isto é levantado por Freitas (2020), ao apontar que o momento vivido nesse período, descrito como “plataformização”, foi julgado como propício pelas grandes corporações mundiais, como uma forma de garantir a introdução e a aceitação de suas plataformas digitais no meio educacional.

Diante das considerações acima, entendemos que atentar para a opinião de professores universitários acerca dos usos dessas tecnologias em relação ao contexto e as condições em que foram demandadas suas utilizações, era crucial, sobretudo, para garantir uma melhor compreensão de como estes se recorreram às metodologias e tecnologias próprias do ensino remoto. Desse modo, o objetivo deste estudo é identificar as alterações didáticas que ocorreram durante o período de ensino remoto emergencial.

Para tanto, além desta introdução, o presente texto encontra-se organizado em três seções. Na primeira, são explicitados os fundamentos teóricos subjacentes à pesquisa, desde a definição de Educação a Distância (EaD) até o advento do modelo de ensino que se projetou no país, conhecido como ERE. Na segunda seção, são apresentados os fundamentos metodológicos - abordagem, tipo e modalidade de pesquisa, bem como os procedimentos analíticos adotados na exploração dos dados. Em seguida, apresenta-se uma análise dos dados coletados com ênfase nas alterações didáticas quanto as proposições de ensino realizadas pelos docentes nas universidades. Por fim, na última seção, são feitas algumas considerações conclusivas.

O Campo científico: as mudanças no cenário educativo

De maneira geral, o ERE foi adotado no ensino superior por grande parte dos estados e municípios brasileiros, o que demandou uma grande variedade de adaptações realizadas, tendo em vista a transposição – quase automática – do modelo presencial para uma realidade “plataformizada”, mediada por tecnologias digitais. Tal mudança não se configurou algo fácil, ao contrário, sem tempo hábil para reflexões e análises acerca das reais condições de diferentes ordens, “as atividades tiveram que ser repensadas, as práticas pedagógicas alteradas e os conteúdos foram adaptados para as plataformas adotadas para as aulas remotas” (TORRES, COSME, SANTOS, 2021, p. 2). Essa realidade não só modificou as estruturas das aulas na educação, mas conseguiu manter na universidade o funcionamento de outros programas, incluindo atividades de pesquisa, medida considerada importante para o controle da disseminação do vírus e diminuição dos seus impactos (DE CERQUEIRA, 2020).

Ao contrário da EaD, modalidade de ensino já consolidada, o ERE possui características distintas, que segundo os educadores José Antonio Moreira e Eliane Schlemmer: “privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial” (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p.09). Já a EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2008), é a modalidade em que os docentes e discentes podem se encontrar, ainda que em lugares diferentes. Ademais, segundo Vilaça (2010), a adoção da EaD pelas instituições de ensino deve ser acompanhada por processos formativos e por reflexões teóricas e práticas. É necessário, desse modo, o reconhecimento das limitações

dessa forma de ensino, principalmente quanto às tecnologias e aos recursos disponíveis para a sua aplicação (VILAÇA, 2010).

A EaD envolve organização e planejamento, e não somente da transposição do presencial para o virtual, como o que ocorreu na passagem para o ensino remoto (LUDOVICO *et al.*, 2020). O que ocorreu na pandemia foi que, desde a implementação das ideias do ERE, os professores foram chamados a adaptar as aulas e o material didático para um suporte via Internet, em substituição às atividades presenciais. De acordo com Carneiro *et al.* (2020), a educação não presencial foi necessária para manter as atividades acadêmicas em dia durante o período que se seguiu com a pandemia. Há de se considerar que mesmo em se tratando de um “modelo adaptado”, cada universidade realizou de forma independente um modelo de aulas ajustado ao ensino remoto, com a abertura de novas reflexões por parte de toda a equipe, e que, de algum modo, permitiu com que aprendessem a lidar de melhor forma com os recursos tecnológicos já consolidados na EaD.

Ferreira, Branchi e Sugahara (2020) discutiram os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com os autores, as aulas expositivas foram baseadas em videoconferências, durante o ensino remoto, porém, com cuidados redobrados devido ao tempo e conteúdo trabalhado. Todavia, apontam que, no período de implementação das atividades remotas, diversas dificuldades foram observadas. Entre elas, o tempo definido para realização das aulas pelos professores, sobretudo, tempo previsto para acolhida das respostas individuais dos alunos, assim como o tempo reservado para a correção de trabalhos entregues em detrimento da validação de presenças (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Além disso, mencionam que a ausência de interação por parte dos alunos foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no decorrer do período remoto.

Outro aspecto relevante evidenciado pelas pesquisas no decorrer do ensino remoto, diz respeito à conexão de rede. A ONU (WHO, 2020), destaca que a internet é um direito essencial do ser humano, incentiva-se, assim, que os países evidenciem esta condição por meio de políticas públicas, com vistas à ampliação do acesso à rede para toda a população. Esta questão já esteve na pauta de importantes discussões sobre a educação, quanto ao acesso dos alunos às tecnologias (BRAGA, 2017). Recuperada parte desses debates no decorrer do ensino remoto, observou-se o quão essencial é, para uma experiência educativa democrática, tornar possível as diferentes formas de acesso às tecnologias digitais pelos estudantes em

todo o país (SILVA; RIBEIRINHA, 2020).

Além das dimensões relativas ao acesso, inclui-se também a infraestrutura tecnológica (equipamentos e Internet dos alunos e professores), para consolidação das práticas de ensino com uso das tecnologias. Barbosa, Viegas e Batista (2020) apontaram que aproximadamente 8,1% da população amostral de docentes avaliados (do ensino superior público e privado) não dispõem de recursos mínimos para a realização das atividades de ensino remoto. Além disso, Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) indicaram que um dos maiores empecilhos registrados durante a pandemia foi o comprometimento das interações entre alunos. De acordo com os autores, o isolamento prejudicou o processo formativo do alunado, uma vez que não estabeleceram contato direto com outras realidades sociais. Além disso, Camacho *et al.* (2020) salientam que, tanto na implementação da EaD quanto do ensino remoto, as instituições de ensino deveriam ser preparadas para o trabalho a ser realizado, em suas dimensões pedagógicas, humanas e tecnológicas.

Dentre as evidências, Camacho *et al.* (2020), apontaram ainda as condições de ordem econômica da população discente do ensino superior, constatando-se que, à época, 33,9% não possuíam conexão com a internet, 21% sequer possuíam computador em suas residências, 11,3% não poderiam participar das aulas em razão de não disporem de recursos de áudio e 19,4% relataram que ter dificuldades para acessar as aulas. Adicionalmente, 67,7% dos alunos participantes afirmaram que não houve medidas de inclusão que pudessem ajudar com as questões de acesso, de levantamento das condições reais dos estudantes (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). É evidente que os alunos não conectados à internet ficam, automaticamente, excluídos, o que impossibilita tanto a execução quanto a avaliação das atividades de ensino que desenvolvem (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). Mesmo sendo uma ação de adaptação, o ERE carecia naquele momento especialmente de docentes com condições mínimas, sobretudo, ao que se refere aos aspectos didáticos- pedagógicos como parte das compreensões a serem feitas acerca dessa modalidade (ARRUDA, 2020). Na mesma linha, Castaman e Rodrigues (2020), alertam que se faz necessário promover processos formativos em que estes docentes possam dominar as técnicas, as tecnologias e as metodologias ativas, bem como para que sejam capazes de promover estratégias de engajamento, de autonomia e de autodeterminação dos estudantes nas conduções de seus estudos na modalidade de ensino remoto.

Silva e Ribeirinha (2020), enfatizaram a importância do trabalho remoto realizado pelo professor no período de pandemia. Eles argumentaram que a organização do trabalho pedagógico se mostrou essencial na continuidade do processo educativo e corroborou para contornar as dificuldades decorrentes da implementação do ensino remoto emergencial. De acordo com os autores, a experiência os conduziu a diversas possibilidades, inclusive, de possibilitar o aprimoramento de suas “competências digitais”, seja no manejo dos artefatos tecnológicos, quanto sobre o trabalho desenvolvido pelos mesmos, ao permitir mobilizar essas habilidades de modo mais efetivo.

Em outro estudo, Santos *et al.* (2020) avaliaram um universo de 27 docentes oriundos de uma universidade federal. Destes, 85,2% (23/27) já utilizavam algum recurso de tecnologia digital, como *notebook* e *datashow*, seja como recurso para a preparação de suas aulas ou para a exposição e discussão do conteúdo em sala de aula. Durante o período de pandemia, os autores observaram que 55,6% (15/27) destes docentes passaram a utilizar o *smartphone*, assim como 3,7% (1/27) utilizaram microfone e câmera. Embora esses apontamentos expressem a utilização em maior ou menor grau desses artefatos, consideramos pensar que esse período que se deu com a pandemia, fomos pegos de surpresa, o que implica considerar não só os recursos e materiais pedagógicos utilizar, mas quais estratégias didáticas adotar. Retomando as ideias dos autores Santos *et al.* (2020), apontam sobre essas condições que se deram com a pandemia e que isso pode acontecer pelo fato de muitos docentes ainda apresentarem pouca familiaridade com o uso dessas ferramentas, tanto no que se refere à adoção de novas metodologias quanto no atinente à proposição de estratégias inovadoras, que envolvam o uso de tecnologia (SANTOS *et al.*, 2020).

Muitos foram os estudos que trataram e ainda continuam a produzir reflexões acerca do ERE, seja no âmbito das políticas públicas (SCHUCHMANN, 2020; BERTONCELLO, 2020), da infraestrutura (ROSA, 2020; TOKARNIA, 2020), das condições objetivas de professores (DE SÁ, NARCISO E NARCISO, 2020; FRAINER *et al.*, 2020).

Salienta-se, por fim, que essas discussões sobre trabalho no ensino remoto não se encontram esgotadas, visto que, necessitam de mais estudos sobre estas temáticas e aprofundamento e demais apontamentos sobre quais elementos de alterações didáticas o período nos trouxe para pensarmos os usos das tecnologias digitais.

METODOLOGIA

A investigação aqui apresentada faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e parte integrante do Projeto de Extensão-DidaTic que se situa no âmbito das discussões sobre didática, aprendizagem e tecnologias. Este estudo possui seus fundamentos nos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo (BARTIDN, 2011), de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) e de natureza exploratória-explicativa (GIL, 2002). A abordagem escolhida possui características específicas: “[...] dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

O desenvolvimento dessa pesquisa mais ampla possibilitou constituir um banco de dados constituído por informações sobre o perfil geral dos respondentes (faixa etária, tempo de exercício profissional, área de concentração e instituição) quanto por dados empíricos (respostas dos professores desses cursos sobre suas experiências no ensino remoto, gerado a partir de um roteiro de perguntas). A partir do roteiro, estabelecemos duas unidades de análise: organização didática e, ações didático-pedagógicas. Neste recorte, foram selecionadas (quatro questões abertas e três fechadas), que analisam as mudanças didáticas ocorridas no trabalho remoto durante a pandemia, conforme quadro abaixo (tabela 1):

Tabela 1 – Roteiro de perguntas

1.1 Dados dos participantes

2.1. Em relação ao seu trabalho didático, após um ano da pandemia, assinale os itens que corresponde ao que realizou em suas aulas.

2.2. Você considera que o ensino remoto possibilitou alguma experiência positiva em sua prática pedagógica que vai levar para o ensino presencial? Justifique.

2.3. Neste período de Ensino Remoto, considera que alterou sua didática?

2.4. Se sua resposta foi SIM, conte-nos o que alterou em sua didática.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o objeto estudo e objetivos apresentados na introdução, selecionaram-se como *corpus* excertos das respostas dos professores das mais diversas instituições do Brasil, que atuavam no ensino remoto no ano de 2020, com suas opiniões sobre as mudanças didáticas que ocorrem durante o período de ensino remoto. O roteiro contendo o conjunto de questões foi elaborado pelos pesquisadores utilizando o aplicativo *Google Forms* e enviado a professores que atuavam no ensino superior. Não houve um critério de seleção dos participantes por curso, idade ou área, apenas ser docente do ensino superior (instituição pública ou privada). Esse roteiro de perguntas foi realizado um ano após ter sido decretado o período pandêmico, disponibilizado aos docentes através de *e-mails* e contou com os membros do grupo de pesquisa da Universidade para sua divulgação. Ao todo, 94 docentes responderam ao instrumento. Em sua parte introdutória, o roteiro trazia aporte ao número da pesquisa sob a qual a mesma estava autorizada, além da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a partir da decisão, poderiam ou não prosseguir com a participação na pesquisa. No entanto, como garantia da privacidade dos sujeitos da pesquisa, seus nomes foram suprimidos

Quanto aos procedimentos analíticos, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, de acordo com as prescrições de Bardin (2011). No que se refere a análise de conteúdo, ela consiste em um “conjunto de instrumentos metodológicos (...) que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes), extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p.15). Desse modo, a autora apresenta as categorias de análise, cujas fases são: (i) pré-análise, (ii) exploração do material, e, (iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, a partir do que nos sugere Bardin (2011), consiste na sistematização das ideias iniciais, assim, definimos nesta pesquisa que as respostas coletadas por meio do roteiro de perguntas seriam submetidas à análise. Na sequência, na decodificação, são definidas as escolhas das unidades de sentido (Bardin, 2011). Consequentemente, nesta pesquisa, optamos pelas unidades tanto de registro, quanto a de contexto. A partir do que considera Bardin (2011), sobre o processo de categorização, a unidade de registro corresponde a frequência em que tema aparece no material analisado, e a unidade de contexto corresponde à interpretação do pesquisador, de acordo com o sentido apresentado pelo participante. Para tanto, no agrupamento dos dados, considerou a parte comum entre eles, a fim de facilitar a compreensão das respostas. Finalmente, para o tratamento dos resultados, nas fases de inferência e interpretação, os dados foram tratados para tornarem-se significativos. Para isso,

foram utilizados quadros, cujos resultados sintetizam as informações fornecidas pela análise. Para tanto, os modos de categorização foram interpretados, relacionando-os aos discursos presentes nas publicações atuais e outros conceitos que foram pertinentes, tendo em vista considerar modo como os professores descreveram as alterações didáticas que vivenciaram no período de ensino remoto.

RESULTADOS

A primeira parte do instrumento de coleta de dados tratava de identificar o perfil dos participantes da pesquisa, como demonstrado na tabela 2 (página seguinte).

Com relação a idade dos participantes, observa-se a incidência das respostas entre as faixas etárias 51 e 55 anos (26,9%), seguida entre 41 e 45 anos (25,5%). O restante da amostra analisada apresentou frequência superior a 15% de ocorrência entre as demais faixas etárias.

Com base no tempo de exercício na docência, 33,9% atuavam entre 6 e 15 anos, 23,4% demonstraram experiência menor que cinco anos; 16% atuam na docência entre 16 a 20 anos, 13% entre 21 a 25 anos e, por fim, 9,9%, entre 26 e 30 anos de carreira profissional no ensino superior.

De acordo com as áreas de concentração do ensino definidas pelo Ministério da Educação (MEC), a formação dos docentes participantes da pesquisa foram: 31% (29/94) da área das Ciências da Saúde; 18% (17/94) das Ciências Sociais Aplicadas; 11% (10/94) da Linguística, Letras e Artes; 11% (10/94) das Ciências Exatas e da Terra, 10% (9/94) das Ciências Agrárias, 5% (5/94) das Ciências Biológicas, 4% (4/94) das Ciências Humanas; 3% (3/94) dos respondentes se declararam das engenharias. Lembrando que isso congrega uma grande variedade de subáreas, tais como engenharia biomédica, biotecnológica, florestal, ambiental, civil, mecânica, de produção, entre outras. No entanto, aproximadamente 7% (7/94) dos participantes que responderam ao questionário não informaram seu campo de atuação. Ademais, a maioria dos docentes participantes da pesquisa eram instituições públicas 60%; seguido de 20% dos docentes atuavam na rede privada de ensino e, aproximadamente 20% dos docentes omitiram suas respostas neste quesito.

Tabela 2 – Perfil geral dos participantes

Faixa etária	Nº
entre 51 e 55 anos	26,9% (25/94)
Entre 41 e 45 anos	25,5% (24/94)
Entre 36 e 40 anos	15,0% (14/94)
Entre 25 e 30-31 anos	10,6% (10/94)
Faixa etária inferior	22,0% (21/94)
Tempo de exercício profissional	Nº
Menos de 5 anos	23,4% (22/94)
Entre 6 e 15 anos	33,9% (31/94)
16 a 20 anos	16,0% (15/94)
Entre 21 e 25	13% (12/94)
Entre 26 e 30 anos	9,9% (9/94)
Tempo inferior	3,8% (5/94)
Áreas de concentração	Nº
Ciências da Saúde	31,0% (29/94)
Ciências Sociais Aplicadas	18,0% (17/94)
Linguística, Letras e Artes	11,0% (10/94)
Ciências Exatas e da Terra	11,0% (10/94)
Ciências Agrárias	10,0% (9/94)
Ciências Biológicas	5,0% (5/94)
Ciências Humanas	4,0% (4/94)
Engenharias	3,0% (3/94)
Não informaram o campo de atuação	7,0% (7/94)
Instituição origem	Nº
Pública	60,0% (60/94)
Particular	20,0% (20/94)
Não quis responder	20,0% (20/94)

Fonte: Elaboração própria.

Requisitou-se, então, que os participantes respondessem ao seguinte questionamento: “Você considera que o ensino remoto possibilitou alguma experiência positiva em sua prática pedagógica que vai levar para o ensino presencial”, seguida de “justifique”. Em concordância com a primeira pergunta, 83,3% (84/94) participantes disseram sim, 6,07% (6/94) disseram não e 4% (4/94) responderam parcialmente.

A etapa que se seguiu contou com o agrupamento dos registros dos participantes, a partir de alguns dos elementos identificados no conjunto de respostas. As formulações apontadas matizam melhor os dados evidenciados, demarcando o que será analisado *a posteriori*. Com elas, se observa a adesão dos participantes às questões relativas aos aspectos da didática em diferentes proposições com as estratégias utilizadas na exposição das aulas. Aos participantes lhes foi solicitado, então, “*em relação ao seu trabalho didático, após um ano da pandemia, assinale os itens que correspondem ao que realizou em suas aulas*”. Conforme demonstrado na tabela 3. As alternativas que mais se destacaram foram:

Tabela 3 – Aspectos da didática

Proposições didáticas

1. Uso mais intensivo das tecnologias digitais
2. Alteração nas formas de exposição de conteúdo
3. Uso de artefatos que deixam as aulas mais dinâmicas
4. Gravação de vídeos como forma de esclarecer pontos estratégicos dos assuntos
5. *Feedbacks* individuais e pontuais
6. Propostas de atividades com maior nível de interação
7. Implemento de novas metodologias
8. Estudos em pequenos grupos

Fonte: Elaboração própria.

As alternativas 1, 2, 3, 4 compreendem o *hall* de organização didática sobre o modelo de ensino adotado na pandemia. Já as alternativas 5, 6, 7 e 8, compreendem as estratégias de ação didático-pedagógica adotadas pelos professores para o desenvolvimento das aulas. Assim, as respostas indicam um conjunto de ações acerca da organização do trabalho pedagógico dos participantes realizado na pandemia considerado como relevante na transposição do presencial para o ensino remoto.

Na direção do enfoque principal do presente estudo, que trata das alterações didáticas no ensino remoto, se torna bastante evidente, uma proporção maior quanto a utilização de artefatos digitais e de adaptações dos materiais utilizados. Neste caso, há maior incidência na “organização de tutoriais e explicações”. Entretanto, outras estratégias foram apontadas pelo professor, conforme apontado na tabela 4:

Tabela 4 – Uso de estratégias

Descritivo	Nº	%
Organizei tutoriais com explicações	35,9/94	36%
Utilizei outras formas de comunicação: <i>WhatsApp</i>	22,9/94	23%
Altereí as estratégias de Avaliação	17,6/94	18%
Diminuí a quantidade de textos	12,8/94	13%
Diminuí a quantidade de atividades	4,8/94	10%

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se aspectos relevantes nas respostas: “alterei as estratégias de avaliação”, “diminuí a quantidade de texto”, seguida de “diminuí a quantidade de avaliação”. Importante salientar que os professores indicam não só adaptações metodológicas, mas uma diminuição na quantidade de textos e atividades. Os dados também revelam que demais recursos auxiliares de comunicação foram utilizados. O *Whatsapp*, por exemplo, foi apontado como um meio de comunicação (23% das respostas).

Outra questão do formulário tratava especificamente das alterações didáticas, a partir

da pergunta: “Neste período de Ensino Remoto, considera que alterou sua didática? 46,3% (47/94) dos participantes responderam “sim”, 6,03% (6/94) responderam “não” e 47,4% (47/94) responderam “parcialmente”. A pergunta que se seguiu, tratou de considerar o seguinte aspecto: considerando as respostas “sim”, “conte-nos o que alterou”? As respostas que emergiram do formulário, podem ser agrupadas em dois os aspectos centrais: 1) Organização didática, que se conecta ao uso de artefatos tecnológicos e adaptação do material didático, e 2) Ações pedagógicas”, no que se refere aos conteúdos, avaliações e interatividade. Conforme apontado na tabela 5:

Tabela 5 – Categoria de análises

Organização didática (Estrutura)	Ações Didático-Pedagógicas (intencionalidades)	%
Uso de artefatos tecnológicos	-	35%
Adaptação do material e conteúdo	-	29%
-	Exposição dos assuntos e estratégias de avaliação	18%
-	Interatividade e participação	18%

Fonte: Elaboração própria.

A fase que se segue junto à análise, de forma mais aprofundada os aspectos emergentes serão tratados a seguir separadamente, a partir das inferências e interpretações sobre os dados levantados.

DISCUSSÃO / ANÁLISE DE DADOS

Uso de artefatos tecnológicos

Em contexto de ensino remoto, enfatizamos aqui o papel dos artefatos digitais, que

contribuíram na continuidade das atividades de ensino. Os dados apresentados abaixo, exemplificam o modo como os artefatos digitais ajudaram nas interações durante o processo:

Os slides foram modificados e as aulas ficaram mais objetivas [...] (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária.

Passei a usar mais o *Powerpoint*, em substituição ao quadro [...] (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária.

[...] ampliamos as ferramentas de interação (*Padlet*, grupos de *Whatsapp*, atividades assíncronas, por exemplo [...]) (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária. A forma de transmitir a informação passou de "espontânea" para o "seguimento de slides/conteúdo programado" devido às gravações [...] (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária.

[...] Pretendo continuar utilizando ferramentas de interação como *Mentimeter* e o próprio *Google Classroom* [...] (Docente 13, idade 36 a 40 anos, Administração.

[...] Apresentei os conteúdos por meio de vídeo aulas gravadas e utilizei o *Google Classroom* para discussão dos conteúdos e orientações [...] (Docente 66, idade 55 a 60 anos, História.

As formas de utilização desses artefatos digitais, compreendeu o modo pelo qual esses recursos foram inseridos no decorrer das aulas, com o intuito de propiciar interações, conforme excerto “[...] utilizei o *Google Classroom* para discussão dos conteúdos e orientações”. Ademais, esses artefatos contribuíram para o desenvolvimento das atividades, tanto de modo síncrono, quanto assíncrono. Importante ressaltar que o fato do quadro de giz ter sido substituído por usos de *slides* em telas compartilhadas com os estudantes, representou um grande desafio e também aprendizado aos professores, que tiveram de encontrar maneiras e aprender novas formas de organizar o processo de ensino.

Adicionalmente, outros fatores estiveram envolvidos na utilização desses artefatos, por exemplo, a estranheza demonstrada pelas percepções dos participantes com relação a segurança no uso de algumas das ferramentas digitais, conforme excertos que seguem:

[...] Há uma diversidade muito grande de ferramentas que podem ser utilizadas no ensino remoto, as quais poderiam melhorar a qualidade de ensino se utilizadas durante a aula. Entretanto, para utilizá-las é necessário aprender sobre elas, como podem ser aplicadas e em quais situações. Docente 43, idade 36 a 40 anos, Zootecnia).

Esse aprendizado exige tempo e, infelizmente, a sobrecarga de trabalho está maior no formato remoto do que no presencial. Isso faz com que este aprendizado fique para segundo plano. Ao dominar essas ferramentas de ensino, me sentirei mais preparado para ministrar aulas em formato remoto com boa qualidade aos alunos [...] (Docente 43, idade 36 a 40 anos, Zootecnia.

[...] Apesar de dominar alguma tecnologia, não estou segura e nem pratiquei edições de vídeos e imagens, portanto não sei fazê-los. Além disso, não tive tempo para explorar interfaces digitais para produção de materiais colaborativos, por exemplo [...] (Docente 75, idade 41 a 45 anos, Química.

[...] Estou seguro quanto ao uso daquelas com as quais acostumei, que são basicamente a utilização do classroom e meeting, mas sei que existem alternativas que não explorei e, até por uma questão de equipamento à disposição para o trabalho, com as quais não estou seguro.

[...] Embora entenda e domine a tecnologia, não estou segura quanto a utilização nas edições de vídeo. No recebemos nenhum treinamento adequado para exercer tal função, tentativa e erros constantes [...]" (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária.

[...] Pra mim, a maior dificuldade é garantir participação dos alunos nos encontros síncronos. Existem muitas ferramentas para estimular a participação, como o kahoot, mas eu confesso que não tenho muita paciência ou talento para essas práticas didáticas [...]" (Docente 24, idade de 31 a 35 anos, Estatística.

Alguns desses fragmentos revelam aspectos importantes no âmbito dos usos de vários artefatos. Neste caso, relacionada ao domínio das tecnologias *“para utilizá-las é necessário aprender sobre elas, como podem ser aplicadas e em quais situações”* e, *“ao dominar essas ferramentas de ensino, me sentirei mais preparado para ministrar aulas”* ou ainda, *“apesar de dominar alguma tecnologia, não estou segura e nem pratiquei edições de vídeos e imagens, portanto, não sei fazê-los”*.

Muito próximo às questões levantadas por essa pesquisa, os estudos de Barros *et al.* (2022) verificaram que 92,2% dos docentes entrevistados concordavam com a necessidade de treinamento por parte da instituição. Em outras palavras, independentemente se provenientes de momentos circunstanciais de ensino remoto, observa a necessidade iminente de discussões sobre os impactos dessas e de outras condições de trabalho que foram geradas em diferentes contextos.

Assim, com base nestas condições, foram identificados aspectos importantes sobre a *“formação e trabalho docente”*, que reverberou sobre os usos dos artefatos a partir da análise aqui empreendida *“esse aprendizado exige tempo e infelizmente, a sobrecarga de trabalho está maior no formato remoto do que no presencial [...]”*. Sobressaem, aqui, os apontamentos acerca do tempo de dedicação necessária para apropriação desses artefatos *“[...] isso faz com que este aprendizado fique para segundo plano [...]”*. Com base nessas considerações, é possível compreender o nível de insatisfação revelado pela ausência/carência de momentos dedicados à instrumentalização técnica para desenvolvimento do ensino utilizando as tecnologias.

A este respeito, Santana *et al.* (2022), relatam as dificuldades encontradas no uso de recursos tecnológicos, consideradas como parte do estresse vivenciado pelos docentes no decorrer do citado período. Ressalta-se, neste mesmo estudo, a importância da adequação de carga horária para o planejamento efetivo das disciplinas, assim como a compatibilidade de

atividades de pesquisa e extensão sugeridas pelas instituições (SANTANA *et al.*, 2022).

Nesta direção, Freitas (2003, p. 1.118), aponta que “o campo da formação de professores exige uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada”. Neste sentido que compreendemos o trabalho docente realizado na pandemia, evidenciou que não se trata apenas de discutirmos sobre as metodologias e tecnologias, mas, sobretudo, que estes elementos necessitam ser acompanhados por discussões mais amplas, no exercício dialético da formação e trabalho, imprimindo novas reflexões sobre essas práticas pedagógicas, a partir dos diferentes contextos.

Adaptação do material e conteúdo das aulas

Durante o ensino remoto, além de migrar as aulas para um modelo *on-line*, diferentes plataformas adotadas pelas instituições permitiram a continuidade aos estudos, e assim, também o material das aulas precisou ser revisto e adaptado. As exposições dos conteúdos, bem como o tempo de realização das atividades tiveram de ser repensadas, a partir desse novo tipo de comunicação, que envolvida, diretamente, o uso de recursos tecnológicos, e de forma exclusiva, com a infraestrutura da Internet. Os excertos abaixo procuram evidenciar esses aspectos:

[...] A didática minha se adequou ao ambiente online. O uso de recursos online exige mais intensidade de planejamento do que de execução. O tempo de aula síncrona é diferente. Utilizei mais os recursos de pré-aula e pós-aula da sala de aula invertida com adaptações para o ensino remoto. O ponto positivo é, na minha experiência, as atividades ficaram ajustadas de um jeito que sobrou mais tempo para aplicações práticas durante a aula síncrona [...] (Docente 29, idade 25 a 30 anos, Ciências Contábeis. [...] Nos vídeos o conteúdo deve ser mais claro e objetivo pois não há o *feedback* dos alunos no momento da explicação. Porém, como fiz a sala de aula invertida, foi possível explicar as dúvidas no encontro síncrono [...] (Docente 17, idade 36 a 40 anos, Medicina Veterinária.

[...] O tempo de aula síncrona foi reduzido e atividades assíncronas reflexivas foram propostas, considerando uma diversidade de ações pedagógicas (entrevistas virtuais, trabalhos de pesquisa, construção de mapas conceituais via plataformas, linhas do tempo, etc). Docente 71, idade 36 a 40 anos, Pedagogia

[...] Fragmentei o conteúdo em aulas de menor tempo, com os pontos realmente cruciais, ofereci mais material de apoio e passei a valorizar (apesar de não conferir pontuação e participar da avaliação) a interação e participação durante as aulas [...] (Docente 58, idade 36 a 40 anos, Medicina Veterinária).

Precisei inserir mais momentos de interação nas atividades e encurtar a duração das mesmas [...] (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária.

[...] Foi focada no aluno e na sua realidade, foi possível ter alunos de todo o Brasil.

Logo, a diversidade e a troca de experiências foi muito maior [...] (Docente 93, idade 31 a 35 anos, Arquitetura e Urbanismo).

Nos fragmentos acima, é possível identificar que parte dos “ajustes” que fizeram na apresentação dos conteúdos, trouxeram mais objetividade das atividades previstas, o que demonstra que conseguiram relacionar as questões de planejamento à “processos comunicacionais”, específicos ao modelo de ensino adotado “*Fragmentei o conteúdo em aulas de menor tempo, com os pontos realmente cruciais, ofertei mais material de apoio e passei a valorizar [...] a interação e participação durante as aulas.* Além dessas adaptações, algo que consideramos pertinente diz respeito à dimensão didático-pedagógica, prevista no planejamento, seja no modelo de aulas adotado no ensino remoto, seja no modelo presencial.

Nessa perspectiva, esta organização, supõe conhecimento dos demais elementos constitutivos no ato de planejar, sejam eles os objetivos, conteúdo, metodologia e recursos pedagógicos. Além disso, considerando o fato de “adequar” a exposição dos assuntos à realidade das condições previstas [...] *utilizei mais os recursos de pré-aula e pós-aula da sala de aula invertida com adaptações para o ensino remoto.*

Todos esses elementos, fizeram do trabalho do professor uma forma de articular os conhecimentos didáticos às exigências do momento e promover o ensino mediado pelas tecnologias. Assim, podemos inferir que essas adaptações provocaram mudanças sobre a forma como esses professores passaram a se relacionar com as tecnologias, após período de experiência na pandemia.

Diante deste cenário entende-se que no contexto em que esses professores desenvolvem suas ações, contribuíram para repensar sobre os processos de ensino, no ajuste no conteúdo “*as atividades ficaram ajustadas de um jeito que sobrou mais tempo para aplicações práticas durante a aula síncrona*”. O que nos permite inferir, no período dessa experiência, que esses docentes adquiriram conhecimentos que lhes possibilitam recriar uma nova didática, de forma aprimorada, a partir do contexto que atuavam. Segundo Libâneo (2012, p. 241): “a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino”, dos quais, encontram-se os objetivos e métodos organizados pelos professores, a adaptação do conteúdo permitiu, aprofundar as experiências e elevar o nível dos conhecimentos dos alunos, conforme relato de um dos participantes.

AVALIAÇÃO DA(S) APRENDIZAGEM(NS)

Diferentes interpretações sobre a aprendizagem puderam ser percebidas no momento em que o sentido de “participação” durante as aulas, foram associadas a expectativas de dos professores sobre o interesse dos alunos. Neste período, o “local/espço físico” foi redimensionado para o “acesso” às aulas, de forma virtual. As intenções dos professores sobre ensino permaneceram as mesmas, sobretudo, no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos. Todavia, demais preocupações surgiram para garantir a aprendizagem de forma satisfatória, conforme excertos abaixo

[...] Infelizmente tivemos uma resistência muito grande pelos alunos em relação ao ensino remoto, o que dificultou a proposição de muitas ações, como aulas verdadeiramente dialógicas (resistência em abrir câmeras, microfones, etc). Acredito que esse ano encontraremos mais abertura para aulas síncronas mais abertas e dialógicas [...] (Docente 71, idade 36 a 40 anos, Pedagogia).

[...] Ainda não consegui elaborar um método, ou conjunto de métodos, efetivos para avaliação dos estudantes, que realmente mostre onde precisa ser melhorada a assimilação dos conteúdos”. [...] (Docente 20, idade 46 a 50 anos, Engenharia Elétrica).

[...] Aulas inferiores em qualidade por falta de proximidade com o aluno, não há como estimular a interação na discussão de casos clínicos, já bem desafiadora no presencial [...] (Docente 72, idade 51 a 55 anos, Medicina Veterinária).

[...] Para mim, a maior dificuldade é garantir participação dos alunos nos encontros síncronos [...]. Preocupada com o abandono dos alunos no ensino a distância, uma vez que estatística já tem um histórico de desistência bem alto, o que eu fiz foi exigir atividades semanais dos alunos muitas das vezes eu pedia simplesmente uma foto do caderno com as anotações do vídeo aula só pra evitar que o aluno deixe o conteúdo acumular [...] (Docente 24, idade de 31 a 35 anos, Estatística).

Com base nesses dados, há inclusive, indícios de uma preocupação maior por parte destes professores quando se conclui que os instrumentos de avaliação necessitam ser revisitos e até mesmo melhorados para que de fato permitam a compreensão dos conteúdos a serem assimilados “*ainda não consegui elaborar um método, ou conjunto de métodos, efetivos para avaliação dos estudantes*”; *Aulas inferiores em qualidade por falta de proximidade com o aluno*; *a maior dificuldade é garantir participação dos alunos nos encontros síncronos*”. Os fragmentos acima, denotam a percepção dos docentes acerca da efetividade do seu trabalho, o que logicamente está relacionado a um modo de ver seu trabalho em salas físicas, oportunizando diálogos face a face. Os instrumentos de avaliação previstos sob o desafio de avaliar a aprendizagem com base num modelo de ensino via internet. Há de se considerar, parte das ações que foram tomadas pelos docentes, são dessa forma, representadas por um projeto maior, a partir de um modelo de ensino que se configurou na pandemia, instituído, muitas vezes, pela gestão da

própria instituição.

A partir da preocupação que tiveram esses participantes sobre a organização e a gestão das atividades, que atendessem às necessidades de seus alunos, permitiu que questões que são tratadas de forma burocrática, por exemplo, o cumprimento do programa, alcançassem demais dimensões, no que diz respeito o acesso às aulas, ao currículo e a aprendizagem. Assim, percebe-se movimentos distintos acerca das alterações no modo de “fazer o ensino”, no ato de planejar aulas neste formato, apontando sobre as aprendizagens construídas, transitadas no campo das vivências e experiências.

[...] “Penso que eu adquiri maior habilidade na identificação dos conteúdos que são essenciais para as temáticas trabalhadas no interior das disciplinas [...]” (Docente 17, idade 36 a 40 anos, Medicina Veterinária).

[...] O ponto positivo é, na minha experiência, as atividades ficaram ajustadas de um jeito que sobrou mais tempo para aplicações práticas durante a aula síncrono” (Docente 29, idade 25 a 30 anos, Ciências Contábeis).

[...] Acho que precisei melhorar a clareza e objetividade nas minhas aulas, tenho uma grande preocupação em atingir o interesse do aluno para o conteúdo e no remoto precisei dar muita atenção pra isso.

[...] Trabalhei com atendimento a pequenos grupos; aprendi e utilizei ferramentas como o *Classroom* e o *Forms* do Google. Além disso, precisei refletir sobre e alterar minha prática de ensino como não fazia há muito tempo.

Houve sim muitos desistentes, mas o resultado foi melhor do que o esperado no meu caso. Estou feliz com o meu desempenho e com o desempenho dos meus alunos no ensino remoto [...] (Docente 24, idade de 31 a 35 anos, Estatística).

[...] Aprendi a ouvir um pouco mais os alunos e tornar a aula um espaço mais humano e acolhedor. Com isso, passei a ser mais tolerante com os erros dos alunos (eu já era antes) e acredito que criei uma cumplicidade com os alunos para que possamos construir o conhecimento de forma conjunta. Em outras palavras, acredito que deixei os alunos participarem mais do seu próprio processo de aprendizagem [...] (Docente 20, idade 21 a 25 anos, Engenharia Elétrica).

Sobre as aprendizagens construídas, Santos (2009), aponta a necessidade de nos apropriarmos de um conceito importante: a educação *on-line*. De acordo com a autora, a educação *on-line* “[...] é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais [...]” (SANTOS, 2009, p. 5659,5663). Nesse sentido compreendemos que, muitas das experiências construídas pelos docentes no contexto da pandemia, devem permanecer, uma vez que, em maior ou menor proporção, aprendemos a lidar de melhor forma com a EaD.

INTERATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Os momentos de estudos *on-line*, com uso de artefatos digitais, permitiram que professores e estudantes pudessem interagir uns com os outros. Algumas das ferramentas interativas foram utilizadas como parte das estratégias docentes, conforme excertos que seguem.

Este ano (2021), incorporei atividades colaborativas, multifásicas e interativas, que dão feedback para os alunos e demandam envolvimento dos alunos nas atividades (Por exemplo: implementação de ranking de pontos de participação; elaboração de avaliação contínua no estilo 'RPG - *Role Playing Game*' de Senhor dos Anéis). Aparentemente, os alunos estão gostando [...] (Docente 20, idade 46 a 50 anos, Engenharia Elétrica).

Dois aspectos que considero que mudaram substancialmente: as avaliações mais "abertas" e dialogadas, onde o professor vai levando o estudante a compreender onde pode melhorar (por meio dos feedbacks) e diferentes olhares em relação a construção do saber, não mais somente pela exposição teórica, mas pela mediação pelas metodologias ativas nos momentos síncronos.

Mesmo em menor escala, é possível verificar a partir dos dados coletados neste estudo, que o trabalho executado pelo professor durante a pandemia, possibilitou envolver os estudantes. Todavia a função mediadora das tecnologias depende, na mesma proporção, da forma como os docentes relacionam o uso desses artefatos em processos significativos de construção do conhecimento, com possibilidade de uma participação mais ativa por parte dos estudantes.

Para Silva (2001), a interatividade permite aos usuários serem autores e atores, propiciando a co-criação da comunicação existente, assim como da mensagem para esta finalidade. A interatividade compreende, desse modo, o compartilhamento de ações verificadas a partir de determinado conteúdo (SILVA, 2001). Assim, as práticas desenvolvidas no contexto *on-line*, apontam para a importância de alterar a dinâmica de aula centrada na transmissão e promover uma interação do professor-aluno e aluno-aluno, na iluminação recíproca da geração de conhecimento e da formação humana. No contexto do ERE, o uso das tecnologias digitais permitiu potencializar a interatividade, uma vez considerada o cenário sociocultural da cibercultura, da qual nos fala Lévy (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a identificar as alterações didáticas percebidas no decorrer do ensino remoto junto a professores que atuavam no ensino superior.

Dada a sua historicidade e relações com as tecnologias, os dados coletados nos levam a compreender que os participantes indicaram suas dificuldades e a pouca familiaridade com a utilização desses artefatos. Ao mesmo tempo reconheceram a necessidade de uma formação ou de um processo formativo que poderia naquele momento ter contribuído para ações mais efetivas. De forma otimista, os participantes dessa pesquisa enfatizaram necessidade maior de se ter na instituição momentos previstos por discussões onde sejam garantidas demais questões sobre as inserções das tecnologias, das quais perpassam a questão do uso e alcançam outras dimensões que se relacionam às práticas, didáticas e metodologia.

A partir das sínteses expostas, evidencia-se a necessidade de maior investimento em programas de formação continuada para docentes, de modo que possam ir além do caráter instrumental das tecnologias. Ressalta-se neste sentido, que mesmo com a escassa formação no âmbito dos usos das tecnologias, as alterações didáticas foram inúmeras, o que nos leva a pensar que independente das condições impostas, houve um exercício de reorganização do trabalho, em seus múltiplos aspectos.

Todavia, os dados indicam que os usos das tecnologias se deram mais nos sentido de transmitir conteúdo do que propriamente em momentos de partilha, colaboração e promoção de atividades autorais. Tais aspectos revelam que ainda há uma forma de olhar para as tecnologias não como potencializadoras do ensino e da aprendizagem, mas como meios de transmissão ou simples recurso de apoio à exposição do professor, ou mera ilustração. Obviamente, que tal estudo se mostra limitado. Entretanto, ajuda a compreender mais claramente algumas dimensões envolvidas no processo de ensinar e aprender com as tecnologias. Em suma, compreendemos que não devemos limitar o uso das tecnologias como forma de comunicação entre professor e estudante, que foi de primordial importância no contexto aqui analisado.

REFERÊNCIAS

- 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. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. DOI: 10.15202/1981896.2020v25n51p255. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Personal, Edições 70, LDA, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- BARBOSA, A. *et al.* Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, v.47, 2021.
- BARROS, L. C. M.; PORTELLA, M. B.; BRITO, D. M. S.; GORAYEB, A. L. S.; ANDRADE, M. C. Teachers' perception of remote teaching in medicine during the pandemic by COVID-19. **Research, Society and Development**, v.11, n.1, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25205. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25205>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BERTONCELLO, A. G. Políticas públicas eficientes para o novo coronavírus no mundo. **Colloquium Socialis**, v. 4, n.1, p. 52-66, 2020.
- BRAGA, C. H. C. **A possibilidade do acesso à internet como direito fundamental no Brasil**. 2017. v. 34, n. 34. Monografia (Graduação em Direito) - Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, SP, 2017.
- BRACONS, H. Percepção dos Estudantes Finalistas de Serviço Social Face ao Contexto de Emergência Covid-19. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12124/12019/30743>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, 1996c. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 abril de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017b. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 13 abril de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2020c. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 13 abril de 2023.
- CAMACHO, A. C. L. F.; FULY, P. S. C.; SANTOS, M. L. S.; MENEZES, H. F. Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3979. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3979>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- CARNEIRO, L. A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5485. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Distance Education in the COVID crisis-19: an experience report. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3699. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DE CERQUEIRA, B. R. S. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16175.209209226867.0616. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175/209209216473>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DE SÁ, A. L.; NARCISO, A. L. do C.; NARCISO, L. do C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 9, 2020.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo de pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.47385/praxis.v12.n1sup.3464. Disponível em: <<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRAINER, D. E. S. Trabalho remoto: um olhar dos servidores e servidoras do Instituto Federal Catarinense. *SINASEFE Litoral*, v.1, n.3, 2020.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TpMzhzVLMjvtqCGVRqPXXGx/?format=pdf&lang=pt>>.

FREITAS, L. C. EAD, tecnologia e finalidades da educação. **Avaliação Educacional** - Blog do Freitas. São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOHN, M. G. Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>>. Acesso em: 2 set. 2022.

LUDOVICO, F. M. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces científicas: educação**, v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>>. Acesso em: 2 set. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, v. 37, 2020. DOI: 10.1590/1982-0275202037e200067. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvdLby3QjTHJ/?lang=pt>>. Acesso em: 2 set. 2022.

MARQUES, R. M.; ASSIS, N. P.; GOMIDE, U. S. Trabalho & educação em tempos de pandemia e crise do capital. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 1, p. 7-13, 2020.

MORAES, D. F.; MELLO, D. E. O ensino de conceitos na universidade: o Facebook como instrumento de mediação didática colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 361-384, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12391. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12391>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MARTINS, A. S. R.; QUINTANA, A. C.; QUINTANA, C. G. O uso da webconferência na disseminação e avaliação do conhecimento em EaD: relato de experiência. **Revista Paidéi@**, v. 12, n. 21, jan. 2020. DOI: 10.29327/3860.12.21-

12 Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/968>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.17123. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, L. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 10-15, 2020. DOI: 10.22239/2317-269X.01530. Disponível em: <<https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! *Rev. Cient. Schola (Editorial)*, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2020

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por Escrito**, v. 11, 2020. DOI: 10.15448/2179-8435.2020.2.38898. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTANA, L. L.; RAMOS, T. H.; ZIESEMER, N. B.; PEDROLO, T. P. C. E. Fatores intervenientes na qualidade de vida docente durante a pandemia da COVID-19. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 1, p. 219-250, 2022. DOI: 10.15517/aie.v22i1.47441. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/447/44769515009/html/>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, V. A.; DANTAS, V. R.; GONÇALVES, A. B. V.; HOLANDA, B. M. W.; BARBOSA, A. A. G.. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69166>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, B. D.; RIBEIRINHA, T. Cinco lições para a educação escolar no pós Covid-19. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 194-210, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9075>>. Acesso em: 12/04/2023.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. In: **Revista digital de Tecnologias cognitivas**. n. 3, jan-jul, 2010. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 12/04/2023.

SCHUCHMANN, A. Z. *et al.* Isolamento social vertical x Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 2, p. 3556-3576, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3828085. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUSA, D. R.; PEIXOTO, J. Consciência e luta de classes: a tecnologia na mediação do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666975. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666975>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. DOI:

10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5736221-Educacao-a-distancia-e-tecnologias-conceitos-termos-e-um-pouco-de-historia.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TOKARNIA, M. Conselho Nacional de Educação prepara documentos para orientar escolar: resolução e parecer devem ficar prontos nesta semana. Agência Brasil. 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 05 maio de 2020.

TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. O. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**, [S.l.], n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>. Acesso em: 19 jul. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19): interim guidance, 19 march 2020. Geneva; 19 Mar 2020. 4 f..

AMET, D. S.; PRETIUM, J.; NEC, D. V. Vivamus bibendum elementum arcu. **Fermentum Nulla Tempus**, v.1, p.111-1111, Pellentesque, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B0GoVSNm_Lsckk5UWRibHBIRUU/view?usp=sharing. Acesso em 12 de agosto de 2014.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).