

Educação Superior na (pós)pandemia (Como era? Como tem sido? Como será?)

Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa Araújo do Carmo
Kathia Marise B. Sales
Vera Maquêa
Fabiano Gonçalves Costa
(Organizadores)





REITOR Alexandre Almeida Webber

VICE-REITOR Gilmar Ribeiro de Mello

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ



CONSELHO EDITORIAL

Aparecida Feola Sella

Greice Castela Torrentes

Sanimar Busse

Eurides Kuster Macedo Júnior

Fabiana Regina Veloso

Rose Meire Costa

Jair Antonio Cruz Siqueira

Ralpho Rinaldo dos Reis

Kátia Fabiane Rodrigues

José Carlos da Costa

Cláudia Barbosa

Adriana Zilly

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Eduardo Nunes Jacondino

Marta Botti Capellari

Geraldo Emílio Vicentini

Carla Lilliane Waldow Esquivel

Luís Daniel Giusti Bruno

Dartel Ferrari de Lima

Valderi Pacheco dos Santos

Carla Maria Schmidt

Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens

EQUIPE

Aparecida Feola Sella

DIRETORA

Vanessa Raini de Santana

REVISORA

Caroline Suzan Chaves

ESTAGIÁRIA

Greice Castela Torrentes

EDITORA-CHEFE

Renato A. Lima

ESTAGIÁRIO



Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa Araújo do Carmo
Kathia Marise B. Sales
Vera Maquêa
Fabiano Gonçalves Costa
(Organizadores)

Educação Superior na (pós)pandemia (Como era? Como tem sido? Como será?)



Cascavel
2023

© 2023, EDUNIOESTE

CAPA

Imagem de Freepik

REVISÃO

Vanessa Raini de Santana

Greice Castela Torrentes

Aparecida Feola Sella

Renato A. Lima

DIAGRAMAÇÃO E FINALIZAÇÃO

Lohana Larissa Mariano Civiero

FICHA CATALOGRÁFICA

Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24

Educação Superior na (pós) pandemia (Como era? Como tem sido? Como será?). / organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope ... [et al.] — Cascavel, PR: Edunioeste, 2023.

ISBN: 978-65-87438-59-7

Modo de acesso:

https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=206https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=206

1. Ensino Superior. 2. Pandemia. I. Manchope, Elenita Conegero Pastor, Org. II. Carmo, Andréa Araújo do, Org. III. Sales, Kathia Marise B., Org. IV. Maquêa, Vera, Org. V. Título.

CDD 22.ed. 378

CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9º/965

EDUNIOESTE - EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Telefone: (45) 3220-3026

Home Page: www.unioeste.br/editora

E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

GRÁFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Telefone: (45) 3220-3118

E-mail: unioeste@hotmail.com

Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa Araújo do Carmo
Kathia Marise B. Sales
Vera Maquêa
Fabiano Gonçalves Costa
(Organizadores)

Educação Superior na (pós)pandemia (Como era? Como tem sido? Como será?)



Cascavel
2023

Sumário

Apresentação.	11
1. Ensinei e aprendi com a Covid-19.	17
<i>Jackson Ronie Sá da Silva</i>	
2. A legislação do Ensino Superior: desafios da Uniãoeste frente à pandemia da Covid-19.	29
<i>Elenita Conegero Pastor Manchope</i>	
<i>Evanilde Pereira Salles Lange</i>	
<i>Andréa Araújo do Carmo</i>	
<i>Marta Lúcia Alves Assenza</i>	
3. O ensino remoto emergencial na percepção de estudantes de universidades estaduais brasileiras.	49
<i>Carmen Celia Barradas Correia Bastos</i>	
<i>Ligiane de Lourdes da Silva</i>	
<i>Jorge Luiz de Mendonça Ortellado Alderete</i>	
4. Docência on-line no Ensino Básico: uma netnografia com professores do Brasil durante a pandemia da Covid-19.	67
<i>Cláudio Rogério do Nascimento Pinto</i>	
<i>Marco Silva</i>	
5. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Superior Público remoto: o desafio administrativo da continuidade.	107
<i>Ana Paula Belomo Castanho Brochado</i>	
<i>Fabiano Gonçalves Costa</i>	
<i>Priscila Carozza Frasson-Costa</i>	

6. Formação docente para o ensino on-line em tempos pandêmicos: uma experiência entre a UFRB (Brasil) e a UniPúnguè (Moçambique). . . 125

Eniel do Espírito Santo

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Adilson Gomes dos Santos

Cristina Ribeiro Loforte

7. A formação pedagógica do docente universitário: análise comparativa de experiências no contexto presencial e no contexto remoto. 151

Amanda Rezende Costa Xavier

Edna de Oliveira

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Francisco Xarão

8. O processo de ensino na formação inicial de professores no ensino emergencial remoto: reflexões necessárias. 179

Dídima Maria de Mello Andrade

Roberta Abreu

9. Práxis pedagógica problematizadora e planejamento pedagógico: uma proposta metodológica para construção colaborativa mediada por meios telemáticos. 196

Lílian Matos da Silva

Kathia Marise Borges Sales

Edmea Oliveira dos Santos

10. Formação clínica na pandemia da Covid-19 – desafios e *insights* para os tempos de pós-pandemia. 215

Angelita Cristine de Melo

Nathane Stéfanie de Queiroz

11. O ensino remoto emergencial e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDIC) – a experiência do curso de Farmácia da Universidade Federal do Ceará.	241
<i>Paulo Sérgio Dourado Arrais</i>	
<i>Ana Carolina Maia e Silva</i>	
<i>Elias Matias Laurentino</i>	
Sobre os autores.	267

Apresentação

Este livro é resultado de pesquisas, experiências e práticas educacionais que apresentam reflexões sobre a complexidade da Educação Superior no quadro de um tempo pandêmico que teve início no findar do ano de 2019 e que ainda não terminou. Passados mais de dois anos, assombra-nos uma pergunta inquietante: Estaríamos saindo de uma pandemia e entrando em um mundo endêmico? Ou seja, estaríamos nos adaptando a um mundo de convívio com pandemias - esta e outras que virão possivelmente - e aprendendo a viver numa incessante precariedade?

Se a crise sanitária estabeleceu novos paradigmas para professores e alunos nos vários níveis da educação, esses paradigmas não modificaram as condições de existência de muitas pessoas atingidas pela pobreza e pela exclusão antes e durante a pandemia. Nesse sentido, a educação confirmou, nesses três anos, o cenário de um modelo de sociedade que não estava pronto para responder a desafios planetários, dos quais a pandemia é apenas um deles.

Hoje, com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável no horizonte e autoridades estatais e organizações à mesa para discutir o futuro do planeta, podemos incluir na pauta mais uma preocupação para o devir da humanidade: os contínuos conflitos e guerras geopolíticas em regiões de várias partes do mundo. Ao fim e ao cabo, o destino da humanidade está em aberto e o que será o futuro não é possível ser visualizado fora de um debate que integre a noção de construção de um mundo para “viver junto”, com direitos comuns. Um mundo para todas as pessoas e que seja bom para todos passa, necessariamente, por um mundo compartilhado com todas as espécies de vida. A concepção de um mundo em comum só poderá obter êxito mediante a compreensão e a consciência de um mundo com direitos comuns. Somente assim seria possível a restauração da nossa humanidade, o que se pode traduzir por compreender o direito à educação, à igualdade e à vida. O ser humano é uma forma de vida entre tantas outras, com a diferença de que suas decisões podem sacrificar ou perdurar a vida, incluindo a sua própria. É, portanto, a educação, uma chave estratégica para a porta desse mundo em comum do qual falamos antes.

Nesse diapasão, apresentamos a seguir os 11 capítulos que compartilham visões e gestos criativos no enfrentamento dessa era pandêmica. Trata-se de instituições parceiras do Gepes – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior: Unemat – Universidade Estadual do Mato Grosso, Uneb – Universidade Estadual da Bahia, Uema – Universidade Estadual do Maranhão e Uenp – Universidade Estadual do Norte do Paraná, e demais Instituições de Ensino Superior (IES) convidadas.

O primeiro capítulo, *Ensinei e aprendi com a Covid-19*, assinado por Jackson Ronie Sá da Silva, apresenta-se como uma narrativa pessoal, definida pelo autor como um relato de experiência, em que informa a metodologia da descrição problematizadora alicerçada nos estudos culturais da educação, numa perspectiva pós-estruturalista. Com um olhar voltado para sua vivência e a de colegas da realidade pandêmica nas escolas, o autor reflete que a vivência com a Covid-19 produziu nele outras sensibilidades e lógicas no olhar sobre o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior, traduzidas em atitudes mais flexíveis e acolhedoras em diferentes situações deste contexto, a exemplo da presença nas aulas e das atividades e avaliações. Essa perspectiva, que alia uma visão profissional a uma percepção do sujeito-professor, mostra-se, no testemunho do autor, um campo de solidariedade importante na construção de propostas inovadoras pautadas nas subjetividades. Esse texto complementa o teor técnico-científico de outros capítulos que integram esta obra.

O segundo capítulo, *A legislação do Ensino Superior: desafios da Unioeste frente à pandemia da Covid-19*, contextualiza o desafio posto às Instituições de Ensino Superior para a adequação excepcional ao ensino remoto emergencial. Ao apresentarem especificamente o processo vivenciado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Elenita Manchope, Evanilde Lange, Andréa do Carmo e Marta Assenza refletem sobre as dificuldades e a resistência da comunidade acadêmica para a necessária desconstrução brusca de anos de prática pedagógica no formato presencial, e o caminho adotado para identificar qual modelo seria adequado para atender à necessidade de retomada das atividades acadêmicas neste novo formato. Concluem, ao reconhecerem que a necessidade de adaptação para o ensino remoto emergencial abriria oportunidade para avaliar as práticas docentes e construir novas experiências,

que é necessário o processo de formação continuada dos docentes e que as maneiras de interação entre sujeitos da aprendizagem precisam mudar.

No terceiro capítulo, *O ensino remoto emergencial na percepção de estudantes de universidades estaduais brasileiras*, Carmen Celia Barradas Correia Bastos, Ligiane da Silva e Jorge Luiz Alderete analisam os resultados de investigação desenvolvida com universidades estaduais brasileiras pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), que busca compreender como as universidades institucionalizaram essa nova forma de fazer o ensino. Nesse capítulo, é possível identificar, com base na percepção de estudantes de cursos de graduação, na modalidade presencial, dessas instituições que adotaram o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, os impactos nas práticas pedagógicas, dificuldades e facilidades durante o ensino remoto emergencial.

O quarto capítulo, de Cláudio Rogério do Nascimento Pinto e Marco Silva, intitulado *Docência on-line no Ensino Básico: uma netnografia com professores do Brasil durante a pandemia da Covid-19*, contém análise de práticas docentes on-line, desenvolvidas por professores de escolas da Educação Básica do Brasil, no período de junho a outubro de 2020, em meio à crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, quando as escolas tiveram que realizar aulas não presenciais para atenderem às exigências de distanciamento social. Os autores refletem sobre achados que emergiram das turmas estudadas, relacionados às referências utilizadas no planejamento das aulas, às experiências práticas da docência on-line, aos materiais didáticos, às interfaces digitais utilizadas pelos professores, às avaliações, ao protagonismo dos estudantes e a aspectos socioeconômicos e psicoemocionais que afetaram o ensino na transição da modalidade presencial para a modalidade on-line. Consta, ainda, discussão sobre a política de formação continuada dos docentes para o uso das mídias na educação, apontando algumas inquietações e possíveis mudanças que potencializam esta formação.

O quinto capítulo deste livro, *Pandemia da Covid-19 e o Ensino Superior Público remoto: o desafio administrativo da continuidade*, de Ana Paula Belomo Castanho Brochado, Fabiano Gonçalves Costa e Priscila Carozza Frasson-Costa, apresenta um relato sobre um importante elemento de formação: a autonomia. Foi elaborado pelos autores com

a colaboração de docentes que atuam na administração da gestão da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). Esse capítulo é um bom exemplo de gestos coletivos e alinhados que podem produzir boas alternativas nos momentos de crise. Segundo os autores, o retorno às aulas presenciais terá ganhos com o domínio das ferramentas tecnológicas e os cursos de graduação, presenciais ou não, serão no futuro cada vez mais tecnológicos, por opção mesmo dos sujeitos desse processo.

Em um interessante quadro de diálogo internacional, Eniel do Espírito Santo, Tatiana Polliana Pinto de Lima, Adilson Gomes dos Santos e Cristina Ribeiro Loforte destacam no sexto capítulo, intitulado *Formação docente para o ensino on-line em tempos pandêmicos: uma experiência entre a UFRB (Brasil) e a UniPúnguè (Moçambique)*, que, assim como no Brasil, os professores de Moçambique não estavam preparados para o enfrentamento do ensino remoto em seu país. Os dois países irmãos aparecem, no exercício comparativo, com problemas bastante similares, decorrentes da exclusão digital. Os autores afirmam que a formação de professores é elemento fundamental na superação desses problemas e destacam a relevância de avaliar previamente as competências digitais dos docentes e mapear o perfil de uso que estes fazem do espaço virtual, para subsidiar as propostas de futuros programas formativos.

No sétimo capítulo, *A formação pedagógica do docente universitário: análise comparativa de experiências no contexto presencial e no contexto remoto*, encontra-se resultado de pesquisa de Amanda Rezende Costa Xavier, Edna de Oliveira, Luciana Maria Oliveira Ribeiro e Francisco Xarão, que contribuem com uma importante abordagem sobre a formação docente na universidade. Partindo de uma comparação entre os contextos presencial e remoto síncrono, os autores destacam a exigência cada vez maior de uma formação pedagógica que prepare os docentes para a mudança/adaptação para o exercício das suas funções, tanto em espaços físicos quanto virtuais. Concluem afirmando que o espaço onde se processa o ensino-aprendizagem tende a perder importância e ganham relevo as metodologias, que contemplam tanto a interação presencial quanto a virtual, seja síncrona ou assíncrona.

Dídima Maria de Mello Andrade e Roberta Abreu oferecem uma abordagem importante sobre a formação docente, em *O processo de ensino*

na formação inicial de professores no ensino emergencial remoto: reflexões necessárias, o oitavo capítulo. Embora o enfoque seja em uma experiência reflexiva sobre atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia, as problematizações e discussões podem se estender à formação de professores de modo geral, em todas as suas esferas e níveis. As autoras destacam as consequências danosas da descontinuidade/ausência de um projeto de país, marcando a estruturação da profissão docente ao longo da nossa história. Ressaltam que a pandemia traz ainda mais à vista o intenso processo de precarização e sujeição da docência à lógica do mercado, o que fragiliza a profissão e aprofunda lacunas existentes na formação inicial.

Em *Práxis pedagógica problematizadora e planejamento pedagógico – uma proposta metodológica para construção colaborativa mediada por meios telemáticos*, nono capítulo, Lílian Matos da Silva, Kathia Marise Borges Sales e Edmea Oliveira dos Santos apresentam a metodologia de construção colaborativa de planejamento pedagógico por meios telemáticos, resultado de pesquisa desenvolvida em escola pública da Educação Básica do município de Salvador, na Bahia. Ao abordar o percurso metodológico para o planejamento pedagógico em modo remoto, as autoras apresentam um caminho de participação colaborativa capaz de alicerçar o estudo da realidade sob a perspectiva da educação problematizadora e, ao mesmo tempo, promover *práxis* por meio da valorização dos atores do processo de construção coletiva de conhecimento.

No décimo capítulo, intitulado *Formação clínica na pandemia da Covid-19 – desafios e insights para os tempos de pós-pandemia*, das pesquisadoras Angelita Cristine de Melo e Nathane Stéfanie de Queiroz, consta relato de uma experiência, com mediação de tecnologia, com uma turma de prática de cuidado farmacêutico e estágio em docência. As autoras refletem sobre a pertinência do uso das tecnologias neste processo formativo, desde que seja garantido o contato direto do estudante com o paciente e a problematização de situações da realidade profissional. Concluem que a experiência formativa que apresentam, desenvolvida com a mediação tecnológica, proporcionou situações similares às do ensino presencial e cumpriu seu papel formador.

O último capítulo, de Paulo Sérgio Dourado Arrais, Ana Carolina Maia e Silva e Elias Matias Laurentino, traz relevante contribuição sob

o título *O ensino remoto emergencial e o uso das tecnologias digitais de Informação e comunicação (TDIC) – A experiência do curso de Farmácia da Universidade Federal do Ceará*. O objetivo do texto é identificar percepções sobre o engajamento dos docentes do curso de Farmácia de uma instituição federal de Ensino Superior frente às dificuldades de adaptação ao uso de TDIC, no novo contexto de ensino remoto. Os resultados da investigação revelam que os docentes aceitam o uso destas tecnologias e pretendem permanecer com sua utilização, no retorno às aulas presenciais, de modo complementar e em menor proporção e quantidade das TDIC. Embora observando que variáveis externas (familiaridade com as TDIC, idade e sexo) podem estar relacionadas à facilidade dos docentes quanto a esta utilização, os autores acreditam ser possível que as mudanças desencadeadas pela adoção do ensino remoto nas universidades públicas venham a ocasionar mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, queremos agradecer a todos que atenderam ao nosso chamado para a construção desta obra e para a construção de uma educação que considere o ensino para um mundo do devir, um mundo em transformação. Oferecemos aos leitores este livro pleno de vida, de energia, de compromisso e experiência. Esperamos que seja não só um espaço de leitura, mas, sobretudo, um processo de inspiração, de confiança em um mundo viável para toda a humanidade, para a continuidade e para as transformações que ainda virão.

A todos os colaboradores que construíram conosco este livro, antecipamos nossa gratidão e nossa homenagem; seja pela coragem de se colocar como agente e fazer frente aos desafios, seja pela generosidade de compartilhar experiências que certamente dialogarão e contribuirão com profissionais da educação.

Que seja finalmente de esperança e de cumplicidade. De trocas e de liberdades. De viver, de compartilhar, de solidarizar.

Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa Araújo do Carmo
Kathia Marise B. Sales
Vera Maquêa
Fabiano Gonçalves Costa

1

Ensinei e aprendi com a Covid-19

Jackson Ronie Sá da Silva

A doença infecciosa Covid-19, causada por um tipo de vírus denominado SARS-CoV-2, é produtora de uma síndrome respiratória aguda grave que pode levar à morte, dependendo da situação fisiológica do corpo humano no qual se instala. Pessoas idosas e sujeitos com enfermidades crônicas são mais suscetíveis à situação deletéria da patologia que pode culminar em óbito¹.

O ano de 2020 foi inusitado, incomum e, indubitavelmente, diferente daquilo que já vivenciei em minhas experiências terrenas. Foi um período complexo, angustiante, mas desafiador e, contraditoriamente, estimulante, apesar dos efeitos epidemiológicos e das vidas exponencialmente ceifadas por essa pandemia. Hoje, lembrando 2020 e 2021 e vivenciando o ano de 2023, reconheço que sofri, mas também obtive inúmeras aprendizagens que impulsionaram diferentes formas de olhar o ensino na graduação e na pós-graduação.

A narrativa que apresento caracteriza-se como um relato de experiência consubstanciado pela metodologia da descrição problematizadora à luz dos Estudos Culturais em Educação², a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. A cultura deve ser estudada e entendida em virtude de tudo que está associado a ela, bem como o papel que assumiu na vida social em todos os aspectos. A interdisciplinaridade é uma marca central

¹ MELO, D. A.; SERRA, I. M. R. S. O que a pandemia da Covid-19 ensinou aos alunos e professores de Microbiologia? A prática tecnopedagógica em espaços de construção de novos saberes. In: SILVA, A. C.; TCHAIKA, L.; SÁ-SILVA, J. R. (Orgs.). **Experiências de aulas remotas nos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão**. v. 1. São Luís: EDUEMA, 2021. p. 197-215.

² Os Estudos Culturais em Educação se configuram como um valioso instrumento teórico-metodológico capaz de nos dar suporte para que possamos compreender a maneira como a cultura vem influenciando nossa forma de viver, pensar e agir, e como nos relacionamos com o outro e atribuímos significados a essas relações. E, ainda, possibilita-nos entender que todas as representações sociais são frutos de processos históricos e culturais que devem ser problematizados e discutidos.

dos Estudos Culturais, que analisa a sociedade e suas especificidades culturais, entendendo a cultura como universo de símbolos, significados, linguagens e discursos.

Minha intenção é demonstrar, pela descrição sistematizada e desconstrucionista, o que atualmente penso sobre as categorias ensinar e aprender, tendo como pano de fundo as ideias de doença e morte materializadas pela Covid-19.

Sobrevivendo e aprendendo em um complexo cenário pandêmico

Relembrar faz parte de qualquer processo de aprendizagem. Em minha experiência cotidiana, a memória docente mais recente tem contribuído para o exercício de ensinar e aprender.

O que ocorreu em minha realidade profissional no início de 2020? Até março, tudo transcorreu de maneira rotineira: planejamento das atividades acadêmicas de 2020 realizado, com execução iniciada; aulas na graduação e pós-graduação em início; atividades de iniciação científica e extensão universitária sendo desenvolvidas em clima de entusiasmo, principalmente pelos novos bolsistas; cronograma das reuniões institucionais acontecendo e ampliando a cada convocação; leituras, escritas, pesquisas, aulas públicas, conferências, participação em congressos, palestras em escolas, presença em bancas de TCC na graduação, mestrado e doutorado etc.

O labor acadêmico seguia e, em minha agenda, havia uma viagem programada para o início de março. Eu iria ministrar um componente curricular denominado Metodologia para o Ensino de Ciências no curso de Ciências Biológicas de um programa de formação de professores da Universidade Estadual do Maranhão, no interior do Estado. Estava ansioso, pois essas formações são sempre muito especiais para o meu exercício professoral.

A viagem ocorreu! Fui para o município de Colinas, distante 445 km da capital São Luís, no Maranhão. As aulas foram ministradas em um final de semana. Encontrei estudantes entusiasmados com a

ideia de receberem formação para exercerem suas funções como professores tanto de Ciências no Ensino Fundamental quanto de Biologia no Ensino Médio.

Realizamos leituras e teorizações sobre o campo do ensino de Ciências e de Biologia; construímos planejamentos didáticos para o ensino de Ciências; produzimos planos de aula à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação; idealizamos projetos sobre feiras de ciências a partir da realidade local; organizamos portfólios sobre o tema “escola” para pensarmos uma história da escola no município de Colinas; dialogamos sobre a produção do conhecimento científico que precisa se fazer presente na escola da Educação Básica. Hoje, olhando para o que aconteceu naquele final de semana produtivo, percebo o quão importante são os atos do diálogo e da escuta docentes.

Saí de Colinas entusiasmado e, de certa forma, envaidecido com a prática pedagógica que realizamos. No ônibus, retornando para São Luís, uma notícia oficial do governo do Estado do Maranhão, anunciada de um aparelho celular, cuja ampliação do volume pelo passageiro se fez a pedido do motorista, dizia: “O governo estadual lançou decreto paralisando as atividades que produzem aglomeração de pessoas devido à chegada, ao Maranhão, de um vírus que causa doença respiratória grave e letal. Escolas, universidades, igrejas e demais ambientes com muitas pessoas serão alvo de intervenção preventiva pela Secretaria Estadual de Saúde. O governador solicita que as pessoas fiquem em casa e se protejam usando máscaras”. E agora? O que aconteceria com nossos planejamentos? Planejar é sonhar, é antever, é idealizar. É possível manter os sonhos diante de uma notícia tão drástica?

Aulas suspensas, escolas vazias, universidades paralisadas, sociedade perplexa e, no campo da comunicação social, um discurso uníssono: Covid-19. Uma avalanche textual sobre saúde e doença começou a ser produzida, assimilada e divulgada. Textos institucionais, textos familiares, textos escolares, textos do cotidiano e textos da política da mentira, as *fake news*.

Pululavam argumentos sobre a Covid-19, consubstanciados pela dúvida, pelo sensacionalismo, pela perplexidade, pelo medo e pelos

interesses do capital. Iniciamos uma jornada pessoal e coletiva sem precedentes acerca de uma doença infecciosa que influenciou a vida nas suas dimensões materiais, psicológicas, culturais, políticas e educacionais.

Doença e morte como discurso para pensar a vida nos processos de ensino e de aprendizagem

A pandemia paralisou nossas atividades docentes? Claro que não! É por isso que convido você para refletirmos juntos sobre as ideias de doença e morte como possibilidade produtiva para repensarmos os processos de ensino e de aprendizagem.

Julgo importante retomar as problematizações feitas no início do texto: doença e morte têm a ver com ensino e aprendizagem? Produzimos uma consciência sobre ensinar e sobre aprender a partir das ideias de doença e de morte no contexto epidemiológico da Covid-19? Que efeitos sobre as práticas pedagógicas as ideias de doença e de morte produziram e ainda produzem na experiência com essa pandemia?

Outras questões me vêm, por isso, amplio a discussão: fomos estimulados a pensar sobre doença e sobre morte? O que nos disseram (e nos dizem) sobre os processos de adoecimento? O que nos ensinaram (e nos ensinam) sobre a ideia de morte, de finitude? Quais são os discursos autorizados e desautorizados para nos referirmos aos temas doença e morte?

Pouco falamos sobre doença e muito menos sobre a morte. O corpo hígido e saudável é a tônica do discurso social atual. Corpos perfeitos, estruturas saudáveis, anatomias regulares... Corpos que devem ser produtivos ao máximo, de acordo com a lógica do consumo capitalista.

A Biologia cartesiana opera com produtividade a ideia de corpos higienizados e que não falham. Mas os corpos falham, enfraquecem, adoecem, perecem e morrem. O capital ensina que a produtividade corporal é o lado bom da vida, nos fazendo esquecer, a partir de táticas culturais variadas, aqui entendidas como aprendizagens, que o corpo adoecido ou o corpo morto não faz parte do ciclo vital. Assim, uma

avalanche de discursos vai sendo acionada e repetida por um processo pedagógico que ensina o sujeito sobre o adoecer e o morrer como estados ausentes do fenômeno da vida.

Lembremos de algumas sensações psicológicas ao pensarmos sobre o tema doença. A doença nos lembra a impossibilidade produtiva cotidiana, a dependência do outro e o medo de perder o controle de algo. Essas sensações são ocultadas ao nível mais íntimo e a ideia de ser ou estar doente apavora. Aprendemos a não falar do sentido da doença e ensinamos da mesma forma: é preciso calar, não expor as experiências sobre a enfermidade e a morte, guardá-las a sete chaves.

Morte? As sensações são mais angustiantes ao tocarmos no tema. As pessoas mudam de assunto quando o discurso sobre isso aparece. A morte, quando discursada, exprime aquilo que bloqueia o bem-estar, os projetos de vida e a plenitude que se imagina existir. Ensinamos o discurso da morte ausente. Aprendemos a não lidar com os sentimentos que cercam a ideia de morrer. Quando falamos sobre ela, expressamos uma carga moral limitante e, de certa forma, aterrorizante.

Mas a dinâmica da vida nos prega peças. Os discursos sobre doença e sobre morte foram atualizados em 2020, com a chegada da Covid-19 em nível global. Novidade? Não. A história social nos lembra de outros acontecimentos em que doença e morte foram pautas centrais: a AIDS, no início dos anos 1980; a sífilis, no início do século XX; e a tuberculose, na segunda metade do século XIX. Se retrocedermos ainda mais, vamos chegar até a peste bubônica, no século XVI.

Peste bubônica, tuberculose, sífilis e AIDS não são somente doenças infecciosas, causadas por microrganismos que debilitam os corpos por meio de inflamações, feridas, falta de ar, perda de peso e outros sinais e sintomas que denunciam o processo patológico em curso. Existem diversas construções sociais acerca delas e de suas origens, muitas advindas da noção religiosa de castigo. Não foi à toa que a peste bubônica ficou conhecida como “peste negra”. Também se apresentam outras denominações ao nos referirmos à tuberculose. São expostas ideias diversas quando se fala da sífilis. A AIDS produziu representações negativas e cruéis no imaginário social. Que discursos? Quais linguagens? Que ideias? Quais representações?

A peste bubônica produziu a morte generalizada da população europeia. A tuberculose foi discursada como o mal do século XIX. A sífilis caracterizou a degenerescência da sociedade no século XX. A AIDS foi traduzida como sinônimo de morte. Elas ensinaram percepções sobre doença e morte cujos conteúdos expressam visões limitadas, fragmentadas, totalizantes e, principalmente, moralizantes.

A pedagogia do terror prevaleceu (prevalece) no discurso sobre doença e sobre morte. Não calar e falar sobre esses termos faz surgir questionamentos advindos dessas experiências que podem expor a perversa lógica capitalista. Ensinar que doença e que morte são vivências execráveis constitui-se como tática infalível que moraliza e normaliza os sujeitos por meio de um discurso da patologia punitiva. O importante é capitanear discursos que produzam aprendizagens, indicando que adoecer é indesejável, desprezível e, se o ensino se reveste do discurso religioso, esse processo é qualificado como pecaminoso e impuro. Aprender sobre a morte pela metodologia do discurso estigmatizante da doença tornou-se um paradigma e promovê-lo à linguagem universal e universalizante facilita ensinar que adoecer e morrer são estados que merecem ser desprezados.

Secundarizar ou mesmo tentar anular a discussão sobre doença e sobre morte em uma visão mais crítica tornou-se rotina nas instituições sociais e, a partir delas, aprendemos a nos ausentar das perspectivas humanizantes e acolhedoras sobre isso. Família, escola, religião, Estado e medicina, dentre outras instituições, nos ensinaram a gerar aprendizagens que minimizam o olhar ampliado, plural, problematizador e relativizador das ideias de doença e de morte.

É inegável que a medicina atual tem realizado revisões conceituais sobre como discursar acerca dessas temáticas. As conexões que ela realiza com as ciências humanas e sociais têm promovido mudanças paradigmáticas ao retomar ideias que visibilizem a doença e a morte como construções sociais complexas e contraditórias, que envolvem aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos e éticos.

A Covid-19 chegou em 2020 e, com ela, outras janelas foram abertas para pensarmos as díades doença-morte e ensino-aprendizagem. A patologia infecciosa Covídica se instalou, disseminou-se em nível pandê-

mico, promoveu adoecimentos em escalas epidemiológicas gigantescas, produziu mortes exponenciais e atualizou discursos estigmatizantes, trazendo à tona aquilo que já havia sido pensado e vivido historicamente durante a peste bubônica, a tuberculose, a sífilis e a AIDS.

O contexto pandêmico Covídico atualizou estigmas, preconceitos e exclusões em grandes proporções e a tecnologia discursiva midiática ampliada pelas redes sociais expôs o problema e visibilizou as contradições sociais do fenômeno. Contradições, paradoxos e disparidades foram expostos como nunca se viu e as categorias doença e morte se apresentaram como veículos para pensarmos novas práticas culturais, políticas e educacionais. Voltamos a tematizar doença e morte com produtividade. Contraditoriamente, atualizamos também a solidariedade, o cuidado, o acolhimento e a percepção cidadã de si e do outro.

Vivendo a Covid-19, o ensino e a aprendizagem

Os discursos sobre a doença e a morte têm me ajudado a desenvolver novas habilidades para lidar com o ensino e a aprendizagem na graduação e na pós-graduação. Os planos de aula e planos de ensino dos componentes curriculares passaram por profundas modificações. Competências e habilidades ganharam novos sentidos, assim como os conteúdos, os recursos didáticos, as metodologias e as avaliações.

Tudo mudou. A sensibilidade docente aguçou minha prática como sujeito plural, que lida com o fazer pedagógico, com a didática, com o currículo e com o pensamento sobre o campo da educação. A percepção sobre exclusão e inclusão na educação encontrou os lugares da doença, da saúde e da morte para refletir. Mudei a forma de ministrar minhas aulas.

A tecnocracia e os movimentos do capital nos impoem outras formas de trabalhar instauraram modificações no currículo, no espaço das aulas, no modo de estudar, em como avaliar e na (re)produção do conhecimento. São inegáveis tantas modificações, mas quero expor outras. Faz-se necessário e urgente pontuar as mudanças, não atreladas às tecnologias, que nos engoliram nesses quase três anos de pandemia. As metamorfoses que gostaria de registrar são aquelas relacionadas

ao eu. Meu eu docente foi profundamente alterado pela expressão da Covid-19.

As modificações que considero mais significativas, ocorridas pela entrada do novo coronavírus no Brasil, foram as relacionadas ao eu do professor universitário Jackson Ronie Sá da Silva. Essas modificações precisam ser verbalizadas, publicizadas e tornadas memórias docentes para que possamos ensinar e aprender uns com os outros a partir das subjetividades professorais. Experimentei a Covid-19. Aprendi e reaprendi a ensinar todos os dias. O eu docente mostrou-me outros valores, outras sensibilidades e outras existências didático-pedagógicas.

O eu precisou repensar as formas de ver o mundo. O eu foi confrontado. O eu conseguiu perceber a fragilidade de um mundo que se dizia insuperável e colonizado por uma lógica de consumo assustadora. O eu começou a apreender formas outras de aprender. O eu entrou na berlinda e iniciou uma autoanálise profunda e produtiva. Meu eu foi afetado como tantos eus pelo mundo afora. A pandemia da Covid-19 me fez rever o trabalho com documentos eletrônicos e mergulhar na seara do campo computacional e virtual. Admito que o meu eu, de certa forma, banalizava ou não priorizava essa dimensão antes da Covid-19.

Tenho mais revelações do eu: o vírus pandêmico me aproximou da ideia de educação virtual, do conceito de educação a distância, das noções complexas, às vezes aligeiradas, de educação tecnológica e do campo das metodologias ativas. Foi por meio do discurso da infecção viral pela Covid-19 que adentrei pela primeira vez nas plataformas virtuais de comunicação síncrona e seus respectivos espaços de interação, como o *Google Meet*, o Teams da Microsoft, o Zoom, a plataforma RNP, os espaços de webconferências dos sistemas acadêmicos (que antes só acessava para colocar notas e realizar pequenas atividades de planejamento da universidade à qual sou vinculado) etc. Enfim, o novo coronavírus foi um impulsionador de novas práticas professorais, tendo como centralidade a virtualidade e a realidade on-line. Aprendi e continuo aprendendo a exercitar minha profissão docente no espaço virtual no contexto da Covid-19.

Confesso que tudo isso ainda me assusta, mas informo também que a transformação que se processa muito tem contribuído para que

eu seja um docente melhor. A cada acesso virtual me surpreendo com microaprendizagens e me dou conta de que são importantes para o eu e para o outro. A virtualidade da sala eletrônica, a perspectiva do ensino remoto síncrono e assíncrono, a câmera ligada (ou desligada), o áudio ativo (ou inativo), a digitação no chat da plataforma, os ícones variados para traduzir palavras, ações e emoções e os eventos inesperados e desagradáveis da transmissão eletrônica (queda de internet, travamento do sistema, ruídos e barulhos que incomodam etc.) são elementos de uma pedagogia cultural virtual que influenciam as ações do meu fazer docente como professor universitário. Os artefatos culturais da educação tecnológica me proporcionam hoje um repensar do que temos chamado de organização do trabalho pedagógico. Afetou a forma de conceber a aula e seus elementos constitutivos. Alterou sobremaneira a construção dos objetivos educacionais, a seleção dos conteúdos a ministrar, a escolha de metodologias de ensino a desenvolver, a priorização de determinados recursos didáticos em detrimento de outros, a forma de avaliar discentes e como selecionar literaturas e referências para a produção das aulas.

Alterou mais. Ruiu certezas didáticas. Abriu fissuras em diferentes lugares do processo ensino-aprendizagem. A Covid-19 com sua lógica de morbimortalidade inseriu, de forma massiva, a categoria virtualidade nos processos educativos.

O virtual gerou aproximações e distanciamentos entre discentes e docentes. As novidades didáticas atraíram, mas afastaram os sujeitos também. Nem todas as pessoas puderam ter acesso ao síncrono e ao assíncrono da lógica do ensino remoto. O turbilhão de informações e possibilidades de ensino e aprendizagem também gerou sofrimento nos sujeitos. Como lidar com tais situações? Eis um desafio constante para professores e alunos no ensino remoto virtualizado.

E as exclusões geradas pela lógica do ensino virtualizado durante a pandemia da Covid-19? E os estudantes com dificuldades de acesso à Internet? E a aluna que não tem celular com espaço suficiente para baixar o aplicativo da plataforma de comunicação adotada por sua escola ou universidade? E o professor que não tem habilidades com a lógica virtual-remota, mesmo tendo formação para isso? E os sofrimentos gerados

pelas cobranças das atividades virtuais a serem postadas, apresentadas, baixadas etc.? São questões que precisamos repensar.

A Covid-19 produziu em mim outras sensibilidades e outras lógicas para olhar o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior. Desenvolvi atitudes mais acolhedoras e flexíveis quanto à ideia de presencialidade nas aulas, à entrega de atividades e à realização de avaliações etc.

Em meio à pandemia, veio o estímulo para realizar algumas problematizações no campo da educação: 1) Entre 2020 e 2021, produzimos uma consciência sobre ensinar e aprender a partir das ideias de doença e morte? 2) O que doença e morte têm a ver com ensino e aprendizagem? 3) Que efeitos as ideias de doença e morte produziram (produzem) nas práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem?

A Covid-19, como discurso, adentrou nas instituições sociais de forma intensa e produtiva. Para além da clínica e da terapêutica, o imaginário sobre a Covid-19 se difundiu. O lugar de proliferação de discursos sobre a Covid-19 não é exclusivo da Medicina. Outros espaços que não sejam da arquitetura médica, como hospitais, consultórios, postos de saúde, necrotérios etc., foram influenciados pela narrativa desse vírus. As residências, ambientes por excelência de confinamento preventivo, inscreveram o verbo da Covid-19. A comunicação social, com suas mídias diversas, espalhou a Covid-19 como retórica prioritária. As escolas e universidades assimilaram e produziram suas percepções sobre a doença e como lidar com a realidade que se impunha. E as ações de ensinar e de aprender tiveram que se reconfigurar, tendo como centralidade discursiva a virose pandêmica.

Ensinei e aprendi com a Covid-19. Quero fazer uma correção: aprendi mais do que ensinei. Aprendi a aprender novamente. Aprendi com as angústias, com as dores físicas, com os desajustes psicológicos e as demandas sociais advindas da patologia covídica.

Aprendi com o sofrimento de si e do outro. Aprendi com a presença da doença infecciosa que anunciava mortes, e os cálculos matemáticos da Epidemiologia não conseguiam explicar o fenômeno. Aprendi com os anúncios de morte vindos do outro lado do planeta, dos estados do Brasil, do Maranhão, dos bairros de São Luís, do condomínio onde resido e de dentro de minha casa.

O discurso da Covid-19 nos ensinou e continua nos ensinando a rever posturas sobre a existência humana e, principalmente, sobre a docência em contexto complexo materializado pela pandemia, ainda não superada. Afinal, se a lógica do capitalismo é produtiva e não podemos escapar dela, apesar das críticas, que tornemos fecundos e produtivos os processos de adoecimento e morte que nos circundam e transformemos em vida e em modo de vida as tão preciosas lições que temos aprendido...

2

A Legislação do Ensino Superior: desafios da Unioeste frente à Pandemia da Covid-19

Elenita Conegero Pastor Manchope
Evanilde Pereira Salles Lange
Andréa Araújo do Carmo
Marta Lúcia Alves Assenza

A Pandemia da Covid-19 provocou a suspensão de todas as atividades educacionais, presenciais, no mundo. Diante desta fatalidade, as Instituições de ensino, em todos os seus níveis, foram forçadas a pensar formas e alternativas de adaptação do ensino para o momento de distanciamento social, e assim evitar danos maiores aos estudantes.

No Ensino Superior, não foi diferente. Diante das adversidades causadas pela pandemia, observou-se o movimento de universidades, faculdades, centros universitários e autoridades da educação para se organizarem às adequações necessárias para diminuir os prejuízos pedagógicos, os riscos à saúde e manter a qualidade e a segurança na Educação Superior.

Diante dessa nova realidade, os órgãos governamentais responsáveis pelo sistema de Educação Superior do Brasil indicaram caminhos, por meio de decretos e portarias, que nortearam os documentos orientadores das Instituições de Ensino Superior, para que pudessem conduzir as atividades acadêmicas (BRASIL, 2020). Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doravante Unioeste, os Conselhos Superiores debateram a necessidade de construir uma legislação que regulasse o formato de ensino, até então realizado de forma presencial, que fosse adequada, excepcionalmente, para o modelo remoto³, com atividades

³ O termo síncrono surge nas reuniões da comissão criada pelo CEPE para pensar o retorno das aulas na Unioeste. Buscamos na legislação federal, mas não encontramos o termo. A preocupação era que os alunos tivessem o contato com o docente no tempo da aula e que pudessem interagir e tirar dúvidas. Santos (2020) contribui para o entendimento da diferença entre os termos EAD, aula on-line e ensino remoto com

síncronas, sem necessidade de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. O parecer CEE/CES n.º 122/20, de 09 de julho de 2020, permitiu a realização de atividades não presenciais, como excepcionalidade. Por isso, a não alteração do Projeto Político Pedagógico. No Paraná, o prolongamento do distanciamento físico impôs a adaptação das atividades presenciais em atividades à distância, o que exigiu planejamento das ações, a fim de atender às condições dos estudantes e dos docentes. A partir do Decreto Estadual n.º 4230, de 16 de março de 2020, do Decreto Estadual n.º 4319, de 25 de março de 2020, e do Ato Executivo 021/2020-GRE, de 16 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação, atendendo às orientações da Secretaria Estadual de Saúde, publicou documentos orientadores para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Apesar de as legislações nacional e estadual orientarem as ações institucionais, a Unioeste enfrentou dificuldades para o retorno às atividades de ensino, frente à resistência de docentes e estudantes na retomada às aulas no modelo remoto, com atividade síncrona. Houve debates intensos nas reuniões dos Conselhos Superiores para definir e regulamentar o ensino durante a pandemia, devido aos entendimentos diferentes sobre o modelo remoto. A adaptação para o ensino remoto exigiria uma mudança drástica na prática pedagógica realizada presencialmente. Muitas dúvidas surgiram naquele momento com relação ao modelo pedagógico a ser adotado. Havia uma confusão conceitual sobre a definição de ensino remoto e educação a distância (EaD). É sobre esta problemática que iremos discorrer a seguir, trazendo o histórico da EaD na Unioeste.

Da LDB ao Plano Nacional de Educação (2014-2024): reflexões sobre a educação a distância na Unioeste

No Brasil, os mecanismos legais orientam, de longa data, modelos de ensino além do presencial. Desse modo, ao rememorar a Lei

atividades síncronas e assíncronas, termos que foram tão difíceis de compreender e utilizar corretamente durante a pandemia. Na Unioeste, optou-se por ensino remoto emergencial, com o desenvolvimento das atividades sempre síncronas, em tempo real, com possibilidades de trabalhar também com algumas atividades assíncronas.

de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9394/1996, considerava-se, à época, a educação a distância como alternativa para a formação continuada e capacitação de professores na Educação Básica, formação essa mediada pelas tecnologias em cursos presenciais. Esta lei, na composição, sinaliza que na educação brasileira consta a oferta de cursos presenciais ou a distância na alfabetização de jovens e adultos, e no Artigo 32, parágrafo 4º, afirma que “o ensino fundamental será de forma presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

É importante observar que, ao alterar o texto do Artigo 32, referente ao Ensino Fundamental, duração de nove anos, gratuidade da escola pública, iniciando aos seis anos de idade, conforme a Lei n.º 11274 de 2006, o §4º manteve a possibilidade de ensino a distância em situações emergenciais, tal qual a situação de pandemia vivenciada neste momento (BRASIL, 2006). Observamos que a alteração foi pontual e não retira a possibilidade de, eventualmente, em casos emergenciais, a instituição recorrer aos recursos da EaD para garantir a continuidade dos processos formativos.

Na LDB, no Capítulo IV, que trata da Educação Superior, a menção à educação a distância se dá somente com relação à obrigatoriedade de frequência de acadêmicos e professores nos cursos presenciais e não especificamente nos cursos de educação a distância. Porém, considera a sua aplicação em situações emergenciais (BRASIL, 1996).

Ademais, a LDB menciona, no Artigo 87, que cabe à União encaminhar ao Congresso Nacional um projeto decenal de lei como Plano Nacional de Educação (PNE), abarcando diretrizes e metas alinhadas à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Desse modo, a Lei n.º 10172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o referido plano. Este plano foi constituído em um percurso de elaboração marcado por ampla discussão e mobilização regional e nacional, com a participação de entidades representativas, em destaque o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de realizações anteriores, qual seja, o Plano Decenal de

Educação para Todos e das recomendações organizadas pela Unesco, por meio da reunião realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993⁴.

As metas delineadas no PNE (2001-2011), referentes à educação a distância e Tecnologias Educacionais, são guiadas em uma perspectiva ampla. Sinalizam o espaço da educação a distância no Ensino Superior e como aproveitar toda experiência e competência dos cursos presenciais.

Para a elaboração do PNE (2014-2024), ocorreram inicialmente Conferências Municipais e Estaduais de Educação, descentralizadas por município, por estado, que culminaram na Conferência Nacional de Educação, a qual contou com ampla representatividade para discussão e aprovação das metas e estratégias para a educação brasileira. As estratégias e os parâmetros pactuados democraticamente durante as conferências apresentaram vínculos determinantes quanto à formação continuada e à capacitação dos profissionais da educação, em especial com relação à utilização dos recursos e tecnologias de educação a distância, à promoção de conhecimento de novas tecnologias educacionais, alinhados à LDB e ao PNE (2001-2011), mas com caráter que propicia e dinamiza as múltiplas demandas da educação.

Com o aumento de oferta de vagas nos cursos de graduação, na modalidade a distância, e a intensificação de instituições ofertantes, mecanismos de regulação foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Decreto n.º 9057/2017 e do Decreto n.º 9235/2017. Em consequência, a Portaria Ministerial n.º 1428/2018 autorizou a oferta, em Instituições de Educação Superior, de até 20% de carga horária de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais.

A Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, previa que a inserção dos 20% da carga horária em EaD nos cursos de graduação presenciais deveria estar condicionada ao reconhecimento do curso e ao credenciamento da instituição nas modalidades presencial e a distância, com conceito institucional (CI) igual ou superior a quatro⁵. Para a oferta do respectivo percentual da carga horária, tornava-se necessário o conceito do curso (CC) ser igual ou superior a quatro e serem considerados os limites indicados nas Diretrizes Curri-

⁴ Dados vividos pelas autoras na participação de diversas conferências.

⁵ Os cursos são avaliados pelo INEP, com conceitos de 1 a 5.

culares Nacionais – DCNs, específicas do curso. Ademais, a disciplina com carga horária oferecida neste formato deveria ser identificada no projeto político-pedagógico do curso, bem como as metodologias a serem utilizadas (BRASIL, 2019). Como relatado,

Para ampliar o limite de disciplinas ofertadas à distância, que passou de 20% para 40% nos cursos presenciais, a Portaria Ministerial nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, recorre a outros requisitos. Além de preocupações legais presentes nas DCNs de cada curso, o projeto político-pedagógico deve explicitar a forma de integralizar a carga horária da disciplina, oferta parcial ou integral no formato à distância, e no plano de ensino devem constar as atividades realizadas (BRASIL, 2019).

Na Portaria Ministerial n.º 2.117/2019, observam-se requisitos relacionados também aos métodos e às práticas de ensino e aprendizagem que abrangem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos termos de objetivos pedagógicos com mediação de docentes e tutores. Neste caso, fica fortalecida a especificidade do material didático utilizado, bem como a formação e qualificação dos profissionais da educação e a compatibilidade do previsto no projeto político-pedagógico (PPP) do curso.

Em 2014, foi aprovada a Resolução n.º 138/2014-CEPE, que regulamenta as Diretrizes Gerais da Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Em 2015 e em 2016, o percurso, na Unioeste, para regulamentar a oferta de atividades na modalidade de educação a distância nos cursos presenciais de graduação, marca o início de discussões e entendimentos desse processo formativo, os quais culminaram na realização de fóruns para construção do texto final das resoluções de ensino. Em junho de 2016, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE aprovou as novas resoluções de ensino, a fim de atender à nova Diretriz da Graduação.

Dentre as onze resoluções de ensino aprovadas, destaca-se a Resolução n.º 098/2016-CEPE, que estabelece a possibilidade de ofertar até 20% de disciplinas do PPP na modalidade à distância. Na contramão da história, a Unioeste encontrou muita resistência para discutir ou implantar cursos na modalidade EaD, haja vista o credenciamento na

Universidade Aberta do Brasil (UAB) ter ocorrido somente em 2016 e a primeira oferta de um curso a distância, em 2017. Por enquanto, de 2017 a 2023, apenas três cursos de graduação foram e continuam sendo ofertados nesta modalidade: Letras Libras Bacharelado⁶, Letras Libras Licenciatura⁷ e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública⁸.

De acordo com Ranieri (2005, p. 169), a finalidade da Educação Superior abrange o triplo aspecto desse sistema, ou seja, “o ensino, a pesquisa, a criação artística e a extensão; o processo de desenvolvimento da pessoa humana; enfim, em seus mais elevados níveis”. A Educação Superior no Brasil deve ser trabalhada como instrumento de transformação social e de desenvolvimento humano.

Para que essa finalidade seja alcançada com êxito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que disciplina a educação formal no Brasil, vincula os processos formativos com a convivência humana, prevê um período mínimo de 200 dias letivos para cada ano letivo estipulado para essa formação. De acordo com o Artigo 47, da Lei n.º 9394/96: “Na Educação Superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

O aporte legal federal e estadual frente à Covid-19 na Educação Superior

A historicização aqui brevemente relatada, a partir da LDB 9394/96 até a Resolução 098/2016-CEPE-Unioeste, englobou sobre a educação a distância na Unioeste resgates legais para o contexto atual de situação de pandemia, no Ensino Superior. O cumprimento dos 200

⁶ Resolução n.º 238/2018-Cepe, de 6 de dezembro de 2018. Alterada pela Resolução n.º 145/2020-CEPE, de 26 de novembro de 2020, que aprova a oferta do curso de Letras/Libras – Língua Brasileira de Sinais – Tradução e Interpretação - Bacharelado - Ead, do *campus* de Cascavel.

⁷ Resolução n.º 237/2018-CEPE, de 6 de dezembro de 2018. Altera o projeto político-pedagógico do curso de Letras/Libras – Licenciatura - Ead, do *campus* de Cascavel.

⁸ Resolução n.º 234/2019, de 28 de novembro de 2019. Altera o Projeto Político-Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do *campus* de Cascavel na modalidade EaD.

dias letivos foi um aspecto importante que precisou ser revisto durante o período de pandemia, uma vez que foi necessária a suspensão das aulas, em 17 de março de 2020, e retorno de forma remota das atividades acadêmicas da graduação da Unioeste, com o desenvolvimento de atividades síncronas, apenas em 17 de agosto de 2020, conforme Resolução n.º 36/2020-CEPE, de 29 de outubro de 2020. A volta às atividades presenciais foi acontecendo gradativamente, conforme demandas específicas dos cursos e de acordo com os calendários de vacinação. Conforme foi aumentando o número de vacinados, aos poucos os órgãos responsáveis pela segurança sanitária da população foram determinando o retorno das atividades escolares na Educação Básica e acadêmicas, na Educação Superior, no modelo presencial. Para as instituições de ensino do Paraná, a responsável por isso foi a Secretaria da Saúde do Estado do Paraná (SESA).

O surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi reconhecido em 30 de janeiro de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (RSI). O RSI define a ESPII como “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata” (OPAS/OMS, 2022).

A partir dessa manifestação, a entidade procurou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus que, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2, o qual causa síndrome respiratória aguda grave, doença denominada Covid-19.

No Brasil, com o objetivo de enfrentar da melhor maneira tal situação, foi editada a Lei n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus.

De acordo com a OMS, em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma “pandemia”, termo que se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. O uso desta designação

deve-se ao reconhecimento, pela OMS, na data em questão, de surtos da Covid-19 em vários países e regiões do mundo.

Ainda nesse contexto, o Decreto Legislativo n.º 06, de 20/03/20, reconheceu oficialmente o estado de calamidade pública no Brasil, estendendo seus efeitos até o dia 31 de dezembro daquele ano, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Com a suspensão de aulas, devido à pandemia, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, emitiu o Parecer n.º 05/2020, permitindo que escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior ficassem liberadas de cumprir, no ano letivo de 2020, o mínimo de 200 dias letivos previstos na LDB. A publicação estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante a pandemia, em decorrência da qual foi considerado estado de calamidade pública. A Medida Provisória n.º 934 foi enviada ao Congresso Nacional pelo governo federal, e em 18/08/2020 foi convertida na Lei n.º 14.040/20, a qual prevê que as Instituições de Ensino Superior, embora dispensadas de cumprir os duzentos dias letivos, permanecem obrigadas a cumprir a carga horária da grade curricular prevista para cada curso. Prevê, ainda, no § 5º do Art. 2º, que atividades pedagógicas não presenciais podem ser aceitas como parte do cumprimento da carga horária anual, devendo assegurar que “os estudantes e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (BRASIL, 2020).

A Lei também trata da antecipação da conclusão e colação de grau dos cursos da área de Saúde, visando a que os profissionais formados pudessem atuar no combate à pandemia da Covid-19. Para os cursos de Medicina, o estudante deve ter cumprido, no mínimo, 75% da carga horária prevista para o internato. Já para os cursos de Farmácia, Odontologia, Enfermagem e Fisioterapia, o cumprimento do mínimo deve corresponder a 75% da carga horária dos estágios curriculares obrigatórios.

No âmbito do Estado do Paraná, o Decreto Estadual n.º 4.230, de 16 de março de 2020, alterado, entre outros, pelo Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março de 2020, dispõe sobre as medidas para enfren-

tamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da pandemia da Covid-19. Dentre as medidas, determinou a suspensão de aulas presenciais, por tempo indeterminado, em instituições de ensino do Estado do Paraná.

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação, a partir da confirmação do estado de pandemia, e da legislação nacional e estadual para o enfrentamento da pandemia, deliberou sobre as providências a serem tomadas no desenvolvimento das atividades escolares no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

O cenário da pandemia na Unioeste

Na Unioeste, o ano letivo de 2020 iniciou em 10 de março e as atividades presenciais foram suspensas em 17 de março do mesmo ano. Durante esse período, como em outras instituições, e mediante o impacto causado pela situação que se colocava diante das incertezas da possibilidade de controle da doença, a Unioeste, por meio de uma comissão de docentes, discentes e técnicos, deliberou pela reorganização das atividades de ensino para que fossem desenvolvidas no modelo remoto, com aulas síncronas e assíncronas. Com o intuito de manter o vínculo pedagógico com os estudantes, no período entre a suspensão das atividades presenciais e a retomada no modelo remoto, a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste publicou a Instrução de Serviço 02/2020-PROGRAD, que permitia a oferta de projetos de Atividades de Ensino (Instrução de Serviço nº 02/2020-PROGRAD)⁹ para serem desenvolvidos também no modelo remoto, para o aproveitamento de carga horária de atividade complementar. Durante esse período, aproximadamente 200 projetos foram realizados com os estudantes.

⁹ Diferentemente da Resolução de Projeto de Ensino, foi aprovada a Instrução de Serviço n.º 02/2020-PROGRAD para a oferta de Projeto de Atividade de Ensino. Essa nomenclatura foi para não confundir com a Resolução que normatiza os projetos de Ensino. A instrução foi aprovada para possibilitar que os acadêmicos não perdessem o vínculo com a universidade, até que se definissem pela retomada das aulas por meio do ensino remoto síncrono.

A necessidade de trabalhar no modelo remoto acentuou a confusão conceitual entre os termos educação a distância, ensino remoto e educação on-line. Nesse ínterim, o planejamento da formação continuada dos docentes da Unioeste foi alterado para adequar-se às novas demandas apresentadas. Diante dos desafios da pandemia, a Unioeste desenvolveu pesquisa para conhecer a realidade dos estudantes, o que serviu de diagnóstico para a retomada das atividades letivas, ocorridas em agosto de 2020.

Com muito debate, em reunião com representantes dos cinco *campi* e Reitoria da Unioeste, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE aprovou a primeira resolução para regulamentar o funcionamento das atividades durante o período de suspensão das aulas presenciais. A Resolução n.º 074/2020-CEPE, de 04 de agosto de 2020, marca o retorno das atividades acadêmicas por meio do ensino remoto. Nessa resolução, foi regulamentado o período letivo especial e emergencial a partir do dia 17 de agosto até o dia 31 de dezembro de 2020. Em decorrência, os colegiados tiveram autorização para ofertar apenas 20% da carga horária total do curso, com autonomia para decidir quais disciplinas seriam oferecidas, bem como a forma de controle de frequência dos acadêmicos.

Para os cursos técnicos e superiores da área da Saúde, Medicina, Odontologia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição, foi estabelecido o retorno das atividades letivas de cursos, conforme Resolução da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná n.º 1173/2020-SESA, de 28 de setembro de 2020. A referida resolução permitiu, de forma excepcionalíssima, em todo território do Estado do Paraná, a retomada dos estágios e práticas supervisionados presenciais dos cursos universitários da área da Saúde, em seus últimos dois anos.

A liberação para cursar, no ano letivo de 2020, as disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular e de Trabalho de Conclusão de Curso ocorreu por meio da Resolução n.º 081/2020-CEPE, de 10 de setembro de 2020. Destaca-se que a disciplina Estágio Curricular recebeu liberação própria, por meio do Decreto Estadual n.º 6080, de 04 de novembro de 2020. A autorização, em caráter excepcional, para a realização de estágios supervisionados obrigatórios dos cursos das instituições de Ensino

Superior, de modo presencial, durante o período de suspensão das aulas presenciais, refere-se a ambientes previamente autorizados pela SESA e o acadêmico deve assinar um termo livre e esclarecido, em que informa estar ciente da condição excepcional de pandemia.

Para a continuidade da oferta de disciplinas para o ano letivo de 2020, a Resolução n.º 139/2020-CEPE, de 26 de novembro de 2020¹⁰, regulamentou as atividades de ensino remoto, em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante os II e III períodos letivos especiais e emergenciais. O Período II teve início em 18 de janeiro e término em 15 de maio de 2021 e o Período III ocorreu de 24 de maio a 30 de setembro de 2021. Destaca-se que nesses dois períodos especiais foi aprovada a oferta de todas as disciplinas do curso, isso porque, no período I, foram ofertadas apenas 20% das disciplinas. No entanto, para os acadêmicos, permaneceu opcional a matrícula em disciplinas ofertadas no formato remoto.

A possibilidade de ser opcional se deveu ao fato de que houve muita resistência por parte dos estudantes para participar das atividades via plataforma *Teams*. A resistência se deu por diversos fatores, entre eles, podemos citar a dificuldade dos alunos para acessarem a plataforma, seja por falta de equipamento (celular ou *notebook*), ou por não terem um pacote de *Internet* que suportasse os acessos, dificuldade de trazer a universidade para dentro de casa, que por vezes era muito precária, o que poderia provocar constrangimento e a não concordância com a forma de estudo a distância. Diante das dificuldades materiais, a universidade providenciou, para alunos mais carentes, *smartphone* e pacote de *Internet* e, a partir de 2021, todas as disciplinas foram ofertadas via plataforma *Microsoft Teams*.

A universidade disponibilizou o pacote *Microsoft Office 365* para que os docentes e os estudantes pudessem utilizar as ferramentas via acesso institucional, além do suporte técnico necessário, fornecido pelo Núcleo de Tecnologias e Inovação - NTI. De acordo com a Resolução n.º 074/2020-CEPE, de 04 de agosto de 2020, a plataforma *Microsoft Teams* foi adotada como ferramenta oficial para a realização das atividades acadêmicas e administrativas remotas síncronas da Unioeste, as quais substituíram as aulas e reuniões presenciais.

¹⁰ <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=16443>. Acesso em: 19 jan. 2022.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou, por meio da Resolução n.º 139/2020-CEPE, que as atividades realizadas no modelo remoto deveriam ser avaliadas a cada 60 dias, pela comissão a ser instituída pelo CEPE. Também foi indicado que, na realização de aulas síncronas, o docente deveria informar o horário definido para a disciplina, de acordo com o turno e funcionamento aprovado pelo colegiado do curso, evitando assim que professores realizassem atividades em horários que os alunos não pudessem frequentar. A comissão criada pelo CEPE para acompanhar e avaliar as atividades de ensino, durante o período remoto, elaborou um questionário no aplicativo *Forms*, para que a comunidade acadêmica expressasse suas impressões sobre o período de aulas vivenciado via plataforma *Microsoft Teams* (CEPE, 2020).

As atividades de ensino, de acordo com o CEPE, deveriam ser gravadas e disponibilizadas, por meio de postagem na plataforma *Microsoft Teams*, aos estudantes matriculados nas referidas disciplinas, no prazo máximo de 24 horas após a aula ministrada na modalidade remota síncrona. As gravações deveriam permanecer disponíveis até o término da disciplina e as aulas gravadas poderiam ser editadas pelo docente, desde que isso não comprometesse o conteúdo.

Foi previsto que os cursos de graduação deveriam definir a forma de reposição das disciplinas ofertadas no modelo remoto aos acadêmicos que não realizaram essas atividades. Os acadêmicos que optassem pelas aulas remotas deveriam realizar novo procedimento de matrícula no Sistema de Gestão Acadêmica (*Academus*). Os acadêmicos que não se adaptassem ao ensino remoto poderiam solicitar o cancelamento da matrícula nas disciplinas ofertadas, a qualquer momento, após o início das aulas. As disciplinas cursadas no formato remoto teriam equivalência às disciplinas presenciais que constam no PPP e poderiam ser consideradas na integralização do curso de graduação presencial. A Resolução n.º 139/2020-CEPE ainda previa que o professor responsável pela oferta da disciplina deveria submeter ao colegiado do curso o plano de ensino readequado para o formato remoto, constando a metodologia de ensino e avaliação. Os planos de ensino deveriam seguir os mesmos trâmites da modalidade presencial para sua aprovação e inserção no sistema *Academus*, ou seja, deveria ser aprovado pelo colegiado de curso e homologado pelo Conselho de Centro.

Dessa forma, as disciplinas dos cursos presenciais de graduação da Unioeste puderam ser ofertadas de forma remota, no período de 17 de agosto de 2020 a 31 de dezembro de 2020, respeitando os protocolos estabelecidos contra a Covid-19, a fim de garantir a segurança de toda comunidade acadêmica. A instituição preocupou-se também com o mapeamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de identificar aqueles que necessitavam de auxílio tecnológico para empréstimo de celulares e pacotes de dados móveis, por meio do Edital 079/2020-GRE - Edital para auxílio emergencial de inclusão digital a ser utilizado nas aulas remotas emergenciais do ano letivo de 2020 - fluxo contínuo.

Reflexões e aprendizado durante e pós-pandemia

Diante da necessidade da oferta das atividades de ensino no modelo remoto, a Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), juntamente com as Assessorias Especiais dos *campi*¹¹, com atribuição pedagógica, e os coordenadores locais do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope) desenvolveram um projeto de formação continuada que subsidiou os docentes no momento da transição do ensino presencial para o ensino remoto, com atividades síncronas, via plataforma *Microsoft Teams*. Foram organizados eventos com a participação de professores pesquisadores na área da educação a distância, das metodologias ativas e o uso das tecnologias para subsidiar as ações dos docentes, no processo formativo dos estudantes, nesse novo modelo pedagógico.

O Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) também foi um importante parceiro para orientar a utilização da Plataforma *Microsoft Teams*. Para tanto, foram disponibilizados tutoriais explicativos sobre o uso da plataforma, treinamento e formação pedagógica para docentes e treinamento para os estudantes.

Certamente, no curto espaço de tempo, em situação de pandemia, não foi possível alcançar todos os docentes e todos os estudantes nessas

¹¹ Cada *campus* tem um servidor que deve responder pelas questões pedagógicas.

formações. A pesquisa realizada pela Comissão apontou que alguns docentes ministraram a disciplina presencial no modelo remoto, via plataforma *Microsoft Teams*, sem adequá-la à nova modalidade de oferta, o que provocou dificuldades aos estudantes para darem continuidade ao seu processo formativo. Nesse contexto de busca por alternativas para a continuidade das atividades acadêmicas, em especial na graduação, a Unioeste, além dos desafios estruturais, encontrou resistência de alguns docentes, dos sindicatos e dos estudantes. Estes temiam a precarização do ensino do modelo remoto porque chegaram, algumas vezes, a confundir este tipo de ensino com a educação a distância precarizada que, em grande maioria, preocupa-se apenas com o retorno financeiro, sem se preocupar com a qualidade da formação.

O ensino remoto tem apresentado resultados negativos e positivos nas práticas pedagógicas realizadas nas universidades. Na Unioeste, não foi diferente. Os resultados positivos se apresentam quando, em muitos casos, foram desenvolvidos laços de solidariedade entre os pares e boas dinâmicas curriculares emergiram em alguns espaços. Rotinas de estudo e encontros com a turma foram garantidos no contexto da pandemia. Os aspectos negativos se referem à repetição de modelos massivos e a subutilização dos potenciais da cibercultura na educação, o que causou tédio, desânimo e muita exaustão física e mental por parte dos professores e estudantes. Outro aspecto negativo foram os adoecimentos físicos e mentais (SANTOS, 2020).

Considerações finais

Todo o debate ocorrido na Unioeste sobre as atividades acadêmicas na modalidade remota síncrona, no período pandêmico, retratou uma espécie de retorno às atividades letivas, uma vez que o isolamento social se colocou como uma necessidade emergente. Esse período refletiu o quanto ainda estamos longe de conhecer todo o potencial pedagógico permeado pela educação on-line.

Entendemos que algumas instituições se preocupam apenas com o lucro, criam currículos baratos, precarizam o trabalho docente e, conse-

quentemente, formam profissionais despreparados. No entanto, esse não é o caso da União; nela compreendeu-se a necessidade de adaptação para o ensino remoto com atividades síncronas, o que propiciou um momento de reflexão sobre as práticas docentes. A oportunidade permitiu refletir e conhecer a distância entre as práticas docentes cristalizadas num modelo tradicional de ensino e a realidade dos estudantes que chegam totalmente ambientados com as tecnologias e com o mundo virtual.

Essa experiência deixou clara a necessidade de seguir com o processo de formação dos docentes, com foco em metodologias que propiciem interação entre os sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) e o objeto (conhecimento). De acordo com Santos (2020), “não é a materialidade do digital em rede que garante a educação on-line. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede”.

A necessidade de criação de regulamentos e diretrizes que flexibilizassem o ensino durante a pandemia permitiu que professores e estudantes se abrissem a novas experiências pedagógicas, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem rompesse barreiras e acelerasse um processo formativo adaptado ao momento atual da humanidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a Redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. 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/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL, MEC. Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL, MEC. Portaria nº 2117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Câmara dos Deputados. **Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1867428. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Decreto Legislativo nº 06, de 20 de março de 2020**. Reconhece para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Dispensa as Universidades de cumprir os 200 dias letivos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14040.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

OPAS/OMS, Organização Panamericana de Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=A%20ESP%20C3%A9%20considerada%20nos,resposta%20internacional%20coordenada%20e%20imediate%2080%9D>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARANÁ. **CEE/CES nº 122, de 09 de julho de 2020**. Delibera sobre a Alteração da Deliberação 01/2020-CEE/PR, que trata da “Instituição de

regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências”, no que se refere às Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CES/PA_CES_122_20.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PARANÁ. CASA CIVIL. **Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PARANÁ. CASA CIVIL. **Decreto nº 4258, de 17 de março de 2020.** Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PARANÁ. CASA CIVIL. **Decreto Estadual nº 4319, de 25 de março de 2020.** Declara o estado de calamidade pública, como medida para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4319-2020-parana-declara-o-estado-de-calamidade-publica-como-medida-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE. **Resolução SESA nº 1173, de 29 de setembro de 2020.** Estabelece de forma excepcionalíssima o retorno das atividades letivas de cursos técnicos e superiores da saúde ante a emergência de saúde pública decorrente da Pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402152>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PARANÁ. CASA CIVIL. **Decreto nº 6080, de 04 de novembro de 2020.** Promove alterações no Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=403777>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RANIERI, N. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. **Revista CEJ**, v. 9, n. 31, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001542033>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Ciberultura**, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNIOESTE. **Resolução nº 138, de 7 de agosto de 2014** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Aprova as Diretrizes Gerais da Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=527>. Acesso em: 12 fev. 2022.

UNIOESTE. **Resolução nº 098, de 30 de junho de 2016** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Aprova o regulamento para a oferta de atividade na modalidade de educação a distância nos cursos presenciais de graduação da universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=4761>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIOESTE. **Ato Executivo nº 021, de 16 de março de 2020** - Gabinete do Reitor - GRE. Disponível somente em arquivos físicos da Instituição. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIOESTE. **Instrução de Serviço 02/2020** - Pró-Reitoria de Graduação -PROGRAD. Estabelece regulamento, em caráter excepcional, de projetos de Atividades de Ensino como aproveitamento para carga horária de Atividade Acadêmica Complementar de discentes dos cursos de graduação da Unioeste, no ano letivo de 2020. Disponível somente em arquivos físicos da Instituição. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIOESTE. **Resolução nº 074, de 4 de agosto de 2020** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Regulamenta as atividades de ensino remoto, em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante a suspensão das atividades acadêmicas letivas presenciais, determinadas pelo Ato Executivo n'21/2020-GRE. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=16223>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIOESTE. **Edital 079, de 8 de setembro de 2020** - GRE. Edital para auxílio emergencial de inclusão digital a ser utilizado nas aulas remotas emergenciais do ano letivo de 2020, Fluxo contínuo. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/diretoriaDeAssuntosAcademicos/Edital_079-2020-GRE_-_Auxilio_emergencial_inclusao_digital_FLUXO_CONTINUO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

UNIOESTE. **Resolução nº 081, de 10 de setembro de 2020** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Aprova a solicitação de liberação das disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso no sistema Academus, para o ano letivo de 2020. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=16300>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIOESTE. **Resolução nº 139, de 26 de novembro de 2020** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Regulamenta as atividades de ensino remoto, em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante os II e III períodos especiais e emergenciais, publicada em 26 novembro, 2020. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=16443>. Acesso em: 13 jan. 2022.

3

O ensino remoto emergencial na percepção de estudantes de universidades estaduais brasileiras

*Carmen Celia Barradas Correia Bastos
Ligiane de Lourdes da Silva
Jorge Luiz de Mendonça Ortellado Alderete*

Introdução

O advento da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, provocou mudanças na rotina de todos, em todos os setores da sociedade. As universidades sofreram também com o impacto deste fenômeno. O isolamento social foi a principal necessidade, que levou à suspensão de todas as atividades presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES). Diante da suspensão das atividades presenciais, cada instituição procurou alternativas para dar continuidade ao processo formativo dos acadêmicos.

Durante o período de isolamento social, professores, gestores universitários e estudantes buscaram estratégias para acompanhamento das atividades acadêmicas. Alguns teóricos denominaram de ensino a distância, outros de ensino on-line, mas o que ocorreu foi um ensino remoto emergencial, doravante ERE. Neste modelo, a intenção não foi acabar com o ensino presencial e colocar o ensino a distância no lugar. O que ocorreu foi a elaboração de uma abordagem didático-pedagógica diferente. Neste caso, o professor continuou sendo essencial neste processo de transformação digital na educação e mudanças de paradigmas de ensino e aprendizagem, e as dificuldades existentes nessa nova realidade consistiam em manter os estudantes ativos e engajados durante este período de isolamento social (PALMEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2020).

Dessa forma, o cenário educacional superior brasileiro vivenciou inúmeros desafios e transformações na modalidade do ensino presencial,

que foram desde a suspensão das aulas à incorporação mais intensiva de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, inseridas no ERE, o que transformou momentaneamente essa modalidade de ensino para manutenção e continuidade das aulas, autorizadas por meio de Portarias do Ministério da Educação a partir de março de 2020 (BRASIL, 2020).

As TDIC apresentam-se como uma evolução conceitual das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A denominação refere-se aos procedimentos, métodos e equipamentos usados para processar a informação e comunicá-la aos interessados, ou seja, são um conjunto de mídias diversas que se diferenciam pela presença de tecnologias digitais (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). No entanto, para o êxito da sua aplicabilidade, é necessário o desenvolvimento de habilidades pelos professores e estudantes. Além disso, as práticas e recursos do processo educacional precisam ser reestruturados e planejados, de modo a acompanharem o avanço das tecnologias e o desenvolvimento das habilidades para o seu uso no ERE dos cursos presenciais. É importante pontuar, que em tal contexto educacional, as estratégias pedagógicas podem ou não utilizar tecnologias digitais com o objetivo de promover a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021).

De acordo com Ferreira Neto *et al.* (2021), a educação remota, oferecida em momentos de crises ou desastres, entra de forma abrupta e mesmo com novos moldes para a formação dos professores e o planejamento do curso, e ainda não alcançará os mesmos resultados da educação a distância (EaD), isso porque, na EaD, tanto os professores quanto os alunos escolheram essa modalidade de ensino e se preparam para isso e o planejamento pedagógico foi delimitado para o curso.

A partir desse processo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) preocupou-se em compreender como as universidades institucionalizaram essa nova forma de fazer o ensino. Para tanto, publicou uma obra na editora Edunioeste, que apresentou capítulos com diferentes experiências desenvolvidas em distintas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (MANCHOPE *et al.*, 2021). Diante da premente necessidade de continuar os estudos sobre as ações

desenvolvidas nas IES, neste capítulo, buscou-se entender, com base na percepção de estudantes de cursos de graduação na modalidade presencial de universidades estaduais brasileiras que adotaram o ERE durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, os impactos nas práticas pedagógicas, dificuldades e facilidades durante o ERE.

Metodologia

Trata-se de pesquisa mista: observacional transversal e qualitativa descritiva, que foi realizada em universidades públicas estaduais brasileiras de todas as regiões do país. Foram incluídos os estudantes maiores de idade que estavam regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial.

A coleta de dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2021. A aplicação dos questionários ocorreu por meio da plataforma on-line *Google Forms*, que permite a criação de edição, compartilhamento e coleta de dados on-line, neste caso, encaminhados pelo e-mail institucional direcionado às respectivas Pró-Reitorias de Graduação (ou equivalente), para posterior encaminhamento aos estudantes da graduação, matriculados na modalidade presencial das diferentes áreas de formação. O questionário digital foi composto por três partes: a primeira referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a segunda, com duas perguntas fechadas, e a terceira, com duas questões abertas, ambas relacionadas às facilidades e dificuldades no ERE durante a pandemia da Covid-19. As respostas ocorreram no período de 21 setembro a 29 de outubro de 2021.

Para a análise dos dados quantitativos, foi realizada estatística descritiva. Para as perguntas abertas, as respostas foram categorizadas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo, mais especificamente a Análise Temática (BARDIN, 2016). Para a análise das perguntas abertas, inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) das 436 respostas, que é o primeiro contato com o material a ser analisado, no qual os discursos dos estudantes foram codificados em unidades temáticas (categorias analíticas) e quantificados, de acordo com os objetivos do

estudo. Após as inferências, os resultados foram interpretados e comparados com os da análise quantitativa, buscando-se observar as possíveis relações entre ambos¹².

O estudo foi realizado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras vigentes de pesquisa envolvendo seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob parecer n.º 4.948.679.

Resultados e discussão

Na pesquisa realizada, observou-se a participação de 436 estudantes de graduação de todas as regiões do Brasil. A região Nordeste apresenta o maior número de respondentes, com 61,5%, seguido pela região Sul, que apresenta 22,2% (Tabela 1). As regiões Norte e Sudeste apresentam os menores índices de participação no estudo, com 2,1% e 1,4%, respectivamente.

Tabela 1 – Frequência de respostas por região de estudante de graduação na modalidade ERE de universidades estaduais brasileiras, durante a pandemia da Covid-19

Qual a região do Brasil em que sua Universidade está localizada?	n.º	%
Região Centro-Oeste	56	12,8
Região Nordeste	268	61,5
Região Norte	9	2,1
Região Sudeste	6	1,4
Região Sul	97	22,2
TOTAL	436	100

Fonte: Elaborada pelos autores

¹² A letra E indica os alunos codificados e a numeração indica a sequência das respostas.

Em relação ao ano de ingresso no curso, podemos observar que, em todas as regiões, o valor modal, que é o valor que mais se repete no conjunto, para ingresso, foi recente, sendo a partir de 2018 até 2021 as maiores ocorrências. As regiões Nordeste, Norte e Sudeste apresentaram a maioria dos ingressos no ano de 2018. Já as regiões Sul e Centro-Oeste tiveram como destaque os anos de 2020 e 2021, respectivamente. Essa pode ser uma característica que deva ser observada no resultado da adaptação ao ensino remoto, já que o ingresso se deu proximamente ao início da pandemia.

A partir da caracterização da Covid-19 como pandemia, em 11 de março de 2020, estratégias para a contenção da disseminação do vírus foram adotadas. Dentre elas, a suspensão das aulas presenciais. Isso, de alguma maneira, acabou chegando a todas as instituições e interferiu no cotidiano destas e dos alunos. Cerca de 91% dos estudantes no mundo tiveram suspensas suas aulas presenciais (UNESCO, 2020). A fim de viabilizar o término do período letivo, as instituições utilizaram plataformas digitais ou recursos tecnológicos, que, neste cenário, figuram como importantes ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Em relação ao tempo de suspensão das atividades em sua instituição, a maior frequência de respostas dadas pelos estudantes, em todas as regiões, foi de “mais de 121 dias”, o que demonstra um longo período sem aulas presenciais. Devido a essa suspensão, algumas atividades deixaram de ser ofertadas ou concluídas, considerando a necessidade de adaptação. Mesmo diante dessa situação, os estabelecimentos de ensino se desdobraram para que os impactos da suspensão das atividades presenciais fossem minimizados. Podemos observar isso na Tabela 2, que apresenta o panorama da suspensão da oferta de atividades de acordo com cada região.

Tabela 2 – Suspensão das atividades presenciais em universidades estaduais brasileiras durante a pandemia da Covid-19, 2020-2021

Região	Sim	Não	Total
Centro-Oeste	78,6% (44)	21,4% (12)	100% (56)
Nordeste	56,7% (152)	43,3% (116)	100% (268)
Norte	44,4% (4)	55,6% (5)	100% (9)
Sudeste	66,7% (4)	33,3% (2)	100% (6)
Sul	72,2% (70)	27,8% (27)	100% (97)
Total	274 (62,8%)	162 (37,2%)	436 (100%)

Fonte: Elaborada pelos autores

Destacamos que apenas a região Norte apresentou uma porcentagem maior de atividades que deixaram de ser ofertadas ou não foram concluídas, como podemos observar na resposta a seguir:

Em relação à dificuldade, menciono o atraso do curso por não ficar definido em período curto de tempo a migração para aulas remotas; além disso, cabe citar o excesso de atividades solicitadas pelos docentes, bem como as dificuldades de conexão com a internet [...] (E246).

Nesse cenário, em que a maioria das atividades continuaram sendo ofertadas de maneira on-line, faz-se necessário investigar como foi o aproveitamento dessas atividades, partindo da perspectiva do próprio estudante. Assim, ao serem questionados sobre isso, 62,8% dos estudantes de graduação indicaram que concordam que tiveram um bom aproveitamento das atividades realizadas de maneira on-line, sendo os maiores índices na região Sudeste (83,3%), seguida das regiões Centro-Oeste (69,7%), Nordeste (59,7%), Sul (56,8%) e Norte (44,4%).

O ERE pode ser entendido como estratégias pedagógicas que podem ou não recorrer a tecnologias digitais com o objetivo de promover a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021). Nota-se que, apesar das dificuldades encontradas pelos estudantes, de certo modo, eles conseguiram contorná-las e consideraram que tiveram um bom aproveitamento.

Partindo do princípio de que o processo educativo não depende apenas de um ator, os estudantes foram questionados sobre como avaliavam o desempenho dos professores na adaptação do conteúdo, do ensino presencial para o ensino on-line. Para o grupo analisado, em todas as regiões, a avaliação foi positiva, o que mostra que os professores, em sua maioria, tiveram êxito na condução das atividades para esse novo modelo. O percentual médio das respostas que indicaram “o bom desempenho” foi de 72,6%, com destaque para a região Sudeste (83,3%), seguida das regiões Centro-Oeste (73,3%), Sul (70,1%), Nordeste (69,8%) e Norte (66,6%).

Porém, nas respostas dos estudantes relacionadas ao desempenho dos professores, foram muito mais frequentes os relatos direcionados aos desafios e dificuldades encontrados durante o ERE, como revelam as afirmações a seguir:

Muitos professores não souberam ensinar um assunto extenso e complexo de uma forma mais interessante, muitas dessas aulas envolviam práticas, que no ensino EAD foram feitas de uma forma bem pobre. Muitas matérias exigiram e exigem atividades impossíveis de serem realizadas, pois muitos não têm os materiais necessários para realizá-las (E70).

Professores ultrapassaram o horário das disciplinas e se perdiam, constantemente, nas ferramentas on-line (E119).

Apesar de recorrente a avaliação positiva apresentada nos resultados, grande parte dos professores relataram dificuldades nesse novo formato de ensino, principalmente pela falta de experiência nessa modalidade (BAO, 2020). Professores tiveram que desenvolver seus próprios mecanismos, já que houve dificuldade até mesmo para as instituições planejarem e desenvolverem projetos ou orientarem a forma como os professores deveriam proceder (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). No ERE, o que houve foi a transposição das práticas que ocorriam presencialmente para o modo virtual por meio de ferramentas ou plataformas digitais (MACHADO; BILESSIMO; DA SILVA, 2021). Isso demonstra a necessidade de implantação e manutenção de programas de formação continuada sobre essa temática.

Em relação à percepção das horas destinadas aos estudos durante o período pesquisado da pandemia, observa-se que, no geral, os estudantes relataram que dedicaram menos tempo aos estudos, o que equivale a 32,1% da amostra.

Vale destacar também que 29,4% afirmaram dedicar mais horas de estudos, o que demonstra certo equilíbrio entre os dois extremos, conforme podemos observar no relato a seguir:

[...] as facilidades que encontrei estão relacionadas ao tempo maior que tenho para me dedicar ao curso, como não preciso sair de casa pra ir à universidade, que é distante de onde moro, consegui ganhar mais tempo para me dedicar às disciplinas (E371).

Ao analisarmos por região, podemos destacar que as regiões Centro-Oeste e Sul apresentaram os maiores percentuais de ingresso durante a pandemia; portanto, sem possibilidade de comparação, como se observa na Tabela 3.

De acordo com Martins *et al.* (2021), no ERE, precisamos considerar dois pontos importantes: o primeiro relaciona-se ao acesso à internet; e o segundo, à capacidade de os estudantes se adaptarem ao estudo em ambiente virtual, o que supõe maior autonomia na leitura, escrita e na utilização dos recursos digitais. Essa capacidade de gerir a sua própria autonomia é que pode ter dividido o grupo entre dedicar mais ou menos tempo aos estudos. De Lima Coutinho *et al.* (2020) destacam que as demandas nas aulas remotas vão além do ensino, pois se faz necessária uma readequação familiar de rotinas, espaços e cuidados com outras pessoas que convivem no mesmo ambiente. Essa adaptação pode influenciar diretamente na organização da rotina de estudos.

Tabela 3 – Percepção das horas destinadas aos estudos durante o período de enfrentamento da pandemia da Covid-19, pela modalidade, em relação ao ensino presencial, por região, 2020-2021

Região	Dedico MAIS horas aos estudos FR(%)/ FA(n)	Dedico MENOS horas aos estudos FR(%)/ FA(n)	Dedico o MESMO TEMPO aos estudos FR(%)/ FA(n)	Ingressei no meu curso durante a pandemia FR(%)/ FA(n)	Total FR(%)/ FA(n)
Centro-Oeste	19,6% (11)	37,5% (21)	12,5% (7)	30,4% (17)	100% (56)
Nordeste	31,7% (85)	31,3% (84)	19,8% (53)	17,2% (46)	100% (268)
Norte	44,4% (4)	33,3% (3)	22,2% (2)	0,0% (0)	100% (9)
Sudeste	0,0% (0)	83,3% (5)	16,7% (1)	0,0% (0)	100% (6)
Sul	28,9% (28)	27,8% (27)	10,3% (10)	33,0% (32)	100% (97)
Total	29,4% (128)	32,1% (140)	16,7% (73)	21,8% (95)	100% (436)

Legenda: FR - Frequência Relativa; FA - Frequência Absoluta.

Fonte: Elaborada pelos autores

Na avaliação dos estudantes em relação à adaptação dos docentes às atividades on-line, nota-se que em todas as regiões a avaliação foi considerada positiva (satisfatória, parcialmente satisfatória e totalmente satisfatória). No geral, 73,5% dos alunos consideraram a adaptação positiva, demonstrando que esta variável também foi um ponto fundamental para a avaliação positiva dos estudantes em relação ao ensino remoto, com destaque para a região Sudeste (83,3%), seguido das regiões Centro-oeste (80,4%), Nordeste (73,5%), Sul (70,1%) e Norte (55,5%).

Esses resultados refletem-se na resposta do estudante (E113) sobre a adaptação:

Para mim a pandemia da Covid-19 veio para mostrar que o ensino não é necessário manter o formato quadrado de estar em uma sala de aula, podemos ter isso facilmente pelas plataformas digitais, é necessário que o ensino se reinvente, podemos de forma on-line ter todas as “vantagens” do presencial (E113).

Já para o estudante (E161), além das facilidades, como praticidades relacionadas ao deslocamento, são descritas dificuldades de adaptação:

Facilidade em não precisar me deslocar até a faculdade para estudar e dificuldades em me adaptar ao ensino remoto, à carga maior de atividades assíncronas, ter acesso a aparelhos que auxiliassem nos estudos e de me concentrar nas aulas com os estímulos e barulhos de dentro de casa (E161).

Como citado anteriormente, o ERE tem o objetivo de ofertar temporariamente os conteúdos que não puderam ser ofertados presencialmente devido à pandemia. Diante desse cenário, os docentes também foram desafiados a aprender a utilizar ferramentas e plataformas digitais, além de terem que motivar os alunos a participarem desse novo formato de aulas (LIMA; DE ARAÚJO ABREU, 2020). A percepção dos estudantes sobre a adaptação dos docentes demonstra que, mesmo diante desse desafio e das dificuldades encontradas, os docentes conseguiram desenvolver um ensino que fosse adequado ao momento, uma vez que colocou em prática inúmeras estratégias e implementou diversas metodologias (BARRETO; ROCHA, 2020). Nota-se que o esforço empregado pelos docentes na adaptação de conteúdos foi um fator preponderante para que o resultado da aprendizagem acontecesse de maneira satisfatória.

No que se refere à adaptação do corpo discente em relação às atividades presenciais transformadas em atividades on-line, no geral, observa-se que 67,9% dos estudantes consideram que essa adaptação foi positiva, ou seja, satisfatória, com destaque para a região Sudeste (83,3%), seguida das regiões Centro-Oeste (73,2%), Nordeste (67,9%) e Sul (67%). A única região que apresentou uma avaliação negativa dessa adaptação foi a região Norte, uma vez que 66,6% dos seus responden-

tes consideraram o processo insatisfatório. No entanto, na maioria das respostas que se referiram à adaptação, foi apresentada uma associação maior às dificuldades, como observado a seguir:

Falta de suporte, corpo docente despreparado ou com pouca adaptação de conteúdos para o ensino remoto adotado pela minha Universidade, demora na adaptação do ensino presencial para o ensino remoto etc. (E237).

Os estudantes também foram questionados sobre as facilidades encontradas por eles durante o período da pandemia e suas respostas foram organizadas na Tabela 4. Dentre as mais relatadas, encontram-se “Praticidade”, “Adaptação ao ensino remoto” e “Aulas acessíveis a qualquer tempo”. Observa-se que essas características estão relacionadas com a possibilidade de organização e melhor aproveitamento do tempo de estudo. Dentre os comentários, destaca-se:

[...] Como as aulas teóricas remotas eram obrigatoriamente gravadas, era possível assistir novamente alguma aula da qual havia ficado alguma dúvida ou dificuldade em compreender, sendo que nas presenciais para isso ser possível era necessário realizar gravações de áudio com o celular, sendo estas inferiores às gravações remotas. O fato também de termos realizado primeiro toda a parte teórica auxiliou na compreensão das aulas práticas, além do sistema de rodízio de turmas que foi montado, que permitiu uma maior imersão na disciplina, mantinha o foco em apenas uma matéria [...] (E68).

Tabela 4 – Percepção de estudantes de graduação de universidades estaduais, quanto às facilidades encontradas durante o período da pandemia da Covid-19, na adaptação ao ERE, 2020-2021

Frequência das respostas categorizadas	n.º	%
Praticidade	68	42
Adaptação ao ensino remoto	20	12,3
Aulas acessíveis a qualquer tempo	17	10,5
Financeira	12	7,4
Metodologia de ensino	11	6,8
Cooperação institucional	7	4,3
Aprendizagem	5	3,1
Comunicação	4	2,5
Acesso ao material didático	3	1,9
Antecipação do curso	3	1,9
Internet	3	1,9
Recursos técnicos	3	1,9
Ambiente adequado	2	1,2
Produtividade	2	1,2
Organização	1	0,6
Total	162	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas (Tabela 5), os estudantes relataram que, entre as principais, encontram-se a “Sobrecarga de atividades” e a “Internet”. Podemos observar também uma relação entre a “Concentração”, a “Adaptação ao ensino remoto” e a “Aprendizagem”. São características que estão diretamente inter-relacionadas e que necessitam de atenção.

Tabela 5 – Percepção de estudantes de graduação de universidades estaduais, quanto às dificuldades encontradas durante o período da pandemia da Covid-19 na adaptação ao ERE, 2020-2021

Frequência das respostas categorizadas	n.º	%
Sobrecarga de atividades	66	11,6
Internet	61	10,7
Concentração	56	9,8
Adaptação ao ensino remoto	54	9,5
Problemas de Saúde	46	8,1
Aprendizagem	44	7,7
Recursos técnicos	35	6,1
Ambiente inadequado	34	6
Metodologia de ensino	28	4,9
Falta de atividades práticas	21	3,7
Falta de interação	20	3,5
Organização	18	3,2
Atraso do curso	16	2,8
Comunicação	14	2,5
Adaptação do conteúdo	12	2,1
Acesso ao material didático	8	1,4
Falta de empatia	8	1,4
Falta de atividades em grupo	8	1,4
Financeiras	8	1,4
Cooperação institucional	7	1,2
Adaptação ao uso da tecnologia	4	0,7
Insatisfação institucional	2	0,4
Autonomia	1	0,2
Total	571	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

A análise qualitativa do tema “Dificuldades encontradas durante o período da pandemia da Covid-19 na adaptação ao ERE”, na categoria “Sobrecarga de atividades”, demonstrou uma frequência de 66 referências (11,6%), e dentre os comentários, destacam-se:

Sobrecarga de atividades que causam exaustão e ansiedade por estar o tempo inteiro em um ambiente de “trabalho”, uma vez que estes deveriam ser de descanso (E50).

Facilidade em cursar disciplinas com outros departamentos e que não tinha professor para ministrar no nosso, isso foi o ponto forte. Dificuldades de conciliar a carga de assuntos que se intensificou, dificuldades em não ter práticas, dificuldades com conexão de internet e o cansaço que é ficar 5h em frente ao computador tendo aula direto (E101).

Dificuldades em realização de disciplinas práticas de forma on-line, forma avaliativa dos professores, redução da carga-horária das disciplinas, estar em casa afetou no andamento das atividades e na concentração durante as aulas, comunicação professor-aluno e com os colegas também foi afetada uma vez que precisava da câmera aberta para o professor ver as nossas expressões faciais e em alguns casos (como o meu) se ligava a câmera o computador travava (E123).

Considerações finais

O ERE foi adotado, em todas as IES estaduais investigadas, como ferramenta para minimizar os impactos gerados pela necessidade de isolamento social, em decorrência da pandemia. Não podemos negar que as mesmas instituições foram surpreendidas e que tiveram pouquíssimo tempo para se adequarem a esta nova realidade, mas não mediram esforços para que adaptações acontecessem.

É claro que, com as adaptações, algumas atividades não aconteceram da forma como deveriam, como é o caso dos estágios, das aulas práticas, dentre outras. Ainda assim, a percepção dos estudantes em relação ao aproveitamento das atividades foi positiva. Essa avaliação positiva está relacionada tanto aos esforços por parte do corpo docente quanto aos esforços do corpo discente, que se viu desafiado a conhecer, compreender e utilizar novas plataformas de aprendizagem.

Nesse novo cenário, muitas foram as dificuldades encontradas no ERE. Dentre elas, estão desde aquelas relativas a problemas técnicos, com internet, até outras de variada ordem, como falta de um ambiente adequado para estudos dos discentes, não adaptação ao uso de ferramentas e plataformas adotadas pelas IES, problemas com a didática e a metodologia adotada pelo professor, falta de interação entre professor e aluno e entre alunos, bem como a sobrecarga de atividades. Uma nova realidade surgiu diante de todos: como fazer a universidade acontecer dentro da casa de cada indivíduo.

Mas é claro que, nesse período, apareceram também vantagens para essa modalidade de ensino. Alunos e professores viram que é possível desenvolver atividades inovadoras, uma vez que distâncias foram encurtadas, o que favoreceu interações talvez não imaginadas antes, pois novos cursos e novas instituições estavam a um clique de distância. Os conteúdos construídos, os materiais didáticos puderam ser disponibilizados aos alunos de modo que pudessem ser acessados a qualquer hora, possibilitando o reforço no seu aprendizado.

Observa-se que, na percepção dos acadêmicos de graduação das IES estaduais que participaram deste estudo, apesar das dificuldades relatadas, ainda prevaleceu uma visão positiva sobre o desenvolvimento do ERE. Os relatos e os dados encontrados nos colocam diante de uma nova possibilidade para o processo de aprendizagem, um processo que pode ser mais dinâmico e que, se observadas as características, encurtará as distâncias e fortalecerá as áreas de estudo. Que saibamos identificar as potencialidades, sanar os problemas e aproveitar o aprendizado de novas metodologias de ensino e ferramentas de ensino-aprendizagem que nos foram apresentadas durante a pandemia.

Referências

BAO, W. Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 2, n. 2, p. 113-115, 2020.

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

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília, p. 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 maio 2020.

COSTA, S. R.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193912.

DANIEL, S. J. Education and the Covid-19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 01-02, p. 91-96, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3.

FERREIRA NETO, B. *et al.* A percepção dos discentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem no período remoto em meio a pandemia. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 5, maio 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/130>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIMA, N. S.; DE ARAÚJO ABREU, C. T. Saúde mental de docentes universitários. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. e300216, 2020.

LIMA COUTINHO, M. P. *et al.* Quarentena e aulas remotas representações sociais de universitários da saúde. **Diálogos em Saúde**, v. 3, n. 1, 2020.

MACHADO, L. R.; BILESSIMO, S. M. S.; DA SILVA, J. B. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Multidisciplinary Scientific Journal: Núcleo Conhecimento**, v. 08 p. 58-68, 2020. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAGOMEDOV, I. A.; KHALIEV, M. S. U.; KHUBOLOV, S. M. The negative and positive impact of the pandemic on education. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1691, n. 1, 2020. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012134.

MANCHOPE, E. C. P. *et al.* **Educação Superior na (pós)pandemia: práticas em construção nas Universidades brasileiras**. Cascavel: Edu-noeste, 2021.

MARTINS, J. L. R. *et al.* Desafios e estratégias para apoio discente durante a pandemia de covid-19—revisão de literatura. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 3, n. 2, p. 67-73, 2021.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, v. 5, p. 1-13, 2020.

PIMENTEL, G. S. R.; NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Ensino remoto emergencial e a qualidade na educação: demandas de formação e tecnologias na cultura digital. **REVELLI**, Dossiê qualidade e inovação da/ na educação: concepções, possibilidades e desafio, v. 13, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11849>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, e2016289, 2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Covid19: educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 13 dez. 2021.

4

Docência on-line no ensino básico: uma netnografia com professores do Brasil durante a pandemia da Covid-19

Cláudio Rogério do Nascimento Pinto
Marco Silva

Introdução

Ao propormos a investigação, esta tinha como finalidade compreender como educadores brasileiros do ensino básico presencial estavam a exercer a docência on-line durante a pandemia da Covid-19. Ao definirmos este objetivo principal, identificamos os pontos correlatos que precisariam estar esclarecidos ao final da pesquisa, tornando-se, então, os nossos objetivos específicos, listados a seguir:

- a) Saber como ocorreu o processo de transição das aulas presenciais para as aulas on-line em cada unidade escolar;
- b) Aferir as estratégias e os recursos escolhidos pelos professores para garantir uma mediação interativa;
- c) Registrar as percepções dos professores quanto às dinâmicas didático-pedagógicas que emergiram das práticas docentes, especialmente durante os encontros on-line.

Após a aprovação do Termo de Consentimento, do questionário para docentes, e do questionário para gestores e coordenadores pelo Comitê de Ética da universidade e seguindo as exigências de mantermos o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações colhidas, conseguimos autorização para pesquisar em cinco escolas diferentes: duas turmas de 1º e uma turma de 2º ano do Ensino Médio na Escola 01; uma turma de 1º ano do Ensino Médio na Escola 02; duas turmas de 1º ano do Ensino Médio e uma turma de 2º ano do Ensino Médio Escola

03; uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II na Escola 04, uma turma do 3º ano na Escola 05. Três das escolas pesquisadas compõem a rede privada de ensino e outras duas pertencem à rede pública. Numa das turmas de 3º ano, não foi possível fazer as observações de aulas on-line, que estavam sendo ministradas por meio da rede social *Facebook* desde o mês de abril, pois estas não tiveram prosseguimento após o recesso escolar que ocorreu no mês de junho de 2020.

Metodologia da pesquisa

Recorremos à Netnografia como metodologia adequada aos objetivos da pesquisa, haja vista que é definida como “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETS, 2014, p. 61-62). Os estudos etnográficos possibilitam conhecermos determinada cultura, estando o pesquisador diretamente em contato com a comunidade pesquisada, numa imersão nos costumes e fazeres cotidianos. Considerando as técnicas amplamente utilizadas no *marketing*, a netnografia também estuda os comportamentos dos consumidores nas suas relações com pessoas, objetos e linguagens com as quais têm contato e estabelecem relações no digital, especialmente quando se expressam oralmente, revelando assim as percepções que os sujeitos têm de si, os hábitos de consumo e as tendências de comportamento quando são expostos a determinados estímulos sensoriais.

Decidimos também realizar entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, pois vislumbramos a complementaridade da investigação com base nas vivências de cada um dos indivíduos diante dos desafios colocados objetivamente naquele momento. Estas entrevistas, aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade, foram conduzidas a partir de perguntas norteadoras e visavam, além de captar as percepções mais evidentes dos profissionais, conhecer os bastidores de cada experiência e, quando possível, mapear os pontos em comum vistos ou sentidos pelos educadores, e que pudessem

avancar para um conjunto de conclusões alicerçadas nas respostas dos pesquisados, dada a recorrência de algumas delas.

Para mantermos o anonimato e a confidencialidade das informações e também permitir um entendimento mais claro para os leitores, adotaremos aqui uma letra ou um número como pseudônimo para cada escola e cada profissional que participou da pesquisa, ficando assim nominados: Escola 01, Escola 02, Escola 03, Escola 04 e Escola 05; Professor A, Professor B, Professor C, Professora D, Professora E, Professora F e Professor G; Coordenadora M, Coordenadora N, Coordenadora O e Coordenadora P; Diretora X, Diretora Y e Diretora Z.

Salientamos o nosso compromisso de manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa e de suas respectivas escolas, adotando como um procedimento padrão avisar aos estudantes que havia uma pessoa de fora realizando uma pesquisa sobre como a Professora D estava dando aulas on-line e que seus nomes e rostos não seriam publicados; as observações só começaram depois que as turmas já estavam cientes da nossa presença e quando nenhum deles se manifestava contra. Dessa forma, conseguimos acompanhar todas as turmas sugeridas pelos professores, sem que houvesse qualquer discordância.

Após autorização do Comitê de Ética da universidade e com a anuência de gestores, coordenadores e dos professores, participamos dos encontros síncronos das seguintes turmas:

- a) de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, do Professor A;
- b) de uma turma de 1º ano e de uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Professora B;
- c) de uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Professor C;
- d) de duas turmas mistas da Professora D;
- e) de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II da Professora E;
- f) de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II da Professora F;
- g) a turma de 3º ano do Professor G, formada na rede social *Facebook*, não manteve os encontros ao vivo no segundo semestre de 2020.

Também obtivemos a autorização do Comitê de Ética para realizar entrevistas com professores, coordenadores e gestores, utilizando-nos de um conjunto de questões, previamente submetidas ao Comitê, para nortear as conversas. Essas entrevistas foram gravadas no aplicativo

a-Tube e armazenadas em nosso computador pessoal para comprovação da sua veracidade. Os entrevistados autorizaram as gravações dos seus depoimentos ao assinarem um *Termo de Compromisso*, conscientes do nosso compromisso de não terem suas identidades e opiniões identificadas em qualquer meio impresso ou digital. Todos os sete professores foram entrevistados; além deles, os gestores das Escolas 02, 04 e 05 e os coordenadores pedagógicos das Escolas 02, 03 e 04. Os gestores das Escolas 01 e 03 não se dispuseram a conceder entrevista; a coordenadora da Escola 01 não permitiu a entrevista e na Escola 05 havia vacância na coordenação.

Aporte teórico

Tendo em vista a necessidade de adotarmos critérios balizadores com os quais pudéssemos operar uma análise regida por parâmetros cientificamente aceitáveis e claramente assimilados pelos leitores, utilizamos como principais aportes teóricos os parâmetros de qualidade da educação a distância (EaD) listados por Tony Bates (2016), segundo o qual uma EaD de qualidade exige da instituição:

- A- especialistas nos assuntos bem qualificados e bem treinados em métodos de ensino e uso de tecnologias para o ensino;
- B- pessoal de apoio altamente qualificados e treinados profissionalmente em tecnologia de aprendizagem;
- C- recursos adequados, incluindo razões Professor/aluno adequadas;
- D- métodos adequados de trabalho (como trabalho em equipe e gestão de projetos);
- E- avaliação sistemática levando à melhoria contínua (BATES, 2016, p. 460).

Fizemos uso também do conceito de estilos de aprendizagem, apontados por Barros (2014) como relevantes para o educador planejar e desenvolver práticas docentes on-line; estes estilos advêm das observações dos rastros deixados pelos usuários da internet ao realizarem as suas pesquisas, o que revela as inclinações e preferências dos sujeitos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático (BARROS, 2014).

Ainda como aporte central, recorreremos ao conceito de interatividade, adotado pelo pesquisador Marco Silva (2011), e com o qual buscamos ter clareza sobre a participação ativa dos estudantes, de modo que pudéssemos perceber se os sujeitos participariam além da condição de consumidores de informações que somente reproduzem pensamentos alheios, ou se, de fato, viriam a intervir nas mensagens originais dos educadores, de forma que a autonomia, a cocriação e a colaboratividade fossem favorecidas. Para Silva (2011), os fundamentos da interatividade são: “complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação” (SILVA, 2011, p. 105).

Contextualização

Contexto geral

Muitas publicações em portais de grande alcance no Brasil tentaram elucidar os caminhos a serem seguidos pela educação naquele momento inicial das aulas on-line, que foram, gradualmente, sendo adotadas nas escolas a partir do mês de abril de 2020. Um dos principais objetivos foi esclarecer o público, principalmente pela razão de haver uma dúvida generalizada quanto à qualidade dessas aulas no ensino básico. Uma publicação, em especial, por nós acessada e que nos auxiliou a compreender um pouco das discussões anteriormente relatadas e algumas das motivações das dúvidas em torno da educação a distância e da sua efetiva qualidade foi a matéria publicada no portal G1, do grupo Globo, com os resultados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com professores da rede pública, apresentada no dia 08 de julho de 2020. Segundo o portal, o levantamento foi realizado com 15.654 docentes de todo o Brasil, entre os dias 08 e 30 de junho, da Educação

Infantil, Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos, e apurou que “89% não tinha experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais”. Estes percentuais referem-se a perguntas distintas; nota-se, portanto, que o percentual mais elevado, ou seja, oitenta e nove por cento, é de professores que nunca trabalharam com educação on-line.

Outros dados colhidos na pesquisa indicaram mais dificuldades que, agregadas, apontam para um cenário mais complexo:

- 82% dos professores estão dando aulas dentro de casa;
- 82% dos docentes disseram que as horas de trabalho aumentaram;
- 84% dos professores afirmam que o envolvimento dos alunos diminuiu um pouco ou diminuiu drasticamente durante a pandemia;
- 80% dos entrevistados afirmam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à internet e computadores; seguida pela dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%); a falta de motivação dos alunos (53%) e o desconhecimento dos alunos em usar recursos tecnológicos (38%).

Nesse estudo da UFMG em parceria com a CNTE também foram listados quesitos relacionados à parte afetiva e emocional dos docentes, ou seja, uma visão mais abrangente de um processo mais profundo de verdadeiras rupturas nas tradições laborais e o consequente desconforto emocional dos educadores. Vejamos os dados:

- 69% declararam ter medo e insegurança por não saber como será o retorno à normalidade;
- 50% declaram ter medo em relação ao futuro (OLIVEIRA, 2020).

Professores ouvidos pelos repórteres apontaram as dificuldades de migrarem em tão pouco tempo para uma modalidade de ensino para a qual não se sentiam devidamente preparados, sobretudo por não saberem

como conduzir as aulas on-line, gravar videoaulas e não terem como captar as reações dos alunos, algo que nem sempre é possível em aulas on-line, já que os estudantes podem manter as suas câmeras desligadas. Além disso, para os professores criarem, editarem e compartilharem os seus próprios conteúdos audiovisuais, demanda-se treinamento para desenvolver as habilidades mínimas; se considerarmos os percentuais de professores que nunca ministraram aulas on-line (89%) e aqueles (42%) que seguiam sem treinamento, verifica-se uma dificuldade para solucionar a necessidade imediata de transmissão de conteúdo on-line.

Contexto das escolas desta pesquisa

A partir dos questionamentos feitos nas entrevistas às gestoras, coordenadoras e professores, conseguiu-se estabelecer um perfil do público atendido por cada unidade escolar. Para gestores e coordenadores, a *Questão 01*: Desde quando a escola existe e qual o público atendido por ela? Para os professores, a *Questão 05*: Qual o público que a sua escola atende? No seu entendimento, por que os estudantes e seus responsáveis a escolheram?

As escolas 01, 02 e 03 fazem parte da rede privada de educação e atendem estudantes de famílias com poder aquisitivo compatível com as exigências do setor privado, como o pagamento de mensalidades e a aquisição de livros. A seguir, descrevemos os perfis dos públicos.

Escola 01

Esta escola está situada no interior do Estado da Bahia e atende crianças e jovens, da pré-escola até o Ensino Médio. Nesta última etapa do ensino básico, especializou-se em preparar os estudantes para realizarem avaliações externas que permitam a eles concorrer às vagas de cursos do Ensino Superior. Por isso, a equipe pedagógica planeja as aulas e atividades avaliativas em função desse objetivo maior de orientar os estudantes a serem bem-sucedidos em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Apesar de atender crianças e jovens da classe média e da classe alta da cidade, enfrentou um problema estrutural que teve impacto direto nas ações desenvolvidas on-line durante as aulas a distância: a velocidade da internet na cidade é insuficiente para a demanda dos usuários. Esta situação implicou em quedas de transmissões de aulas ao vivo, na saída involuntária de alunos das salas de videoconferência e também em falhas na transmissão de imagens e áudios durante algumas exposições dos professores ou as participações dos alunos.

Escola 02

Concorrente direta da Escola 01, esta segunda escola tem basicamente o mesmo perfil da anterior, inclusive na estrutura física organizada em salas de aula dotadas de lousa, microcomputadores e aparelhos de multimídia conhecidos por “data show”. Com esses elementos, os professores faziam uso nas aulas presenciais de conteúdos digitais off-line, baixados por eles na internet.

Visitas de campo a museus e sítios históricos da Bahia e de Sergipe, especialmente Salvador-BA e São Cristóvão-SE, além de visitas a feiras literárias, são anualmente programadas no calendário letivo. Por outro lado, assim como na escola concorrente, a Escola 02 organiza as suas próprias atividades de pesquisa e respectivos eventos: feiras do conhecimento, jogos escolares e gincanas.

Escola 03

Na Escola 03, situada na cidade do Rio de Janeiro, o uso das tecnologias digitais é uma prática cotidiana dos professores anterior à pandemia da Covid-19, no entanto, a oferta de aulas cem por cento on-line aconteceu a partir da imposição do isolamento social pelo governo. A Professora D é formada em comunicação social, dá aulas da disciplina “Mídias”, na qual os estudantes são provocados a refletir sobre o papel social dos meios de comunicação e as possibilidades de intervenção social dos alunos ao produzirem seus próprios conteúdos e os compartilhar em rede. A Professora E, licenciada em História, utiliza-se das interfaces

digitais para conectar passado e presente por meio da reconstrução dos cenários sociais, econômicos e políticos estudados em livros, filmes e documentários. Assim, ao participarem dos momentos síncronos, estudantes e professora passavam a discutir o tema da aula e escolher uma linguagem e os aplicativos para fazerem as suas próprias produções.

Conforme nos foi informado durante as entrevistas com os Professores D e E e também com a Coordenadora O, essa escola atende a famílias de poder aquisitivo elevado, interessadas em proporcionar aos seus filhos uma educação crítica, criativa e conectada com o contexto social; nela, diferentemente das demais, o uso de tecnologias digitais é um pré-requisito das ações pedagógicas e os estudantes são orientados ao longo de cada ano letivo a produzirem conteúdos digitais de áudio, de vídeo e de materiais impressos; essas produções contam como avaliações da aprendizagem e também são vistas ou ouvidas em seminários ou feiras com a participação das famílias e convidados; alguns desses eventos promovidos pela escola permitem o acesso do público em geral. Na Escola 03, de acordo com os depoimentos, os estudantes são convidados a opinar e a participar das decisões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, e algumas delas abrangem todos os alunos e são decididas em assembleias. A unidade escolar dispõe de uma ampla área verde, preservada com a intenção de tornar o ambiente escolar acolhedor e também para ser utilizada em aulas de campo.

Escola 04

Nesta unidade escolar não aconteciam aulas ao vivo, pois a escola decidiu por enviar, pelos respectivos responsáveis, materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet e utilizar o *WhatsApp*, o *Instagram* e o *Facebook* para fazer a comunicação com os demais. No caso dos estudantes com acesso à internet, o grupo de *WhatsApp* serviu para serem enviadas as orientações das atividades do dia, a chamada dos estudantes e como espaço para tirar dúvidas; o *Instagram* foi utilizado para publicar avisos, orientações para alunos e responsáveis, como espaço para publicar produções dos alunos: vídeos, desenhos, poesias. Vale destacar a realização de uma gincana virtual, a qual engajou os estudantes

com acesso à internet e os fez criar equipes, criar logomarcas, “gritos de guerra” e apresentar “tarefas” previamente estabelecidas. O *Facebook* foi utilizado em período anterior à nossa pesquisa, no entanto, em função dos pedidos dos estudantes, mais adeptos do *Instagram* do que do *Facebook*, a escola passou a utilizar somente a rede social *Instagram*. Passamos então a seguir o perfil da escola e a mapear as ações pedagógicas desenvolvidas. Também fomos adicionados no grupo de *WhatsApp* do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Professora F – Escola 04.

Resultados

Participamos das salas on-line nas quais pudemos fazer as observações e anotações sobre a prática docente de cada professor. A palavra salas, aqui, faz referência aos espaços virtuais que visitamos, pois, de acordo com as respostas dos entrevistados, as escolas foram conhecendo os melhores aplicativos, plataformas, serviços de *streaming* e outros, conforme os resultados alcançados indicavam o êxito das ações ou exigiam a escolha de serviços diferentes para promover novas ações com melhores resultados.

Semanalmente, nos dias e horários de aulas de cada turma, acessavam-se as salas e anotávamos as situações ocorridas, fazíamos “print” das exposições dos professores e de atividades desenvolvidas em suas aulas. Contamos também com o imprescindível apoio de professores, de coordenadoras e de gestoras ao concederem as entrevistas, sem as quais muito do que foi apurado não teria como chegar ao nosso conhecimento, pois tratava-se dos bastidores das ações visualizadas na tela do computador e de sentimentos das pessoas.

Pontos em comum

A migração do presencial para o on-line: reflexões dentro e fora das escolas

Para compreender o processo de construção das aulas feito por cada escola, as percepções, sentimentos e aprendizados dos profissionais

envolvidos, elaboramos três questionários, um para cada segmento, e agendamos entrevistas on-line com professores, coordenadores e gestores. Aprovados pelo Comitê de Ética, os questionários contam com uma quantidade de perguntas semelhantes para os três grupos e também com perguntas específicas por segmento, com o objetivo de nos aproximarmos ao máximo da visão de cada pessoa, conforme o lugar de onde olhavam o desenrolar dos acontecimentos. Conduzimos as entrevistas seguindo a sequência de perguntas dos questionários, entretanto, fomos fazendo inquirições complementares ao longo das conversas.

Uma primeira questão relatada por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares foi o processo decisório dentro das escolas, em relação a como as instituições podiam ofertar aulas para os seus estudantes, já que a modalidade de ensino não seria presencial e as escolas não haviam sido preparadas para, em poucos dias, redefinirem procedimentos. Necessitava-se, portanto, decidir os meios pelos quais as aulas ocorreriam, quais materiais didáticos seriam utilizados, como seriam as avaliações e quando essas aulas começariam, tendo em vista a obrigatoriedade de os conselhos de educação autorizarem o funcionamento da modalidade a distância para torná-la legalmente válida.

Um traço importante dessa discussão foi o relato feito pelos professores, coordenadores e gestores sobre a descrença de familiares de estudantes das Escolas 01, 02 e 03 acerca da eficácia das aulas on-line. Foi a nós relatado por gestores e coordenadores que, em reuniões on-line, houve responsáveis por alunos que se opuseram à implantação do chamado ensino “remoto” nas escolas. Não foi possível quantificar o número de pessoas que não desejavam a implantação das aulas on-line, mas trazemos esta informação pelo fato de os entrevistados terem informado que nas primeiras reuniões on-line e nas primeiras conversas em grupos no *WhatsApp* existiram questionamentos, principalmente por dois motivos:

- a) a incredulidade de pais, mães e outros responsáveis em relação à eficácia das aulas on-line;
- b) as oscilações e quedas do acesso à internet, em virtude de a banda larga oferecida pelos provedores locais não ter a velocidade necessária para manter os usuários conectados; até mesmo aqueles

estudantes atendidos diretamente por empresas de telefonia não tinham a garantia da estabilidade da transmissão de dados.

Adaptação dos professores à docência on-line

Outro ponto em comum, relatado por gestores e coordenadores em suas entrevistas, foi o fato de uma quantidade reduzida de professores ter se adaptado com maior rapidez ao contexto das aulas on-line, especialmente por se sentirem insatisfeitos com a impossibilidade de estarem próximos fisicamente dos seus alunos, vendo seus rostos e suas expressões. A perda desse contato em um espaço físico e a ausência de interações semelhantes às da modalidade presencial fez com que os professores se sentissem sozinhos principalmente se os estudantes desligassem as câmeras dos seus aparelhos durante os encontros síncronos.

Os professores por nós observados enquadram-se neste grupo percentualmente menor, ou seja, dos que se adaptaram mais rápido, possivelmente porque, segundo seus próprios relatos nas entrevistas:

- (i) Os Professores B e C buscaram formações que os habilitassem a usar aplicativos e serviços on-line.
- (ii) Os Professores A, F e G participaram de formações ofertadas pelas redes de ensino público das quais fazem parte.
- (iii) Os Professores D e E foram admitidos na Escola 03 em função de já terem conhecimentos sobre educação on-line quando se candidataram às vagas de emprego; além disso, a Escola 03 tem uma política de formação permanente dos educadores e viabiliza a participação dos seus profissionais em cursos de atualização, em palestras e outros eventos formativos.

Os relatos dos sete professores pesquisados sobre como atuavam antes da pandemia indicaram que eles já faziam uso das tecnologias digitais com os alunos em atividades em momentos diferentes dos encontros em sala de aula presencial. A partir dos depoimentos, constatou-se que:

- (i) Os Professores A e F faziam uso esporádico.
- (ii) As Professoras B e G faziam uso regular.

- (iii) O Professor C fazia uso frequente.
- (iv) Os Professores D e E faziam uso contínuo.

Diferenças

Público-alvo

As aulas presenciais foram suspensas no Estado da Bahia, onde ficam as Escolas 01, 02, 04 e 05, em 18 de março de 2020, por meio do Decreto 19.549/2020, publicado no Diário Oficial da Bahia de 19/03/2020, o qual estendeu a suspensão das aulas a todo o Estado, alterando assim o Decreto 1529/2020 de 16/03/2020, o qual suspendera as aulas apenas nas cidades de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado. No Estado do Rio de Janeiro, onde funciona a Escola 03, no dia 13 de abril de 2020, o governo estadual suspendeu as aulas.

As entrevistas dos gestores revelaram que instituições de ensino do setor privado, Escolas 01, 02 e 03, foram as que ofertaram as aulas on-line primeiro, já no mês de abril de 2020; em seguida, no início de maio de 2020, começaram as aulas da Escola 04, que pertence à rede municipal e foi a primeira a buscar uma alternativa e a apresentar à Secretaria Municipal de Educação a proposta de utilizar-se dos meios digitais para atender os estudantes que dispunham de acesso à internet e de elaborar materiais impressos para os alunos sem conexão. No mês de abril de 2020, as Escolas 01, 02 e 03 já estavam oferecendo as aulas on-line porque as direções foram cobradas pelas famílias para solucionarem a situação da suspensão das aulas presenciais, já que não se sabia quantas vezes os decretos estaduais seriam prorrogados e, do ponto de vista econômico, as escolas não teriam como manter os contratos dos seus funcionários, em função de familiares de alunos terem declarado, nas reuniões on-line com as direções, pretenderem suspender os pagamentos das mensalidades enquanto as aulas presenciais também estivessem suspensas.

Na única escola da Rede Estadual de Ensino em que um professor se dispôs a participar desta pesquisa, não foi possível fazê-lo, visto que as aulas nas escolas públicas estaduais só começaram em janeiro de 2021. Portanto, no caso da Escola 05 e do seu professor, Professor G, o

depoimento foi utilizado para conhecimento do contexto da suspensão das aulas e do que foi pensado inicialmente na Escola 05 para ofertar aulas on-line. Como dissemos anteriormente, na Escola 05 foi criada uma página no *Facebook* para atender os estudantes da turma de 3º ano, que vinha se preparando para as provas do ENEM e vestibulares, porém, a iniciativa não teve êxito pelas seguintes razões:

- (i) A qualidade da banda larga no município é baixa.
- (ii) Estudantes residentes nas áreas rurais não tinham acesso.
- (iii) A iniciativa não tinha amparo legal para ser validada.
- (iv) O prolongamento do isolamento social e a possibilidade de sua manutenção desmotivou os alunos que acessavam a página.

Categorias de acordo com os perfis socioeconômicos

O acesso à banda larga interferiu diretamente nas escolhas metodológicas dos professores e nos resultados alcançados na aprendizagem. Ao responderem à *Questão 05* da entrevista “*Qual o público que a sua escola atende? No seu entendimento, por que os estudantes e seus responsáveis a escolheram?*”, os educadores traçaram um perfil social e econômico do público atendido nas suas unidades escolares. Dessa forma, foi possível também classificar três categorias de escolas em função dos perfis identificados:

- (i) *Condições Ideais*: abriga exclusivamente a Escola 03, pois o seu público é formado por jovens de famílias de alto poder aquisitivo; têm fácil acesso a aparelhos digitais, à banda larga e a dados móveis de alta velocidade.
- (ii) *Condições Intermediárias*: abrange as Escolas 01 e 02, que é formada por jovens que, na sua maioria, são membros de famílias da classe média e também da classe alta. Todos os estudantes têm acesso a aparelhos digitais, porém o acesso à internet é irregular, devido ao fato de os provedores locais oferecerem um acesso instável e de baixa velocidade.
- (iii) *Condições Precárias*: abrange jovens das Escolas 04 e 05, que pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo, a maioria residen-

te em bairros populares e na zona rural. Caracteriza-se pelo fato de haver estudantes que utilizavam aparelhos de forma compartilhada com irmãos ou outro familiar, com acessos esporádicos às redes sociais e aos aplicativos. A internet não é acessível a uma parcela desse grupo.

Mesmo com perfis socioeconômicos e localizações geográficas distintas, todos os entrevistados têm a percepção de que cada comunidade atendida por suas respectivas escolas, as vê como referências em qualidade no ensino nos seus municípios e são unidades escolares onde a relação escola-família é muito forte, gerando, segundo os entrevistados, maior segurança nas famílias em relação não somente ao ensino, mas à segurança e proteção dos seus filhos.

Conforme consta nos Termos de Consentimento aprovados pelo Conselho de Ética, as identidades das pessoas presentes nas fotografias ou outras mídias não são reveladas nesta pesquisa, por isso, nas descrições a seguir estarão cobertas por tarjas pretas os rostos de cada pessoa, os nomes próprios ou de usuário da rede social, números de *WhatsApp* ou qualquer fragmento que pudessem expor e identificar uma pessoa.

Descrição da escola com Condições Ideais

A Escola 03 detém as condições mais apropriadas para o pleno desenvolvimento da docência em conformidade com os critérios de qualidade de Bates (2016); é atendida por uma infraestrutura tecnológica de qualidade; as condições econômicas das famílias e o projeto político pedagógico da escola apontam para uma educação a distância sem intercorrências, em que a ampla maioria dos participantes, senão todos, dispõe dos instrumentos necessários a uma educação mais aberta, interativa (SILVA, 2011), que dialoga com outras áreas, especialmente a comunicação e suas diversas ramificações: jornalismo, publicidade, design e outras.

A escola observada insere-se amplamente no cenário contemporâneo de midiatização do ensino, sem, no entanto, abrir mão de conteúdos curriculares mais tradicionais. Por conta de também terem sido profes-

soras em outras escolas, as Professoras D e E declararam que o maior diferencial da Escola 03 reside na construção de uma proposta pedagógica que leva em consideração os interesses do seu público e as diferentes maneiras de potencializar e motivar a participação dos estudantes em produções autorais, inseridas em um projeto escolar construído para estimular o protagonismo dos estudantes e alinhado com as inovações existentes no mercado. À luz da definição de estilos de aprendizagem apresentados por Barros (2014), compreende-se que a Escola 03 contempla em suas atividades pedagógicas os diferentes estilos, na medida que os estudantes podem optar dentre as sugestões apresentadas pelos professores ou sugerir interfaces com as quais têm mais afinidade.

A qualificação dos professores para o uso das mídias digitais é um requisito central para o ensino, porque a escola conecta-se com o lado de fora, tanto levando os estudantes para aulas de campo em museus, áreas históricas, feiras literárias e outros, como também trabalha internamente para construir eventos abertos ao público e nos quais os seus estudantes são os protagonistas. Portanto, as situações de aprendizagem acontecem por meio do acesso a diferentes fontes e põem os jovens no lugar de sujeitos do conhecimento. Vimos, por conseguinte, duas professoras atuando em constante diálogo com os alunos, inquirindo-os acerca de determinados conteúdos e, em outros momentos, trazendo-os para participar das decisões sobre as atividades propostas.

As observações citadas ocorreram entre julho e outubro de 2020, quando recebemos os convites das professoras D e E para acessar as aulas on-line, via *Google Meet*, bem como pudemos acessar as salas virtuais das disciplinas Mídias (Professora D) e História (Professora E) no *Google Classroom*, espaço onde havia materiais de apoio e orientações de atividades. Nessa escola, a nossa participação ficou restrita aos encontros on-line semanais e aos materiais disponibilizados nas salas virtuais. As nossas observações e anotações permitiram as seguintes conclusões:

a) Professora D:

- Sala Virtual: bem estruturada, mostrando claramente as atividades propostas e os prazos.

- Condução das aulas: demonstrava bastante motivação e possibilitava muita interatividade com os estudantes.

- Avaliações: bem estruturadas; alternava atividades colaborativas assíncronas com atividades individuais síncronas; provas no *Google Forms*; produções de materiais em aplicativos: *podcast* e vídeos.

b) Professora E:

- Sala Virtual: bem estruturada, mostrando claramente as atividades propostas e os prazos.

- Condução das aulas: demonstrava pouca motivação e menor interatividade com os estudantes.

- Avaliações: bem estruturadas, com ênfase em atividades síncronas; informações claras; provas no *Google Forms*; produções de materiais em aplicativos: *podcast* e vídeos; registro de opiniões no aplicativo *Padlet*.

Descrição das escolas com Condições Intermediárias

As Escolas 01 e 02 compõem a rede privada de um segundo município, no interior da Bahia, que tem como perfil econômico a produção agrícola. Estas escolas, segundo responderam nas entrevistas a Diretora X, a Coordenadora N e os Professores A, B e C, prestam serviços voltados a preparar os estudantes para ingressarem em cursos de nível superior. Dos três professores pesquisados nas duas escolas, dois, Professor A e Professora B, atuam também em escolas públicas municipais ou estaduais, tendo sido participantes das vivências com ensino a distância nas duas redes.

Ao responderem à Questão 11 da entrevista, em que se pergunta: “O planejamento do uso de aplicativos, redes sociais e outros meios e recursos digitais foi realizado individualmente por cada professor ou havia momentos em que professores e coordenação pedagógica definiam o quê, onde e como utilizá-las?”. Os três professores das Escolas 01 e 02 afirmaram ter havido reuniões com as coordenações e as equipes gestoras, para opinarem e darem sugestões que pudessem ajudar a padronizar os procedimentos. Outro ponto em comum das respostas foi que as decisões foram tomadas de forma empírica, isto é, nas primeiras semanas de aulas on-line, todos os professores das duas escolas experienta-

vam usar aplicativos sugeridos nas reuniões e, durante o planejamento das aulas das semanas posteriores, avaliavam se deviam continuar ou não a utilizar o aplicativo ou plataforma. Nestas unidades escolares a pesquisa foi desenvolvida durante as aulas on-line no aplicativo *Zoom*, escolhido tanto na Escola 01 quanto na Escola 02 sob o argumento de ser mais conhecido e usado pelos estudantes, quando comparado com o *Google Meet* o *Microsoft Teams*, considerados pelos três professores como mais seletivos, pois para acessá-los é obrigatório ter uma conta de e-mail Gmail, para o *Google Meet*, e uma conta de e-mail Hotmail/Outlook para logar no *Microsoft Teams*, enquanto no *Zoom*, disseram eles, o cadastro para acesso é mais simples. Os Professores A, B e C enfatizaram também que nas primeiras reuniões pedagógicas on-line muitas sugestões de aplicativos e de materiais didáticos foram feitas em função do grande número de menções a esses aplicativos em reportagens televisivas, em sites de notícias ou de mídias especializadas em educação, especialmente o portal “novaescola.org.br?”. Referiram-se também ao papel decisivo das coordenações pedagógicas no suporte pedagógico dado às suas respectivas equipes.

As observações citadas ocorreram entre julho e outubro de 2020, quando recebemos os convites dos Professores A e B para acessar as aulas on-line semanais, via aplicativo *Zoom*, em aulas de Química (Professor A) e História (Professora B). O Professor A iniciou as suas atividades profissionais como estagiário na indústria petroquímica; em seguida, para dar continuidade ao estágio começado no Ensino Médio, buscou no curso de Química a formação superior na sua área de atuação, vindo a ser contratado como funcionário da empresa. Depois de ser aprovado em concurso público, optou por seguir o magistério ao invés de permanecer como industriário. A Professora B é licenciada em História e leciona em turmas do Ensino Fundamental II e em turmas do Ensino Médio, tendo também experiência na mediação de turmas de graduação e de pós-graduação em cursos a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na Escola 01, acompanhamos somente as aulas ao vivo, mas, apesar de não termos sido convidados a entrar nos grupos de *WhatsApp* das turmas, vimos nas aulas on-line o método de ensino de cada pro-

fessor, as apresentações de seminários e as orientações das avaliações objetivas individuais:

a) Professora A:

- Sala Virtual: encontros pelo *Zoom* e “tira-dúvidas” no grupo de *WhatsApp*, mostrando claramente as atividades propostas e os prazos.

- Condução das aulas: nas primeiras duas semanas demonstrava insegurança e fazia a exposição dos conteúdos; gradualmente, passou a realizar aulas mais motivadoras e participativas, propiciando muita interatividade com os estudantes.

- Avaliações: apresentações de seminários, fotografias de atividades escritas nos cadernos dos estudantes; provas on-line no *Google Forms*.

b) Professora B:

- Sala Virtual: encontros pelo *Zoom* e “tira-dúvidas” no grupo de *WhatsApp*, mostrando claramente as atividades propostas e os prazos.

- Condução das aulas: prioritariamente expositivas; pouco interatividade com os estudantes.

- Avaliações: fotografias de atividades escritas nos cadernos dos estudantes; provas on-line no *Google Forms*.

O Professor C é licenciado em História e leciona apenas na Escola 02, porém, conforme seu relato acerca do seu histórico profissional e dos motivos de ser professor, esse profissional estava em vias de mudar de profissão, porque foi aprovado em um concurso da Polícia Civil e aguardava a convocação dos concursados. Sua carreira no magistério “começou por acaso” (sic), quando ainda adolescente e estudante do Ensino Médio tinha uma desenvoltura diferenciada dos colegas de classe ao apresentar seminários na escola. Percebendo a sua facilidade na comunicação e nas explicações, logo ao concluir os estudos do ensino básico, passou a dar aulas de reforço em sua residência, sendo no ano seguinte convidado a substituir outro professor na Escola 02.

Acompanhamos as aulas da Escola 02 no *Zoom* e as orientações e “tira-dúvidas” no *WhatsApp*, além de assistirmos aulas gravadas pelo

Professor C e disponibilizadas para os estudantes no canal do professor no *YouTube*. Este procedimento, conforme relato do Professor C na entrevista, visou variar as metodologias e manter os alunos ativos durante as aulas, pois em algumas manhãs o foco era nas exposições do professor por meio do *Zoom* e depois propunha-se uma atividade escrita; em outros encontros o foco era um vídeo sugerido pelo professor, que orientava e acompanhava atividades escritas pelo *WhatsApp*, onde existia um grupo por turma; houve momentos em que o *Zoom* foi utilizado para discutir uma temática abordada inicialmente por meio de texto ou de um vídeo. Ao final das aulas, cada aluno registrava a presença no grupo de *WhatsApp*. Fomos inseridos nesse grupo pelo seu administrador, o Professor C, com a autorização da direção da Escola 02, sempre sob o compromisso de não revelar a identidade ou dados pessoais de nenhum participante. Podemos assim resumir:

c) Professor C:

- Sala Virtual: encontros pelo *Zoom* e “tira-dúvidas” no grupo de *WhatsApp*, mostrando claramente as atividades propostas e os prazos.
- Condução das aulas: muito dinamismo nas falas; prioritariamente expositivas (ao vivo e gravadas); propiciando muita interatividade com os estudantes.
- Avaliações: fotografias de atividades escritas nos cadernos dos estudantes; provas on-line no *Google Forms*.

Em função do depoimento do Professor C sobre o papel fundamental do trabalho conduzido pela Coordenadora N, da Escola 02, utilizamos o momento da entrevista dessa coordenadora para indagá-la a respeito da percepção que tinha de si como mediadora dos encontros virtuais de planejamento. A coordenadora avaliou que o trabalho em equipe se fortaleceu diante da obrigatoriedade de os professores ministrarem aulas on-line e que a sua proximidade com os professores foi importante no desenvolvimento desse processo:

[...] Antes de tomar qualquer decisão, eu gosto muito de conversar com eles. Essa coisa do diálogo, da empatia, é algo que eu trouxe pra

lá pra escola... é do meu eu mesmo... da minha forma de pensar, é da minha educação. Então, o trabalho vai fluir muito melhor; e eu vejo que o trabalho flui por causa da minha forma de tratá-los, de resolver os problemas [...] porque fluindo com o professor, vai fluir com todo mundo; vai fluir com os pais... Quando eu tenho alguma coisa para me posicionar, eu digo de uma forma que eu sei que não vou magoá-los... chamo no individual, converso. Agora, mesmo, desde o ano passado... é uma experiência muito nova, tem sido difícil, que eu nunca pensei em passar por um processo difícil desse, de coordenar essas coisas todas. Não tem sido fácil... é um desafio; eu me vejo hoje como outra pessoa em relação a como pensar a educação. Tem essa questão emocional também, que as pessoas estão ficando doentes, estamos numa sociedade doente... então, essa pressão, muita cobrança e... eu tento passar segurança pra eles. Com essa questão do isolamento, ficou um pouco difícil de manter esse contato, de dizer: - Olha isso daqui não tá bom... é preciso fazer diferente [...] Então foi basicamente isso.

Fonte: Entrevista da Coordenadora N, realizada em 13/02/2021 na plataforma *Google Meet*

A busca incessante por soluções

A Questão 11 integra o conjunto de perguntas norteadoras do questionário para professores:

Com o isolamento social obrigatório e a introdução das aulas on-line, o planejamento do uso de aplicativos, redes sociais e outros meios e recursos digitais foi realizado individualmente por cada professor ou havia momentos em que professores e coordenação pedagógica definiam o quê, onde e como utilizá-las? Relate esse contexto das escolhas.

Ao respondê-la, os professores observados nas Escolas 01 e 02 informaram que buscavam incessantemente soluções para as situações práticas surgidas enquanto desenvolviam os seus trabalhos com as turmas on-line. Para isto, contaram muito com a confiança e o apoio das direções e o aporte de teorias e orientações das coordenações pedagógicas, numa construção coletiva permanente, em que se tentava escolher as metodologias e recursos mais eficazes para alcançar os estudantes. Os professores das duas escolas já acumulavam alguma experiência com o ensino a distância, pois as escolas participam do sistema de ensino da Editora Moderna e Bernoulli, os quais detêm plataformas de ensino

on-line, utilizadas como repositório de materiais didáticos e como espaço para criar os portfólios dos estudantes; além disso, as plataformas abrigam serviços de boletins de notas on-line, visível para alunos e pais, e um planejamento prévio de ações padrão a serem utilizados pelas unidades participantes.

Nas entrevistas da Diretora X, da Coordenadora N e dos professores A, B e C, foi citado por todos que, a princípio, a discussão entre professores foi em torno da questão de como seria ensinar e aprender no ensino básico a partir dos meios telemáticos; a rejeição à ideia de ensinar on-line caracterizou as primeiras conversas que envolveram o processo de escolha de materiais, metodologias e recursos didáticos. Resgatam-se do período inicial, a primeira quinzena de abril de 2020, as dificuldades de professores para construir planos de aula e sequências didáticas nas quais as mídias digitais fossem amplamente utilizadas; segundo afirmou a Coordenadora N, alguns profissionais quiseram transmitir aulas on-line por meio das redes sociais da escola a partir das salas de aula presenciais, ou seja, utilizando-se da lousa física para expor em transmissões ao vivo os métodos de trabalho das aulas presenciais.

A busca pela qualidade das aulas on-line

Depreende-se das observações e dos depoimentos dos sete professores entrevistados ter havido uma insegurança dos profissionais em relação à qualidade das suas aulas on-line. Na condição de observador, foi possível acompanhar as mudanças na desenvoltura de cada Professor(a) e compará-las com os pressupostos indicados por Bates (2016). Notamos ter existido a compreensão por parte dos Professores A e B da necessidade de orientarem atividades variadas e utilizarem metodologias diferentes, visando dinamizar o ensino e contemplar um maior número dos estilos de aprendizagem presentes nas turmas; evitando-se a linearidade e o excesso de aulas expositivas, tendo em vista as escolas terem optado por manter os mesmos horários das aulas presenciais na modalidade a distância.

Mesmo com os avanços conquistados, notamos uma preocupação dos professores com as aulas expositivas e como avaliar os alunos em

atividades escritas, porque isto pareceu criar uma sobrecarga física e emocional sobre os estudantes das Escolas 01, 02 e 03; esta inferência provém das queixas de estudantes aos seus professores, quando pediam prazos maiores de entrega de atividades, no sentido de poderem cumprir as atividades das demais disciplinas. Ao nosso ver, é necessário maior flexibilidade no planejamento das ações; e este é um paradoxo presente nas Escolas 01 e 02, já que a premissa de fazer as coisas acontecerem a tempo e a hora transformou-se em um fator limitante dos potenciais de cada profissional, tendo em vista que o ensino on-line tem a possibilidade de contar com o suporte de muitos recursos disponíveis em rede e que, para melhor usufruir desses recursos em benefício do ensino e da aprendizagem, a didática e as avaliações do ensino presencial não devem ser transpostas para o on-line.

Acessamos o portal de educação parceiro da Escola 01, o qual oferece a plataforma como suporte tecnológico para abrigar materiais didáticos, fóruns, notas e também formações para os docentes da escola parceira. Dentro da plataforma o professor pode ter acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), porém, não identificamos o seu uso para atividades, pelo motivo técnico já relatado: deficiência na velocidade da banda larga no município.

Descrição da escola com Condições Precárias

Descrevemos a seguir a Escola 04, uma unidade escolar do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, pertencente à rede pública de ensino de um município do interior da Bahia e que atende jovens da zona urbana e da zona rural. Nesta unidade escolar, encontramos um cenário mais estruturado, em que as aulas estavam sendo ofertadas para os estudantes de todas as turmas e de todas as localidades do município, mesmo aqueles estudantes de bairros mais afastados do prédio da escola ou residentes em áreas rurais.

A partir dos depoimentos colhidos na entrevista da Professora F e da Coordenadora P, foi possível perceber as limitações encontradas pelo corpo docente, coordenação pedagógica e gestão escolar no início do processo, pois iniciamos esta pesquisa em 06 de julho de 2020. Nos-

sa primeira observação aconteceu no grupo formado no aplicativo de mensagem *WhatsApp* desde o mês de abril de 2020, ou seja, antes de a pesquisa começar. A nossa inserção no grupo foi feita pela administradora do grupo, a Professora F, autorizada pela direção da Escola 04 em comum acordo com a Coordenadora P. Às quartas-feiras, a Professora F ficava integralmente disponível para orientar os estudantes quanto à realização das atividades e também fazer a chamada virtual para registrar as presenças. Entre as 08h e as 18h das quartas-feiras havia uma intensa comunicação com os estudantes e dos alunos entre si, para dirimir dúvidas, receber as fotos das atividades realizadas e apresentar as novas atividades.

Em um segundo momento, fomos convidados pela Professora F a seguir a conta da escola no aplicativo *Instagram*, onde passamos a ver/ouvir com maior clareza as práticas de docência construídas pelos professores. Observou-se um ambiente formativo recheado de conteúdo e de mídias as mais variadas: vídeos, fotografias, textos e músicas. Naquela rede social estavam presentes textos tradicionais em preto e branco, mas havia toda uma conexão desses textos imprimíveis (agora em formato PDF ou em Imagens) com o design contemporâneo, representado pela diversidade de cores, de fontes, de animações, de memes; também notamos uma dinâmica de comunicação por meio de vídeos gravados pelos estudantes, fotografias alusivas a momentos marcantes das aulas presenciais pré-pandemia e também atividades on-line com novos registros fotográficos.

A seguir, disponibilizamos o registro do acesso ao grupo de *WhatsApp* da turma, na data de início da nossa pesquisa: 06 de julho de 2020. Esse grupo foi criado em 28 de abril de 2020. Logo depois, vê-se o registro da nossa saída do grupo, em 11 de agosto de 2020, data em que teve início uma nova unidade letiva.

Professor, coordenador e diretor da Escola 04 disseram nas entrevistas ter enfrentado adversidades para implantar o ensino on-line, notadamente aquelas relacionadas à baixa infraestrutura tecnológica de uma parte das famílias dos estudantes e pelo desafio imposto aos professores por uma realidade inusitada, para a qual alguns não sentiam-se devidamente preparados e, por outro lado, aqueles profissionais com as

competências para as vivências on-line já consolidadas ainda não tinham passado por situações reais de docência nessa modalidade. Os resultados alcançados foram fruto de um esforço colaborativo dos professores, da coordenação e da gestão da escola, contando com o aval da secretaria da educação do município; conforme as declarações, a parceria com os estudantes e suas famílias foi decisiva para a escola fazer sua autoavaliação, verificando acertos e erros na metodologia do ensino e também recebendo sugestões de atividades dos próprios educandos.

Nossas observações aconteciam às quartas-feiras, dia em que a professora integrante da nossa pesquisa dava o seu plantão. Vimos que o grupo no *WhatsApp* tinha horário para funcionar, havia prazos, os professores faziam rodízio e permaneciam disponíveis para dirimir dúvidas dos alunos, em uma espécie de “plantão pedagógico”; as atividades enviadas baseavam-se em reflexões provocadas pelos professores dentro do próprio grupo de *WhatsApp* e no *Instagram*, a partir de temas geradores, a exemplo da exploração do trabalho infantil e dos preconceitos raciais.

A Escola 04 organizou uma Gincana Virtual, na qual foram compartilhadas produções audiovisuais, foram criadas logomarcas para as equipes e outras tarefas. Além do seu próprio público de alunos, a escola conseguiu alcançar os adultos responsáveis pelos estudantes, dar visibilidade a muitos talentos que não estavam visíveis em rede quando as aulas aconteciam presencialmente. Mas, para atender aos alunos da zona rural e aqueles da zona urbana com pouco ou nenhum acesso às redes sociais, o caminho encontrado foi disponibilizar materiais de estudo e atividades impressas, adotando-se a estratégia de entrega agendada aos pais ou responsáveis legais dos alunos e de devolução de atividades respondidas no momento da entrega das cestas básicas de merenda escolar. Mensalmente, novas atividades eram entregues aos pais e as atividades do mês anterior eram recebidas pela escola.

Segundo as declarações da Diretora Y e da Coordenadora P, a escola alcançou um dos seus principais objetivos, o de manter a comunidade escolar agregada. Mesmo tendo a consciência de que poderia existir desníveis nas aprendizagens entre os estudantes que participaram virtualmente em relação aos estudantes que receberam atividades impressas; as três educadoras foram unânimes em afirmar a importância da experiência

colaborativa deixada pelo período pandêmico, visto que os professores cooperaram mais entre si e tornaram as aulas mais criativas e dinâmicas.

O perfil da Escola 04 no *Instagram* serviu como uma espécie de “sala de aula virtual”, onde foram publicadas orientações de atividades, produções dos estudantes, avisos de horários e prazos, comentários do professor responsável pela atividade, tira-dúvidas.

Interfaces utilizadas pelos professores

Lançamos mão de uma lista de interfaces utilizadas pelos professores, posicionando-as em um quadro comparativo em que pudéssemos saber quais interfaces cada categoria utilizou, os objetivos do uso e o nível de prioridade. Os nomes estarão dispostos conforme a frequência de uso/nível de prioridade, ao invés de estarem dispostos em ordem alfabética. Adotaremos como critério de classificação dos níveis a seguinte legenda:

P, para prioritário;

F, frequente;

E, esporádico;

N, não utilizado.

Quadro 01 – Interfaces digitais utilizadas pelos professores

Aplicativo / Serviço	Condições Ideais	Condições Intermediárias	Condições Precárias	Objetivo do uso
Zoom	N	P	N	Aulas on-line
WhatsApp	N	F	P	Comunicados, envio de atividades e registro de presença
Google Meet	P	N	N	Aulas on-line
Google Sala de Aula	P	N	N	Envio, agendamento e orientação de atividades

<i>Instagram</i>	N	N	P	Comunicados, publicação de orientações de atividades e de produções dos alunos
<i>YouTube</i>	N	E	N	Exibição de aulas gravadas Exibição de vídeos e filmes
<i>Padlet</i>	F	N	N	Orientação de atividades
<i>Spotify</i>	E	N	N	Publicação de produção de alunos
<i>Facebook</i>	N	N	E	Disponibilizar conteúdos

Fonte: Elaborado pelos autores

Discussão dos resultados

Constatou-se nas observações e nos depoimentos dados nas entrevistas ter havido uma insegurança da maioria dos profissionais diante da grande quantidade de demandas encetadas pela mudança repentina das práticas docentes, nomeadamente o desenho didático a ser construído pelas equipes e as metodologias mais adequadas ao universo on-line. Os Professores A e B afirmaram terem convivido com um sentimento de inquietude quanto à qualidade das suas aulas, sobretudo o Professor A, devido a nunca ter ministrado aulas on-line. O Professor C relatou ter sentido insegurança, no entanto, como já tinha o hábito de gravar aulas e disponibilizá-las no seu canal no *YouTube*, ele afirmou ser esta vivência prévia de publicar seus próprios vídeos um fator favorável à sua prática docente não presencial.

Os Professores D e E tiveram a seu favor o histórico de formações promovidas pela gestão da escola e as condições ideais para a proposição de diferentes atividades. No caso da Escola 03, pode-se afirmar que

a disponibilidade de aparelhos (smartphones, microcomputadores ou outros), aplicativos e acesso à internet veloz para todos os participantes das aulas (professores e estudantes), associado às formações frequentes em uso de mídias na educação, favoreceu o planejamento das aulas e o alcance de todos os estudantes das suas turmas.

Nas turmas dos Professores A, B e C prevaleceu um currículo rígido e metodologias transpostas das experiências presenciais de ensino, voltadas à memorização e a avaliações pontuais, porém, entendemos terem ocorrido mudanças de postura por parte daqueles professores no decorrer das observações. Nas suas entrevistas o Professor A e o Professor B sentiram-se mais confiantes para abrir espaço para as intervenções dos estudantes e agregar às aulas o diálogo dos conteúdos programáticos com o repertório dos educandos, de forma especial os conhecimentos por eles referidos por terem assistido filmes, documentários e reportagens ou visto em outras mídias. Sobretudo o Professor A, que dinamizou as suas aulas quando passou a dar mais espaço para as falas dos estudantes, a fazer experimentos e orientar os seus alunos a construírem outros experimentos e relatá-los para toda a turma. Já o Professor C adotou como principal estratégia a variação dos meios pelos quais abordava os conteúdos, entretanto, teve mais peso em seu trabalho a exposição dos conteúdos do que a possibilidade de intervenção dos estudantes.

Por outro lado, os Professores D, E e F atuavam de forma mais flexível e interativa, dando mais espaço ao protagonismo dos alunos. Os Professores D e E, como explicado anteriormente, já estimulavam a participação dos estudantes de forma mais ativa no ensino presencial, como parte da linha pedagógica da Escola 03. Já na Escola 04, o Professor F e demais professores fizeram planos de aula e sequências didáticas em equipe, utilizando-se de temas geradores que proporcionavam a todas as áreas do conhecimento um espaço para abordar seus conteúdos específicos. Inserida em uma realidade de precariedade tecnológica e de uma equipe inexperiente em ensino on-line, a Escola 04 explorou o *Instagram* como um repositório de materiais e um espaço de socialização das produções dos estudantes. Constatamos também a busca dos professores por publicações e *lives* sobre docência on-line, sempre em busca de compreender melhor as características das aulas on-line e as

possibilidades vislumbradas ao consultar essas publicações e ao ouvir os palestrantes/debatedores presentes nas *lives*.

Ainda que, pontualmente, tenhamos visto ações mais bem estruturadas e professores seguros diante das câmeras e nas interações por aplicativos de mensagens, os relatos por nós colhidos desses profissionais, assim como das coordenações pedagógicas e das gestoras escolares, apontaram ter existido um sentimento de insegurança perante o novo. Mesmo professores que desempenharam as suas atividades laborais com maior desenvoltura relataram algum nível de desconforto pessoal e de dúvida quanto à eficácia do seu trabalho para a aprendizagem dos estudantes. A partir da vivência prática, ficou claro para os educadores, ainda que empiricamente, a existência de diversos estilos de aprendizagem, conforme referimos nos estudos de Barros (2014); e, então, propor pesquisas nas quais os estudantes pudessem pesquisar e produzir em mídias diversificadas, passou a ser uma preocupação dos professores das Escolas 01, 02 e 04, justamente para contemplar e motivar o maior número possível de estilos. Esta insegurança e a conseqüente variação de estratégias didático pedagógicas podem ser demonstradas por meio do depoimento de um dos professores; no nosso entendimento, aquele que mais se aproximou dos parâmetros de qualidade listados por Bates (2016) e da interatividade defendida por Silva (2011):

[...] Na verdade estávamos muito ansiosos... eu estava ansioso, inseguro... desconfiávamos se o processo estaria certo ou não e... a ideia... como nós somos professores que já temos experiência de sala de aula... eu mesmo interajo com muito aluno... não tem como dar uma disciplina como (xxxxx) sem interagir com o aluno. Então, eu sentia falta dessa interação... e fica na ideia... será que o aluno está aprendendo? O quê que ele está acompanhando? Será que vai dar para ensinar.

Entrevista do Professor A, realizada em 13/02/2021, pelo Google Meet

Nas entrevistas dos professores foi abordada a *Questão 13: A escola onde o(a) Sr.(a) trabalha ofereceu alguma formação inicial ou complementar para que os professores estivessem melhor preparados para ministrar as aulas on-line? Caso tenha oferecido, quais os ensinamentos e as inconsistências dessa formação?* De acordo com os relatos dos educadores:

- (i) Professores D e E: passam por formações constantes oferecidas pela própria escola;
- (ii) Professores A, B e C: buscam formações ofertadas pelos governos, participam de cursos particulares ou acessam tutoriais em plataformas digitais, passando, então, a aprender sobre as inovações das tecnologias digitais aplicáveis à educação.
- (iii) Professora E: tem contato com o digital muito mais como usuário comum do que como profissionais que buscam o suporte das tecnologias digitais para potencializar as suas ações pedagógicas.

Neste último caso, contudo, não implica em um uso exclusivo dos recursos analógicos e de uma didática exclusivamente tradicional de fala e escuta, mas em um uso esporádico e não estruturado do digital, dada a quase inevitabilidade de se recorrer a algum tipo de conteúdo ou interface digital.

As limitações formativas dos professores para planejar e executar ações por e com as interfaces digitais, levaram gestores e coordenadores a preocuparem-se com o aporte teórico e com orientações práticas de como fazer o planejamento das aulas e as intervenções dos professores conforme as especificidades das relações mediadas pelas interfaces digitais, já que o tempo e o espaço são redimensionados na modalidade on-line. A solução mais viável naquele contexto foi recorrer às matérias de portais especializados em educação, a exemplo do portal *Porvir* e da revista *Nova Escola*. O suporte direto dos diretores e, principalmente, das coordenadoras pedagógicas foi referido pelos professores como determinantes para superar as dúvidas e a sensação de solidão desencadeada pelo processo abrupto de migração da modalidade presencial para a modalidade on-line; porém, apesar de o trabalho em equipe ter sido fortalecido, o suporte formativo mais estruturado não foi possível em três das escolas pesquisadas, pelos seguintes motivos:

- (i) A transição entre as modalidades ocorreu em um curto espaço de tempo, impedindo que qualquer formação mais densa viesse a ser disponibilizada.
- (ii) Na rede pública, em que pese serem oferecidas formações regulares anteriores à pandemia, não há um acompanhamento

constante no tocante à implementação de um currículo mais alinhado com as inovações do digital, especialmente porque o público de alunos atendido é muito diversificado, incluindo-se aí famílias com carências financeiras e comunidades com baixa infraestrutura tecnológica em suas residências ou sem acesso a dispositivos móveis atualizados.

- (iii) Na rede privada, a Escola 01 fez a migração de modo muito mais instantâneo e contou com algumas interfaces do portal do sistema de ensino *Moderna*, do qual é parceira, enquanto as Escolas 02 e 03 conseguiram realizar encontros formativos mais detalhados, incluindo-se, na Escola 02, uma formação disponibilizada pelo sistema de ensino *Bernoulli*, do qual faz parte; isto a partir da solicitação feita pela coordenação pedagógica da escola e, conforme a Coordenadora N, “isso facilitou bastante” (sic). Ainda segundo a mesma coordenadora, muitas dúvidas dos pais e responsáveis foram sendo sanadas a respeito do ensino on-line:

[...] e os professores tiveram que se reinventar e tiveram muita dificuldade; alguns mais que outros, porque nem todo mundo tem essa facilidade, Mas, assim... mudou muita coisa: a forma da gente pensar... Mesmo que a gente volte para o presencial, a gente vai ter agora um outro olhar dessa questão remota. Vai permanecer com a gente, vai acompanhar [...] Mas fomos buscar mesmo recursos... de como transmitir uma aula... de como explicar... a gente sabe que uma explicação de uma aula presencial é totalmente diferente da remota... A gente ver se realmente a aprendizagem estava acontecendo de uma forma positiva... o diagnóstico que a gente teve que fazer acerca de todo esse processo [...]

Entrevista da Coordenadora N, Escola 02, em 13/02/2021, pelo Google Meet

Outra fala comum encontrada nos depoimentos dos educadores está relacionada à ampliação da integração das equipes. A colaboração entre pares criou vínculos mais fortes de cooperação e potencializou a construção de planos menos engessados, ou seja, mais próximos daquilo que os profissionais consideravam estar em consonância com uma proposta pedagógica mais flexível, já que as discussões internas, as orientações

dos formadores em portais especializados e em *lives*, além das constantes matérias jornalísticas veiculadas na emergência da implantação do ensino on-line, apontavam para a necessidade de um ensino com um currículo mais aberto, em que os conteúdos pudessem dialogar com as diferentes linguagens midiáticas e com o universo juvenil. Nesse sentido, a escuta aos estudantes também foi levada em consideração pelas escolas, inclusive com sugestões de atividades que pudessem dinamizar as aulas e os incentivar a produzirem vídeos, *podcast*, apresentações de slides, edição de fotos e outros. Entretanto, a princípio, o processo foi de experimentação das práticas e de observação dos resultados, conforme apontaram professores, coordenadoras e gestoras escolares, notadamente na Escola 04:

De início, temas, por área... o conteúdo em si, só se tiver com alguma habilidade dentro do conteúdo... atividade abordando, né... E aí a gente foi para as habilidades, tentando, toda semana fez uma rotina... é... a rotina postada na segunda-feira... e aí vem as atividades durante a semana. E aí falamos assim: vamos formar os grupos de *WhatsApp*... ficaria melhor. Porque quando esses meninos encaminhavam o retorno para o *Instagram*, a gente não tinha como acompanhar. Ficaria mais fácil se viessem no grupo; então, cada Professora F ficou responsável pelas turmas em um dia... no meu caso, eu fiquei responsável pela quarta-feira, o dia inteiro, a partir das 08:00h até as 06:00h (18:00h)... e aí eles vão, pegam as atividades, postam no grupo.

Quando a gente percebe que a turma está com poucos alunos, aí a gente avisa à direção, à coordenação, e aí a direção, a vice entra em contato com os pais e pergunta o que está acontecendo. Se for caso de internet... a gente resolveu fazer os módulos pra eles [...] e aí a escola, no dia que eles iam receber a cesta básica... já que não tinha aluno, não tinha merenda, né? Aí a gente mandava pra eles, o pai pegava a cesta e pegava a atividade pra levar pra lá... acho que foi uma das maneiras mais... acertadas, né?... de se continuar esse trabalho [...]

Entrevista da Coordenadora Y, Escola 04, realizada em 13/02/2021, pelo *Google Meet*

Considerações finais

Vemos o ensino on-line ter sido assimilado por cuidadores, estudantes, educadores e gestores não mais como uma possibilidade

remota, não mais como um paliativo para uma situação emergencial, muito menos como uma modalidade de ensino possível apenas para estudos de graduação e de pós-graduação, conforme citaram dois dos nossos entrevistados. A visão do que de fato pode ser feito em termos de aprendizagem foi alterada, e os professores pesquisados tiveram a oportunidade de vivenciar as potencialidades e limitações da educação on-line, desde o planejamento até os resultados das avaliações, passando pelas interações e pelo potencial papel ativo dos estudantes quando instigados a pesquisar e a produzir os seus conteúdos.

Mesmo tendo enfrentado adversidades, principalmente relacionadas à própria formação e, por outro lado, às limitações estruturais impostas pelo baixo acesso de estudantes aos recursos digitais, professores, coordenadores e gestores escolares foram unânimes em afirmar que as experiências do “ensino remoto” serão, de algum modo, mantidas pelas escolas no seu retorno cem por cento presencial. Tal afirmação ocorre em função de relatos positivos que as gestoras e as coordenadoras entrevistadas receberam de estudantes e seus familiares; as próprias equipes escolares sentiram-se surpresas com as possibilidades observadas durante as aulas, tanto referindo-se aos acertos quanto aos possíveis e necessários ajustes naquilo em que os objetivos não foram plenamente alcançados.

Compreendemos, a partir das observações e das falas dos profissionais, terem sido superados preconceitos relacionados à qualidade do ensino por meios telemáticos e percebida a necessidade e urgência da formação dos docentes para fazerem um uso mais consistente das interfaces digitais. Do mesmo modo, emergiu a consciência de que estudantes e familiares devem participar desse processo formativo, porque a educação on-line apresenta requisitos para os quais muitos educandos ainda não foram devidamente preparados; de forma mais evidente em nossa pesquisa, realçamos a autodisciplina, o engajamento e a interação dos estudantes durante as aulas síncronas e a autonomia para pesquisar e produzir o conhecimento como pontos mais marcantes a serem pensados pelas escolas (corpo docente, coordenações pedagógicas e gestão). Estes pontos estão intimamente ligados ao campo conceitual do qual buscamos nos apropriar para fazer as observações,

pois a qualidade da docência on-line no ensino básico passa, ao nosso ver, pela observância de parâmetros de qualidade capazes de assegurar o aprendizado necessário aos discentes; da mesma forma, as escolas puderam verificar com as práticas docentes on-line que os diferentes estilos de aprendizagem precisam ser compreendidos pelos educadores e contemplados nos planejamentos, pois foi notório o quanto as vivências on-line revelaram potencialidades de estudantes com pouca ou nenhuma expressão em aulas presenciais, mas que puderam mergulhar na infinita teia das redes de comunicação e construir seus aprendizados de modo inovador. Em linha com as percepções anteriores, conseguimos identificar avanços nas interações entre professores e estudantes, numa comunicação mais fluida e a proposição de cada vez mais atividades que abriam possibilidades de comunicações interativas. Produções de vídeos de dança e dramatizações, apresentações de seminários com apresentações de experimentos científicos, edição de imagens em aplicativos mobile, criação de marcas para equipes de gincana e participações em debates via *WhatsApp*, foram ganhando contornos mais bem definidos e as interações foram tornando-se, paulatinamente, mais interativas. Isso decorre, naturalmente, do fato de alguns estudantes mais ativos no formato presencial terem passado a agir introspectivamente, assim como ter havido práticas docentes focadas na transmissão de conteúdos.

Consideramos essencial, portanto, a reflexão em torno da formação continuada de professores, tanto na esfera governamental quanto no setor privado. Para nós, denotou-se um cenário de desconexão entre o mundo das tecnologias digitais e a sala de aula, tornando esse espaço de ensino inacessível para muitas das novidades tecnológicas que podem, potencialmente, favorecer a inovação, a criatividade e um ensino mais interativo. Notou-se que a intenção de promover aulas mais adaptadas ao digital, em que pese termos visto ao final da pesquisa educadores muito mais confiantes, aconteceram muitas intervenções pedagógicas copiadas da modalidade presencial, subutilizando-se possibilidades intrínsecas a cada interface digital e ao protagonismo dos estudantes. Percebemos muitos momentos potencialmente favoráveis para estimular os estudantes a fazerem seus estudos de forma mais aberta e tirarem o máximo proveito dos nós de conexões dos hiperlinks da rede mundial

de computadores. Deixaram de ser aproveitados, em função de a delimitação dos conteúdos a serem acessados em cada aula ter deixado de ser um norteador das pesquisas e passado a ser um bloqueio para a expansão dos horizontes dos estudantes; a rigidez com o cumprimento dos horários de cinquenta minutos, a manutenção da separação dos conteúdos por disciplinas também resultou em um limitador dos possíveis diálogos interdisciplinares.

Entendemos a oferta de formação permanente de professores como uma condição necessária as escolas se inserirem na dinâmica comunicacional contemporânea, qual seja: inovação constante e incessante no uso das novas e futuras interfaces. Nesse sentido, as políticas públicas precisam ser construídas levando-se em conta alguns elementos essenciais:

- a) a multiplicidade de perfis dos profissionais: área de formação, idade, acesso a dispositivos, abertura para o novo;
- b) as diferentes e complexas realidades sociais, econômicas e culturais das comunidades onde as escolas estão inseridas;
- c) o aporte de teorias e técnicas que tornem mais claras as possibilidades de aplicação das interfaces nas práticas docentes, visto que ao aprender tecnicamente como manuseá-las, os educadores precisam ser orientados a como usufruir dos recursos em favor da aprendizagem dos seus alunos.

No setor privado, vemos como fundamental a adoção de uma política de formação permanente dos educadores, tendo em vista, conforme as nossas observações e os relatos dos entrevistados, não ser esta uma prática recorrente nas escolas, exceto em uma delas, que, inclusive, tem como pré-requisito de admissão de professores a comprovação das competências básicas para o uso das tecnologias digitais.

Assim, esperamos ter dado a nossa contribuição para as reflexões acerca da docência on-line no ensino básico, cientes de que os diferentes estudos conduzidos durante a pandemia são complementares e que os desdobramentos da nossa e de outras pesquisas podem vir a ajudar a aprimorar a formação dos docentes e a consequente qualidade do ensino. Ressaltamos ainda a importância da escolha da netnografia como metodologia de pesquisa, uma vez que o ouvir, o ver, o interagir

aproxima o pesquisador do objeto de pesquisa, e ao tratarmos de formação docente esta proximidade redobra a possibilidade de um entendimento das particularidades do problema, das incertezas vividas por cada educador, dos critérios de qualidade (Bates, 2016) da educação no digital e que sirvam como parâmetros para nortear os docentes em suas práticas pedagógicas cotidianas, enfim, uma interativa (Silva, 2011) entre pesquisador e pesquisados.

Por fim, deixamos aqui registrado a intenção dos profissionais entrevistados de, de algum modo, cada um de acordo com a sua realidade, absorver em seus planejamentos no retorno das aulas presenciais a utilização de aplicativos e plataformas digitais em suas aulas. Segundo o depoimento da Diretora X, nem ela nem os familiares dos estudantes da Escola 02 criam na eficácia da educação a distância; a direção só permitiu que as aulas acontecessem virtualmente por causa das cobranças das famílias e pela necessidade de manter o financeiro da escola em condições de pagar as despesas. Porém, relatou a diretora, com a compreensão de como realmente é o ensino on-line e sabendo que a aprendizagem pode acontecer digitalmente e com qualidade, quando as aulas presenciais retornassem, a unidade escolar não deixaria de conjugar ensino presencial e ensino on-line.

Referências

ABNT, **NBR 14724**. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/artigo-cientifico-abnt/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ANDES-Sindicato Nacional. **IFRS lança regulamento sobre trabalho remoto**. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2020/04/02/ifrs-lanca-regulamento-sobre-trabalho-remoto/>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BAHIA. **Decreto N° 19529**. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BAHIA. **Decreto Nº 19549**. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BAHIA. **Resolução nº 27/ 2020 Conselho Estadual de Educação**. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BARROS, D. M. **Estilos de aprendizagem e uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BECK, J. S. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas: Papirus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-Proinfo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mídias na Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao#:~:text=M%C3%A4Dias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um,os%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, p. 4-10, 2008. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2177/1/Da%20e-modera%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20media%C3%A7%C3%A3o%20colaborativa_2008.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

DUARTE, M. Por covid-19, Rio de Janeiro suspende aulas em escolas e universidades. **Poder 360**, Brasília, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://>

www.poder360.com.br/brasil/por-covid-19-rio-de-janeiro-suspende-aulas-em-escolas-e-universidades/. Acesso em: 07 jan. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAZETAWEB.COM **Aulas remotas ajudam estudantes tímidos a se desenvolverem.** 27 set. 2020. Disponível em: <https://www.gazetaweb.com/noticias/brasil/aulas-remotas-ajudam-estudantes-timidos-a-se-desenvolverem/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GOMES, S. G. S. **Histórico da Ead no Brasil, aula 03.e-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância.** Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/587/Aula_03.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=%E2%80%A2-,Um%20importante%20momento%20para%20a%20EAD%20no%20Brasil%20foi%20a,ensino%20e%20aprendizagem%20na%20EAD. Acesso em: 13 maio 2020.

HINE, C. **Etnografia virtual.** Barcelona: Editorial UOC, 2002.

KOZINETS, R. **Netnografia:** realizando pesquisa etnográfica on-line. Porto Alegre: Penso, 2014.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotisky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informação. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MATTAR, J. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MATTAR, J. **Design educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MOREIRA, J. A.; BARROS, D. M.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Educação a distância e elearning na web social**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MORGADO, L. O papel do Professora E m contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. **Discursos**, III Série, n. especial, p. 125-138, 2001. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bits-tream/10400.2/1743/1/professor_on-line_linamorgado.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.

NASCIMENTO, A. D.; FILHO, N. H.; HETKOWSK, T. M. **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

PORTO, C.; SANTOS, E. O. (Orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

ROCHA, F. Ensino remoto para não haver aulas presenciais sem garantias de vida para profissionais, estudantes e familiares. **CTB**, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://ctb.org.br/noticias/opiniao/ensino-remoto-para->

-nao-haver-aulas-presenciais-sem-garantias-de-vida-para-profissionais-e-estudantes/. Acesso em: 07 fev. 2021.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Disponível em: Amazon Digital Services LLC - Kdp Print Us, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, M. **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, M. (Org.). **Formação de professores para docência on-line**. São Paulo: Loyola, 2012.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VELETSIANOS, G. **The 7 elements of a good on-line course**. Disponível em: <https://theconversation.com/the-7-elements-of-a-good-on-line-course-139736>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (Orgs.). **Educação a distância on-line**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

5

Pandemia da Covid-19 e o Ensino Superior público remoto: o desafio administrativo da continuidade

*Ana Paula Belomo Castanho Brochado
Fabiano Gonçalves Costa
Priscila Carozza Frasson-Costa*

Introdução

Durante o processo de pandemia da Covid-19, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) tentou se organizar da melhor forma possível para garantir formação aos estudantes, ao mesmo tempo em que procurava uma estabilidade acadêmica que inicialmente não existia. Do ponto de vista administrativo, o cenário caótico se instaurou em poucos dias. Sem aviso prévio, ou o tempo necessário para converter suas práticas pedagógicas e administrativas, em questões de dias, tudo parou. Aturdidos, assistimos a tudo plenos da convicção de que o período nos desafiava e exigia maturidade para protagonizar diversas mudanças.

Os cursos de graduação, motivo primário da existência de uma Universidade, por seu grande número e vastidão em arranjos curriculares e pedagógicos, não tardaram a perceber a necessidade da mudança. Era preciso tomar atitudes assertivas e propor mudanças em todo o seu público, do mais conservador ao mais progressista.

Neste capítulo, capitaneado por docentes envolvidos em diferentes níveis da administração da Uenp, a saber, Vice-reitor, Pró-reitora de graduação e Coordenadora de um curso de graduação em Ciências Biológicas, a situação pandêmica da Covid-19 e os efeitos consequentes de seu enfrentamento passam a ser relatados sob diferentes e complementares pontos de vista.

Os autores Costa *et al.* (2020) discutiram que o enfrentamento da pandemia da Covid-19 poderia ser o incentivo que o Ensino Superior precisava para adentrar, definitivamente, no uso das tecnologias para mediar o processo educacional. No ano seguinte, Costa *et al.* (2021) analisaram alguns dos efeitos do ensino remoto, mediado por tecnologias, sobre o sistema de pós-graduação *Stricto Sensu* da Uenp, com base em dois Programas de pós-graduação, sendo um acadêmico e outro profissional.

No entanto, diferentemente das demais obras publicadas, que tratavam dos momentos iniciais da pandemia da Covid-19, este capítulo traz a experiência integral de todos os períodos da pandemia, desde a transformação das atividades presenciais em atividades remotas emergenciais mediada por tecnologias, até o momento imediatamente anterior ao retorno presencial. Além disso, apresenta a visão dos autores sobre desafios específicos, enfrentados por diferentes esferas da administração de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, contribuindo, assim, para o entendimento do movimento de adaptação à realidade pandêmica.

A chegada da pandemia e suas consequências imediatas

Era meados de março de 2020 e a Universidade Estadual do Norte do Paraná estava há poucos dias do início do ano letivo de 2020. No contexto dos cursos de graduação e dos setores responsáveis pela sua gestão administrativa e pedagógica, significa dizer que estavam todos envolvidos em diversas atividades na Universidade: recepção de calouros; chamadas remanescentes; bancas de verificação; planos e programas de ensino; docentes e estudantes animados com o início do período letivo; o mundo em caos.

A vida dentro da universidade parecia, de certa forma, resistir em sua normalidade, a despeito do caos transmitido hora a hora em todos os meios de comunicação da sociedade. No entanto, a Covid-19 era uma realidade a se espalhar pelo mundo.

Nos bastidores, a gestão se reunia para antecipar em alguns dias a previsão do inevitável, a chegada do vírus ao Brasil e a instalação imediata e radical de medidas de prevenção.

O relógio correu contra o tempo. Era 16 de março de 2020 quando, por determinação do Governo do Estado, as Universidades suspenderam suas atividades.

Na Uenp, a administração se reunia para encontrar um caminho no qual, ao mesmo tempo, se garantisse a segurança de nossos estudantes e servidores e se amenizasse o medo.

A primeira medida oficial veio por meio do Ato Executivo 006/2020 – GR/UENP, publicado em 16 de março de 2020, a partir do qual a administração suspendia as atividades presenciais, acadêmicas e administrativas, e propunha a continuidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão de forma não presencial, aplicando, para tanto, o conceito estabelecido pela própria IES de “Regime de Exercício Domiciliar”, cuja regulamentação institucional, já consolidada, dava respaldo para essa alternativa provisória (Resolução 010/2017 – CEPE/UENP):

Art. 329. O regime de exercício domiciliar compreende o atendimento ao estudante, em condições de aprendizagem, para compensação da ausência às aulas, através de estudo dos conteúdos ministrados durante o período de afastamento (UENP, 2017, p.117).

Durante o período de 15 dias, entre 17 e 31 de março de 2020, as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação foram mantidas e reconhecidas na forma de Regime de Exercício Domiciliar, de modo que, naquele primeiro momento, não houve a suspensão das aulas, mas a sua realização em formato não presencial, por “plano de acompanhamento” (UENP, 2017, p.117).

Decorrido esse período, a Uenp, por intermédio do Ato Executivo 008/2020 – GR/UENP, deliberou pelo impedimento de atividades presenciais na Universidade e pela suspensão provisória das aulas para a graduação e a pós-graduação, preservando a vigência dos respectivos calendários acadêmicos para realização de atividades extraclasse e/ou extracurriculares em formato remoto, a critério dos Colegiados de Curso:

Art. 2º. Ficam suspensas as aulas dos cursos de graduação presenciais, a partir do dia 01 de abril de 2020. [...]

Art. 4º. A critério do Colegiado de Curso, durante a vigência do presente Ato Executivo, poderão ser mantidas, na esfera da graduação, as atividades de natureza extraclasse, não presenciais, cuja carga horária se desenvolve ao longo do ano/período letivo, sem vinculação ao formato periódico de aula, dentre elas: a) Orientações curriculares (TCC); b) Atividades Acadêmicas Complementares; c) Orientações em Projetos/Programas de Ensino; d) O planejamento de Práticas Curriculares e Estágios. §1º. A manutenção das atividades indicadas acima deve estar em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso. §2º. Para continuidade das atividades acima, fica condicionada a compatibilidade entre a atividade a ser desenvolvida e a metodologia não presencial a ser adotada pelo docente, considerando, pedagogicamente, a condição do estudante em executá-la de modo adequado (UENP, 2020d, p. 1-2).

A suspensão de aulas descrita acima vigorou pelo período de 1º de abril de 2020 a 30 de maio de 2020, compreendendo aproximadamente 60 (sessenta) dias, durante os quais a instituição organizou-se, como protagonista no cenário estadual, para retorno de suas atividades acadêmicas, em formato remoto emergencial, a partir de 1º de julho de 2020.

Do epicentro do caos ao protagonismo do enfrentamento da pandemia

Durante os meses de abril e maio de 2020, diversas ações internas foram organizadas de modo a diagnosticar o cenário pedagógico e propor caminhos que pudessem mediar e não fragmentar cursos e estudantes.

A análise diagnóstica culminou na Resolução 003/2020 – CEPE/UENP, publicada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, na qual a instituição deliberou pelo retorno das aulas em cursos de graduação e pós-graduação, de forma remota emergencial e facultativa:

Art. 1º. Nos termos da Deliberação 01/2020 – CEE/PR, fica instituído regime especial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas

no âmbito dos cursos de graduação da UENP, excepcionalmente em razão da suspensão de atividades presenciais, decorrente da Pandemia COVID-19. §1º. O regime especial previsto no *caput* deste artigo caracteriza-se pela oferta de componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação da UENP por meio de atividades não presenciais. §2º. Inicialmente, o período destinado ao regime especial, na forma de atividades não presenciais, compreende de 01 de junho a 01 de agosto de 2020 (UENP, 2020a).

A referida Resolução disciplinou, ainda, as condições de implantação das atividades em formato remoto emergencial para oferta regular dos componentes curriculares, denominadas “Regime Especial”. Nos termos da Resolução 003/2020 – CEPE/UENP, o Regime Especial se deu pela oferta de atividades não presenciais, e essas, por sua vez, foram conceituadas como:

Art. 2º. Entende-se por atividades não presenciais aquelas utilizadas para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas, e outras assemelhadas, podendo ser desenvolvidas, no contexto da UENP, mediante: a) E-mail; b) Ava; c) SUAP; d) Ferramentas online; e) Outros. Parágrafo único. A proposição de atividade não presencial para oferta dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação da UENP caracteriza-se por regime especial, em período de exceção, não se confundindo com a carga horária de educação à distância estabelecida pelos Projetos Pedagógicos de Curso (UENP, 2020a).

Dessa forma, o Regime Especial caracterizou-se pela oferta de atividades não presenciais, síncronas ou assíncronas, a critério do docente e do Colegiado de Curso, a depender da natureza e demanda dos componentes, desde que a opção metodológica fosse compatível com o desenvolvimento remoto emergencial das atividades.

No contexto interno da Uenp, esse foi o período de maior complexidade na mediação de conflitos internos. De um lado, docentes, servidores e estudantes resistiram ao novo formato emergencial de ensino, com argumentos de ordens variadas, e, em geral, pautados nas condições sociais e emocionais da comunidade acadêmica, submersa

nas preocupações advindas com a pandemia. De outro lado, docentes, servidores e estudantes movimentavam-se no sentido de entender ser possível a continuidade das atividades por meio remoto, sob argumentos de outra ordem, dentre eles a preocupação com as consequências pedagógicas e emocionais decorrentes de um longo período de distanciamento, sem atividades regulares nos cursos, bem como os impactos na evasão.

Do conflito surgiram denominadores e, aos poucos, os cursos optaram pelo retorno remoto entre os meses de junho e julho de 2021. Alguns com a oferta integral dos componentes, outros com a oferta parcial de disciplinas e ou séries.

Em um cenário estadual no qual as instituições enfrentam significativas dificuldades para proposições de retorno, a Uenp passa a ser, junto das outras Universidades do Sistema Estadual de Ensino Superior, pioneira na condução de encaminhamentos que viabilizassem a continuidade das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, o minimizar de prejuízos ainda maiores aos cursos e respectivos estudantes.

Do protagonismo à pacificação

Durante a vigência da Resolução 003/2020 – CEPE, o debate se manteve nas diferentes esferas da Universidade: Colegiados; Conselhos; Diretórios Acadêmicos. Do debate propositivo, foi possível diagnosticar os desafios para se manter o ensino remoto emergencial em uma Universidade cujo ensino presencial sempre foi o pilar de seus cursos.

A considerar o perfil do estudante universitário, advindo de diferentes realidades, e sobretudo o estudante em situação de vulnerabilidade social, fez-se urgente encontrar alternativas emergenciais para a permanência estudantil em regime remoto de ensino. Iniciou-se, nesse contexto, um movimento administrativo para viabilizar a entrega de recursos tecnológicos aos alunos em vulnerabilidade social, para que os mesmos pudessem acompanhar as atividades remotas.

Surge, nesse período, a organização do Programa Institucional de Acessibilidade Tecnológica. O programa teve como objetivo suprir a demanda de recurso tecnológico dos estudantes a partir da

disponibilização de aparelhos smartphones e pacote de dados de internet, cujos critérios e condições foram regulamentados por edital de fluxo contínuo na instituição.

Também foram empreendidas ações específicas junto aos Colegiados, em uma atuação de extrema importância das Coordenações de curso, no sentido de conhecer a realidade individual dos estudantes e propor, junto aos docentes e esferas internas, alternativas pedagógicas que acomodassem as diferentes realidades.

Desse trabalho colaborativo e incansável resulta a retomada compulsória das atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação, a partir de 03 de agosto de 2020, por deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uenp, na forma da Resolução 005/2020 – CEPE/UENP.

Também surge nesse período a possibilidade do retorno de atividades presenciais para cursos da área da Saúde, por autorização da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná.

Dessa forma, com atividades remotas para todos os cursos de graduação e autorização de atividades presenciais para cursos da área da Saúde, a Universidade foi se reorganizando e rompendo paradigmas no sentido de aprimorar suas condições de desenvolvimento das atividades não presenciais e híbridas.

Há que se reconhecer o valor do esforço coletivo que culminou no protagonismo da Uenp. Há que se reconhecer, também, os desafios que persistiram durante todo esse período, a partir dos quais a Universidade se manteve em contínuo movimento para não apenas superá-los, como para construir perspectivas otimistas para dar continuidade nos estudos, diante da nova realidade que se colocava imposta pela pandemia.

Do prolongamento do Ensino Remoto Emergencial

A comunidade acadêmica esperava pelo retorno das atividades presenciais para todos os cursos a partir do ano civil, ou mais longinquamente, do ano letivo de 2021, iniciado somente em maio de 2021.

Entretanto, isso não ocorreu.

Logo no início do ano civil de 2021, a pandemia se apresentou novamente violenta, com a “segunda onda” da doença.

Era fevereiro de 2021 e todas as atividades presenciais foram novamente suspensas. O ano letivo de 2020, integralizado institucionalmente em 30 de abril de 2021, foi concluído, quase que em sua totalidade, de forma remota, salvo por alguns componentes de cursos da Saúde que conseguiram desenvolver atividades presenciais entre os meses de agosto e dezembro de 2020.

Nesse cenário de incertezas, a Universidade propôs a prorrogação do Regime Especial não mais vinculada a um ano letivo de forma específica, mas enquanto perdurarem os impactos da pandemia Covid-19.

É publicada, então, a Resolução 010/2021 – CEPE/UENP, cujo teor passa a disciplinar o Regime Especial por tempo indeterminado e as alternativas e trâmites para atividades excepcionais de forma presencial, quando assim se fizesse possível.

O ano letivo de 2021 se iniciou de forma remota e sob a seguinte diretriz:

Art. 6º. Enquanto perdurarem os efeitos da pandemia COVID-19, a UENP priorizará as atividades acadêmicas não presenciais, por meio remoto, salvo quando se tratar das excepcionalidades indicadas nesta Resolução para atividades práticas presenciais. Parágrafo único. O retorno presencial para as atividades acadêmicas não excepcionalizadas por esta Resolução está condicionado à segurança da comunidade acadêmica, às condições epidemiológicas das regiões de inserção da UENP, às recomendações das autoridades sanitárias, bem como à autonomia universitária para análise e deliberação de viabilidade (UENP, 2021).

Dessa forma, a Universidade não apenas se depara com a implantação de um regime remoto emergencial, no contexto da instalação da Pandemia, mas também é desafiada a permanecer neste formato por um tempo relativamente extenso em relação aos outros setores da sociedade.

Há, de certo, um vasto repertório de experiências desse período prolongado de regime remoto emergencial de ensino que, inevitavelmente, provocará a Universidade a repensar seus paradigmas e sua potencialidade de alcance geográfico e de compromisso social.

Reflexos da pandemia da Covid-19 no curso de Graduação em Ciências Biológicas do *campus* Luiz Meneghel (CLM) da Uenp

Na Uenp, pelas Resoluções da Graduação, o calendário acadêmico é único para todos os cursos, tendo em vista que há um processo de seleção anual para ingressantes (vestibular), um mês de férias coletivas (janeiro) e um pequeno recesso entre o término do 1º semestre e o início do 2º semestre (julho). Há cursos que organizam seus currículos com disciplinas semestrais e outros que se organizam com disciplinas anuais.

Na Uenp há, em cada um dos *Campi*, a oferta de Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Neste tópico do presente capítulo, apresentamos algumas experiências vivenciadas no período da pandemia da Covid-19 pela Coordenadora do Curso do CLM, no município de Bandeirantes, norte pioneiro do Estado do Paraná.

Ressalta-se que a Coordenadora em questão assumiu o cargo no mês de setembro de 2019, em substituição à Coordenadora anterior, que se afastou para conclusão de tese de doutoramento, até o mês de março de 2020. Naquele mesmo mês, assumiria o mandato, conduzido por processo eletivo interno ao Colegiado do Curso, conforme as normativas da instituição, por um período de dois anos.

Assim, embora a Coordenadora do Curso tivesse experiência em Comissões e vivências de gestão na Universidade, era a primeira vez que assumiria esta função. Enquanto se ambientava com as Resoluções, Instruções de Serviço, sistema acadêmico nominado de Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação, Divisão Acadêmica do *Campus*, relação com professores e alunos, a Coordenadora se ambientava, também, com os desafios de uma matriz em extinção e outra em implantação.

O Curso de Ciências Biológicas em questão foi implantado na Uenp no ano 2000, e nasceu com a característica central de formar professores (Licenciatura) para atender às demandas locais. Contudo, em concomitância a esta característica, também almejava formar

pesquisadores, de modo que agregava a formação em Bacharelado. O curso era ofertado exclusivamente no período noturno, com 40 vagas, organização curricular semestral e duração de 4 anos.

Em 2009, o Colegiado do Curso tomou a decisão de mudar o turno de atividade, do noturno para o integral, de característica diurna, e ofertar um curso de regime anual. A primeira turma iniciou o novo Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) em 2010, com a duração de 4 anos, e ainda com a fusão dos dois graus. Esta mudança permitiu: 1) o aumento da carga horária da maioria das disciplinas; 2) a possibilidade de realização de estágios e outras atividades, como aulas práticas de campo, que se tornam impossíveis no período noturno; e 3) a adequação da matriz curricular e ementas das disciplinas às novas diretrizes pedagógicas e científicas do Conselho Federal de Biologia (CFBio), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) e Legislações Estaduais.

No ano de 2013, respeitando a decisão do Colegiado em manter a dupla formação, decidiu-se por ampliar a duração mínima do curso para 5 anos, com 4745 horas. Em 2015, frente à ampla discussão sobre a necessidade de estabelecimento de um perfil próprio e único às Licenciaturas, principalmente em função da Resolução CNE no 02/2015, e do Parecer CEE/CES n.º 119/2016, o Colegiado passou a rediscutir o caráter de dupla formação do curso, e as novas demandas da Licenciatura, que implicavam, entre outros, em nova ampliação de carga horária.

Após essas discussões, em 2017, o Colegiado deliberou pela organização curricular de dois cursos distintos: um destinado à formação de Bacharéis e outro destinado à formação de Licenciados, sem abrir mão, entretanto, do convívio diário com os acadêmicos dos dois graus (Licenciatura e Bacharelado), já que, até a metade do 2º ano do curso, os estudantes se manteriam em uma área básica de ingresso, para então fazer a escolha. A efetiva implantação desta proposta ocorreria em 2020, com a entrada única no vestibular, com a oferta de 50 vagas.

O contexto pandêmico e o Curso de Graduação em Ciências Biológicas

Considerando a breve apresentação do contexto histórico do curso, apresentamos, na sequência, a aproximação com o contexto pandêmico, também instituído no ano de 2020. Desta maneira, as aulas da graduação iniciaram no dia 02 de março de 2020, em cumprimento à Resolução 023/2019 – CEPE/UENP. A previsão de término das aulas era para 08 de dezembro, seguida pela semana de exames (na Uenp, há indicação de semana de exames para todos os cursos de graduação), de modo que os alunos estariam em férias após a data do dia 15 do referido mês.

Com a suspensão das aulas da graduação da Uenp, já relatada no item “A chegada da pandemia e suas consequências imediatas”, e a consequente dispensa das atividades presenciais até o dia 30 do mês de março, houve muita insegurança e incertezas. Poucos eram os dados científicos sobre o novo coronavírus, e os protocolos de segurança, ainda em fase de construção, conflitavam com os posicionamentos das autoridades sanitárias em níveis Federal, Estadual e Municipal. Assim, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Uenp decidiu que, após o dia 30 de março, as atividades acadêmico-pedagógicas dos cursos de graduação estariam suspensas por tempo indeterminado, para que, ao analisar as dinâmicas da sociedade, soubéssemos quais as medidas seguras e cuidados médicos necessários para evitar a disseminação e o contágio pelo vírus. Também aguardávamos os posicionamentos dos órgãos educacionais nacional e estadual, ou seja, aguardaríamos os pareceres do Ministério da Saúde, Secretaria Estadual de Saúde, Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação.

Então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n.º 05/2020, de 28 de abril de 2020, que orientou sobre as atividades acadêmicas não presenciais durante o período de pandemia, e o Conselho Estadual de Educação do Paraná, CEE/PR, com a Deliberação n.º 01/2020, instituiu e disciplinou o Regime Especial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná durante o período de pandemia. Deste modo, no dia 21 de maio de 2020, por meio da Resolução n.º 003/2020, o CEPE/UENP estabeleceu o Regime Especial para a

oferta de componentes curriculares obrigatórios nos cursos de graduação, valendo-se de atividades não presenciais. Esta Resolução compreendeu o período de 1º de junho de 2020 a 1º de agosto de 2020.

Os estudantes, pela diferença geracional quando comparados com os professores, têm, por natureza, mais facilidade e domínio das ferramentas tecnológicas; entretanto, como estavam frequentando cursos presenciais, não estavam habituados às plataformas digitais e tampouco sabiam como conduzir seus próprios processos de aprendizagem no “novo formato”, ou ainda, estavam preocupados sobre como poderiam ser avaliados nas verificações das aprendizagens. Além do mais, alguns teriam que lidar com o enfrentamento de casos de adoecimento pessoal por Covid-19, ou adoecimento familiar, de amigos, bem como teriam que lidar com o estresse gerado em função do distanciamento social e das demandas para organização das atividades familiares e domésticas (WEIDE *et al.*, 2020).

Internamente ao Curso, o órgão que precede as decisões tomadas em nível de colegiado é a Comissão Executiva do Curso (CEC). Formada por 4 membros docentes, o Coordenador e 1 discente, a CEC delibera sobre pautas restritas ou coletivas. Nesse sentido, discutiu, em sucessivas reuniões, possíveis estratégias de ensino, quantidade de carga horária síncrona e assíncrona nas disciplinas, uso de instrumentos avaliativos com base teóricas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), metodologias ativas.

As intenções pautavam-se nas expectativas da oferta de condições mais favoráveis aos estudantes, e suporte aos ingressantes do ano de 2020, para que persistissem no Curso, mesmo frente a tantas adversidades, o que poderia, inclusive, facilitar a evasão.

O Regime Especial foi mantido na instituição, e não haveria como retornarmos ao presencial, devido às pressões de isolamento impostas pela pandemia, sem perspectivas de vacina para aquele momento, com o número de casos de contaminação pelo vírus da Covid-19 em crescimento exponencial por todo o país, e com o aumento galopante de vítimas da doença. Entretanto, solicitamos, em reunião do Colegiado, que os professores ouvissem as queixas dos alunos, que flexibilizassem os conteúdos, que se aproximassem de tutoriais que ensinam a utilizar

aplicativos como *Kahoot*, *Padlet*, *Mind Lab*, *Worwall*, por exemplo, e as ferramentas do *Google*, incorporadas pela totalidade dos docentes, sendo elas o *Meet* e *Forms*.

Tivemos que nos adaptar à realização do Estágio Supervisionado Obrigatório nas escolas da Educação Básica, seguindo as deliberações estaduais direcionadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e pelo Conselho Estadual de Educação. As atividades seguiram o direcionamento remoto, com a supervisão direta dos professores das áreas de Prática de Ensino de Ciências e Biologia, e o acompanhamento dos professores das escolas campo.

Como ação marcante do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Uenp/CLM no ano de 2020, desenvolvemos o III Simpósio de Biociências da Uenp/VI Simpósio de Ciências Ambientais do Norte do Paraná (SiCANP/SIMBIO), com palestras nas áreas Ambiental, Paleontologia, Ecologia, Botânica e Zoologia. Foram utilizados espaços das cargas horárias remotas síncronas dos docentes do 1º ano do curso noturno com as palestras, para estimular o envolvimento dos futuros biólogos em temas de relevância da área de atuação, buscando a motivação e o reconhecimento de profissionais atuantes. Para os estudantes do curso integral, também buscamos a motivação em participar, com o mesmo propósito de aproximação dos temas que despertam o interesse. Como evento oficial do curso, que ocorre bianualmente, vinculamos a certificação do evento, totalmente remoto, síncrono e sem custo, à convalidação para possível uso da carga horária em Atividades Acadêmicas Complementares (AAC).

As atividades de Pesquisa e Extensão foram adaptadas ao modelo remoto. Respeitadas as particularidades das áreas, quando fosse necessária alguma atividade presencial, em laboratório ou a campo, caberia ao docente a solicitação de autorização ao Comitê de Gestão das Ações Universitárias no Período de Pandemia da Uenp, bem como as justificativas das ações. Os resultados das pesquisas, atividades de Ensino, Extensão e Internacionalização foram apresentados no mês de dezembro de 2021, no VII Encontro de Integração da Uenp.

No ano de 2021, houve a manutenção do Regime Especial, sustentando a Resolução 005/2020 – CEPE/UENP. No curso de Ciências

Biológicas, estava em vigor um calendário acadêmico que respalda a organização curricular de 2º ao 5º ano (Resolução no 006/2021 – CEPE/UENP), cujo início ocorreu em maio de 2021 e se encerrou em abril de 2022. Elaborou-se outro calendário acadêmico para os ingressantes (Resolução no 014/2021 – CEPE/UENP), cujo início das aulas foi em agosto de 2021 e com encerramento em maio de 2022, o que se deu mediante gestão interna do Colegiado na divisão de início e término dos dois semestres letivos.

Em outra produção (COSTA *et al.*, 2021), os autores suscitaram o tempo como elemento central das incertezas, receios e alegrias. Alegrias pelo retorno ao convívio social, pelo distanciamento das mortes e pela doença, pela vida. Tristezas pelas perdas acadêmicas, formativas, práticas, técnicas e de instrumentação do biólogo. Receios de uma nova onda de contaminação pelo coronavírus ou por outro agente infeccioso com letalidade avassaladora. Mas e o ensino, para onde vai? Conseguiremos repor as inúmeras perdas nas aprendizagens?

Acreditamos que aprendemos a lidar com as tecnologias, que são uma tendência para o campo da educação desde o século XX, e que nos organizaremos nestas perspectivas daqui para frente. E como estamos sempre suscetíveis às adaptações, e é assim que, pelo prisma darwiniano, nossa espécie se mantém neste Planeta, associada à capacidade de articular, reinventar e se moldar diante das adversidades, colocaremos em prática os verdadeiros conceitos de um ensino híbrido. Sabemos, todavia, que os desafios da retomada também são grandes. Contudo, estando saudáveis e mais estruturados emocionalmente, com a flexibilidade do distanciamento social, temos a certeza de que, em pouco tempo, a Uenp, protagonista, estará ativa para ampliar ainda mais os alcances regionais de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como os integrantes do Curso de Graduação em Ciências Biológicas do *campus* Luiz Meneghel!

Reflexões conclusivas

Ao final deste capítulo, a despeito de outras questões que o leitor certamente levantará, propomos a seguinte questão reflexiva:

a) neste período de enfrentamento da Covid-19, haverá a Universidade aprendido a fazer bom uso da parcela não presencial, com os 40% de Ensino a Distância (EaD) - Portaria 2.117/2019 do Ministério da Educação (MEC), para os cursos de graduação presencial?

Essa é a indagação que ainda buscamos em nosso interior. Apesar de acreditarmos que hoje, final do ano civil de 2021, estejamos mais preparados para o desafio da educação mediada por tecnologia do que há dois anos, também acreditamos que ainda trilharemos um longo caminho de capacitação e conhecimento.

Do ponto de vista administrativo das Universidades, não há como não prever que o futuro abrirá de vez as portas do hibridismo educacional, caracterizado pelo melhor uso das tecnologias educacionais, não mais por ser a única opção viável, como em tempos pandêmicos, mas por acreditar na efetividade de sua utilização.

Ao mesmo tempo, vislumbramos que o retorno do ensino presencial será um rico período de adicional capacitação docente visando ao pleno domínio docente das ferramentas tecnológicas e digitais, bem como ao protagonismo universitário no desenvolvimento e aprimoramento dessas tecnologias.

Apesar do ensino mediado por tecnologias ter sido uma condição imposta para todo o sistema de Ensino Superior durante o período da pandemia da Covid-19, não há como negar que o futuro dos cursos de graduação, presencial ou não, será cada vez mais tecnológico. No entanto, a determinação de nossas escolhas será pautada pela qualidade do ensino e pelos avanços tecnológicos que foram incorporados ao longo do período pandêmico.

Assim, chegaremos ao final dessa pandemia e poderemos mensurar os impactos da inserção digital no contexto educacional, ressignificar nossas vivências e aprimorar os avanços tecnológicos com uma educação mais atrativa e condizente com o futuro.

Referências

COSTA, F. G.; FRASSON-COSTA, P. C.; DE CARVALHO, M. C. C. G. A pandemia da COVID-19 e seus impactos no sistema de pós-gra-

duação. *In*: OLIVEIRA, V. S.; COSTA, F. G. (Orgs.). **Pós-graduação e Pesquisa: formação e desafios no contexto da UENP**. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2021. p. 146-148.

COSTA, F. G.; MAQUÊA, V.; MANCHOPE, E. C. P. O professor do Ensino Superior público, a pandemia e A barata, de Clarice Lispector. *In*: MANCHOPE, E. C. P.; CARMO, A. A.; COSTA, F. G.; SALES, K. M. B.; DA LUZ, S. C. T.; MAQUÊA, V. **Educação Superior na (pós) pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras**. Cascavel: Edunioeste, 2020. p. 91-102.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 010/2017** - Regimento da Graduação. Jacarezinho, 2017. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe/cepe-resolucoes/cepe-resolucoes-2017/9692-resolucao-010-2017-cepe-uenp/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 003/2020**. Jacarezinho, 2020a. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe/cepe-resolucoes/cepe-resolucoes-2020/16250-resolucao-003-2020-cepe-uenp/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 005/2020**. Jacarezinho, 2020b. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe/cepe-resolucoes/cepe-resolucoes-2020/16566-resolucao-005-2020-cepe-uenp/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Gabinete da Reitoria. **Ato Executivo 006/2020**. Jacarezinho, 2020c. Disponível em: <https://uenp.edu.br/publicacoes-oficiais-uenp/link-doc-gabinete/atos-executivos/atos-executivos-2020/15956-ato-executivo-006-2020/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Gabinete da Reitoria. **Ato Executivo 008/2020**. Jacarezinho, 2020d. Disponível em: <https://uenp.edu.br/publicacoes-oficiais-uenp/link-doc-gabinete/atos-executivos/atos-executivos-2020/16024-ato-executivo-008-2020/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 010/2021**. Jacarezinho, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe/cepe-resolucoes/cepe-resolucoes-2021/18755-resolucao-010-2021-cepe-uenp/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.

WEIDE, J. N.; VICENTINI, E. C. C.; ARAUJO, M. F.; MACHADO, W. L.; ENUMO, S. R. F. **Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia**. Trabalho gráfico Gustavo Farinero Costa. Porto Alegre/Campinas: PUCRS/PUC-Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/cartilha-enfrentamento-do-estresse.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

6

Formação docente para o ensino on-line em tempos pandêmicos: uma experiência entre a UFRB (Brasil) e a Unipúnguè (Moçambique)

*Eniel do Espírito Santo
Tatiana Polliana Pinto de Lima
Adilson Gomes dos Santos
Cristina Ribeiro Loforte*

Introdução

No fatídico mês de março de 2020, os efeitos da pandemia da Covid-19 se espalharam por todo o mundo, deixando a humanidade estarrecida diante da sua incapacidade de neutralizar prontamente o novo coronavírus. As vacinas somente começaram a ficar disponíveis no final daquele ano sombrio, em que o apocalíptico cavaleiro da morte ceifou milhares de vidas. Neste ínterim, não faltaram negacionistas, tratamentos comprovadamente ineficazes e movimentos antivacina protagonizados por autoridades que deveriam dar o exemplo na condução da crise sanitária sem precedentes.

Nesse cenário típico das películas de terror, o mundo do trabalho apelou para o trabalho remoto, visando a manter o distanciamento social, como medida sanitária para frear a disseminação do vírus letal. As instituições de todos os níveis de ensino também foram atingidas pelas sucessivas ondas da pandemia, arremessando docentes e discentes para os espaços virtuais de aprendizagem, no então chamado ensino remoto emergencial. A educação não podia parar, não obstante as lacunas formativas de professores para a utilização das tecnologias digitais e as dificuldades de acesso à internet, ampliando-se ainda mais o fosso da desigualdade social, especialmente nos países pobres e em desenvolvi-

mento. Não restam dúvidas de que se instalou aquilo que o pesquisador português Boaventura de Souza Santos descreveu apropriadamente como a cruel pedagogia do vírus (SANTOS, 2020).

Apesar de a modalidade da educação a distância (EaD) há muito utilizar amplamente as potencialidades das tecnologias digitais, a maior parte das instituições do ensino presencial ainda engatinhava no seu uso quando foi surpreendida pela pandemia. Deveras, a própria formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura reconhecidamente deixa lacunas curriculares no tocante ao desenvolvimento de competências digitais dos professores. Como afirmam Santo e Lima (2020, p. 289), “a formação de professores para as tecnologias digitais necessita permear o currículo das licenciaturas com práticas pedagógicas vivenciadas de forma interdisciplinar ao longo destes cursos”.

Nesse contexto distópico, as instituições de ensino, públicas e privadas, implantaram programas de formação docente, amiúde aligeirados, visando dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem nos espaços virtuais. Uma profusão de cursos on-line, webinários, conferências e *lives* passaram a fazer parte do cotidiano dos professores, fornecendo-lhes “a régua e o compasso, como diz o ditado popular, para a atuação docente nos componentes curriculares ofertados no Ensino On-line”, no dizer de Santo e Gomes (2021, p. 15).

Com esse pano de fundo, o objetivo deste capítulo é discutir a formação docente para as tecnologias digitais diante da emergência imposta pela pandemia da Covid-19, por meio da análise dos resultados dos cursos realizados conforme o acordo de cooperação internacional firmado entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Brasil, e a Universidade Púnguè (UniPúnguè), em Moçambique. Interessa-nos analisar as perspectivas teóricas da formação docente para as tecnologias digitais no Brasil e em Moçambique, além de avaliar os resultados da satisfação dos professores participantes dos cursos “Formação Básica para Professores e Tutores em EaD” e “*Google* Sala de Aula para Professores”, ambos realizados em 2021.

A formação docente para o ensino on-line no Ensino Superior: contornos entre Brasil e Moçambique

Desde a década de 1990, muito se pesquisa e muito se discursa sobre “Novas Tecnologias” para a educação; sobre formar o professor para o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação. Contudo, ao realizarmos um breve levantamento sobre este tema, percebe-se que os interesses, assim como as políticas públicas, voltavam-se para os estudos da Educação Básica. Neste contexto, imaginávamos equivocadamente que somente os docentes da Educação Básica não dominavam as tecnologias, que tinham um pavor dos computadores e recusavam-se a sair do mundo com tecnologias analógicas rumo ao emergente mundo das tecnologias digitais, reiterando a ideia de que as tecnologias estavam sendo implantadas para diminuir a importância docente, ou mesmo que por meio delas nada se aprendia.

Historicamente, vivemos um longo período em que o exercício da docência exigia apenas a formação específica na área da disciplina/matéria. Segundo Ferreira, Furtado e Boss (2014):

Hoje, quando vivemos as inúmeras incertezas do mundo contemporâneo [e pandêmico] aliadas à evolução dos conhecimentos, as respostas não se dão somente com base na formação científica de uma área específica, mas exigem uma leitura ampla da realidade, que envolve questões humanas, sociais, ecológicas e éticas (FERREIRA; FURTADO; BOOS, 2014, p. 63).

Após a pandemia que lançou todos os docentes, de forma abrupta e obrigatória, no mundo digital, as lacunas e fragilidades nas formações, os medos no uso das tecnologias, bem como as resistências em desenvolver competências digitais para o exercício da docência foram escancarados no nível superior. No mundo todo, os docentes de universidades, centros de ensino, faculdades e instituições de formação superior, as mais diversas, precisaram assumir sua ignorância e o quanto nada ou quase nada sabiam sobre como planejar, organizar, ministrar aulas, ou mesmo avaliar, considerando as premissas da educação on-line, conforme preconizadas por Santos (2019).

As dúvidas e inquietações grassavam todas as conversas informais prévias, via aplicativos de mensagem: “como iremos dar aulas agora?”; “esses estudantes irão aprender?”; “ficaremos quatro horas ininterruptamente ministrando aulas?”; “como garantir que são eles mesmos que estão fazendo as avaliações?”; “esses meninos irão ‘colar’ nas provas”. Questões e mais questões que somente mostravam o que se sabia: os docentes do ensino superior não estavam preparados para ministrar aulas nos ambientes virtuais de aprendizagem, considerando as mais diversas tecnologias, ou mesmo estavam abertos para reconhecerem que as possibilidades deste “novo” mundo eram inúmeras, e muitas aprendizagens ocorriam no mundo on-line há algum tempo.

Destarte, a formação para o uso pedagógico das tecnologias e a mudança de paradigma educacional necessária neste contexto pandêmico, fizeram-se urgentes em face da necessidade do desenvolvimento ou aperfeiçoamento das competências digitais dos professores.

Sales e Moreira (2019) definem as competências digitais dos professores como sendo,

[...] o exercício sensorial, cognitivo, motor e afetivo das habilidades, valores, conhecimentos, informações, experiências dos sujeitos nas práticas de conhecimento, reconhecimento e uso das TIC digitais e conectadas, no sentido de tomar decisões, atitudes e agir de modo autônomo nos processos de intervenção, mediação e resolução de problemas oriundos do contexto da sociedade da aprendizagem, possibilitando a transformação, mudança social, política e econômica nos diversos cotidianos e setores da sociedade, inclusive na educação (SALES; MOREIRA, 2019, p. 18).

Entretanto, essas competências não se desenvolveriam naturalmente. Afinal, em décadas, muitos negaram a importância das tecnologias voltadas para a educação, reduzindo-as ao uso de aparelhos para projeção de slides em sala de aula. Ou seja, todas as potencialidades do mundo virtual reduzidas ao uso do computador e de um aparelho que substituiu o escrever na lousa. Necessário se fez pensar em outras pedagogias, com outros sujeitos ensinantes e aprendentes no contexto da cibercultura. Sujeitos esses que estavam habitando uma sociedade modernizada

tecnologicamente, mas que se recusavam a imergir na tecnologia, trazendo-a como parte inerente do processo de ensino e aprendizagem.

Berman (1986), na década de 1980, já abordava um conceito que contextualiza a compreensão daquilo que vivenciamos no transcorrer da pandemia, especialmente ao apontar que tudo que é sólido se desmanchou no ar com o advento da Modernidade. Podemos, no contexto atual, inferir que vivemos um novo momento que sacudiu os paradigmas até então hegemônicos na educação: o da pandemia. Este período contemporâneo nos mostrou que “existe um tipo de experiência vital - experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por [pessoas] em todo o mundo, hoje” (BERMAN, 1986, p. 15).

A educação, com suas práticas e didáticas conhecidas e defendidas por muitos como a melhor para aprender e para ensinar, vem ao chão, derrubada por um organismo invisível a olho nu. Um vírus destruiu engessamentos educacionais de décadas e, por que não, de séculos, fazendo emergir uma cruel pedagogia do vírus que desconsiderou o abismo digital entre as classes mais favorecidas, com acesso à Banca larga de internet, e os excluídos da cibercultura, oriundos das classes historicamente marginalizadas (SANTOS, 2020). Nesse contexto, a formação continuada docente nunca se fez tão necessária, como desde março de 2020, para que a educação, como um todo, renascesse das cinzas, tal qual a lendária Fênix da mitologia grega (VENTURA, 2018).

Uma formação que, por décadas, não contemplou o debate e a didática para trazer as tecnologias para o cotidiano das universidades, salvo nos cursos a distância, tal qual os conhecemos, impulsionados no mundo como um todo, especialmente após a década de 1990, não obstante as críticas ao modelo por vezes reprodutivista de educação a distância que se instalou (NOLASCO-SILVA, LO BIANCO, 2022). Dessa forma, fez-se premente desconstruir a ideia de que os celulares, aplicativos, programas, plataformas eram os inimigos da educação, do pensar crítico, ou mesmo do instigar a criatividade.

Precisou-se, em todo o mundo, aprender sobre competências digitais, reconhecer que o discurso sobre uma educação libertária nem sempre era vivenciado na prática. Os docentes de cursos de ensino

superior precisaram estudar, fazer cursos, aprender mais e mais sobre este mundo que, até então, era desconhecido para a grande maioria dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

Em Moçambique, o contexto não diferiu muito do que ocorreu no Brasil. Os autores Cristóvão e Massinga Jr. (2021) asseveram que Moçambique é um dos países mais pobres do mundo, com cerca de 60% da sua população abaixo da linha da pobreza e com muitos obstáculos a ultrapassar, tais como pobreza, conflitos internos, doenças, corrupção e catástrofes naturais. Ademais, o país tem uma das taxas mais baixas (20,9%) de penetração da Internet na população e um dos custos de dados mais elevados na África, pontuam os autores. Foi nesse cenário que, em finais de março de 2020, foi decretado o estado de emergência por razões de calamidade pública, devido à pandemia da Covid-19. Como resultado, foram suspensas as aulas presenciais em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto moçambicano, começou-se a notar, por parte tanto das instituições de ensino como do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e do Ministério de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP), uma busca por soluções que garantissem a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem. Assim, observamos que várias estratégias foram implementadas, desde a distribuição de fichas de exercícios no ensino primário e a disponibilização do material autoinstrucional concebido e usado no programa do ensino secundário à distância, tais como as transmissões via rádio e teledifusão de aulas.

Entretanto, assim como ocorreu no Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique não estavam preparadas para os desafios do ensino on-line. Cristóvão e Massinga Jr. (2021) apontam que muitas IES passaram a utilizar redes sociais e seus aplicativos de mensagens, tal como *WhatsApp*, além de aplicativos de videoconferência, como o *Skype*, embora poucas instituições tenham utilizado ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como, por exemplo, a plataforma *Moodle*. Tal direcionamento para interfaces digitais sociais gerou enormes desafios no tocante à monitorização, avaliação e a garantia da qualidade do processo de ensino, especialmente quando, diante de plataformas e/

ou interfaces que não foram concebidas para cursos on-line, afirmam Cristóvão e Massinga Jr. (2021).

Ademais, não houve tempo para uma preparação dos estudantes e nem dos professores para esta nova realidade, em que todo o processo de ensino e aprendizagem passou a ser mediado pelas interfaces digitais. Apesar de a área de educação ter sido indicada como prioritária na Política de Informática (MOÇAMBIQUE, 2000), e como um dos principais eixos de desenvolvimento humano na Política para a Sociedade de Informação (MOÇAMBIQUE, 2018), não notamos, como consequência, em nível do MINEDH e do MCTESTP, o desenvolvimento de políticas e estratégias para a implementação e desenvolvimento do ensino on-line.

Destarte, percebemos que a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação no sistema de educação moçambicano tem estado mais focada em aspectos técnicos (aumento do acesso, formação de redes de instituições de ensino e de pesquisa) do que em aspectos didáticos (formação docente e discente para o ensino e aprendizagem com recurso das TDIC).

Visando a mitigar as lacunas na formação de professores e profissionais de educação, foi criada, em 2019, a Universidade Púnguè (UniPúnguè), universidade pública situada nas províncias moçambicanas centrais de Manica e Tete. A UniPúnguè surgiu da divisão da Universidade Pedagógica em cinco novas universidades, todas instituições com uma tradição de oferta de cursos presenciais, de formação de professores e profissionais da educação, mas também com alguma experiência na oferta de cursos à distância. Portanto, embora a UniPúnguè seja recente, a sua antecessora oferecia cursos à distância desde 2009, inicialmente baseados em material impresso e, a partir de 2016, com recurso ao ambiente virtual de aprendizagem, por meio da plataforma *Moodle*.

Nesse contexto, até o início da pandemia, em março de 2020, cerca de 50% do corpo docente da UniPúnguè deveria fazer uso do AVA para orientar as atividades de aprendizagem nos cursos oferecidos à distância. Em termos de formação continuada dos docentes, a IES ofertou continuamente, no início de cada semestre letivo, formações curtas (de 4 horas) sobre o uso da plataforma *Moodle*. O programa de formação para os professores foi desenhado à volta do que tem sido identificado

como suas dificuldades (como usar os recursos disponíveis na plataforma, disponibilizar textos e outros materiais e elaborar testes); portanto, uma formação mais direcionada para aspectos técnicos do que para aspectos didáticos (como orientar a aprendizagem, quais metodologias de ensino e aprendizagem e estratégias de avaliação usar).

Com a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, o MCTESTP orientou as instituições de ensino superior para a adoção do ensino híbrido, fazendo com que todos os professores da modalidade presencial passassem a fazer uso preferencial da plataforma *Moodle*, combinada com outras interfaces digitais, tais como *Google Classroom*, *WhatsApp* ou outras que considerassem viáveis.

No início de março de 2020, quando o *Moodle* era usado apenas para cursos a distância, uma análise das práticas dos professores da Uni-Púnguè no uso do AVA mostrou que, dos 55 professores registrados na plataforma, apenas 5% a utilizavam adequadamente. A maioria usava-a como repositório de material de estudo e difusão de avisos, isto é, não exploravam as ferramentas de interação (síncrona e assíncrona) ou de avaliação contínua da aprendizagem.

Os docentes da UniPúnguè apontaram como razão para pouco usarem o AVA os problemas técnicos que impediam a disponibilização ininterrupta do *Moodle* institucional e, por isso, recorriam a outras interfaces digitais de interação (como o *WhatsApp* e o correio eletrônico).

Borges *et al.* (2021) apontam situação semelhante com outros moçambicanos, especialmente no estudo que realizaram com professores de Instituições de Educação Profissional e de Ensino Superior da cidade de Lichinga, em Niassa. Os autores registraram “fraco domínio dos usuários das Tecnologias Digitais nas IES de educação profissional e de ensino superior da cidade de Lichinga, como consequência de contacto tardio com estes recursos” (BORGES *et al.*, 2021, p. 8). Apontam a necessidade urgente de formação, além daquelas identificadas com o suprimento de questões básicas relacionadas com a infraestrutura, tais como o acesso à rede de internet e as costumeiras restrições no fornecimento de eletricidade. Ademais, para os autores, a falta de letramento digital resulta na insignificante inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e

aprendizagem, e a inclusão digital frequentemente ocorre como imposição, na qual tanto docentes como discentes necessitam de elevado nível de esforço para se adaptarem, no dizer dos autores.

Diante desse contorno, como resultado do Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, e a Universidade Púnguè, surgiu a possibilidade de oferecer uma formação que complementasse a formação continuada existente, isto é, uma formação não tecnicista, com possibilidades de discussão de aspectos didáticos importantes para a educação a distância, ensino híbrido e ensino on-line, no geral, e, ao mesmo tempo, permitisse desenvolver as competências digitais dos professores da UniPúnguè. Assim, os professores tiveram a oportunidade de participar de formações on-line, por meio de ambiente virtual de aprendizagem da UFRB, o que proporcionou explorar o uso da plataforma *Moodle*, em uma perspectiva diferente daquela a que até aqui os professores tinham sido expostos. Permitiu também aos professores explorar a importância e os contornos de *design* didático e o uso de outros cenários de ensino e aprendizagem digital, tais como a interface digital do *Google Sala de Aula*, ou seja, a interação dos professores da UniPúnguè com as tecnologias digitais.

Caminhos metodológicos: a construção da pesquisa

O estudo configura-se como uma pesquisa documental, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, embasado na metodologia da pesquisa-formação, na perspectiva de Santos (2019), visto que contempla a reflexão crítica sobre os registros da avaliação de satisfação com as narrativas das experiências dos sujeitos da pesquisa, isto é, os docentes e professores cursistas, considerando o aprofundamento das situações de ensino e aprendizagem que emergiram no transcorrer da formação ofertada, sem revelar dados capazes de identificar os sujeitos participantes (BRASIL, 2016).

A escolha metodológica pela pesquisa-formação considerou o imbricamento dos pesquisadores e participantes da pesquisa, visto que

eles atuaram como coordenadores, professores e tutores no processo de formação. Nesse sentido, Santos (2019, p. 102) aponta que o “espaço de formação e autoformação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer científico”.

A investigação debruçou-se sobre os documentos e registros de ações formativas realizadas por meio do acordo internacional firmado entre a UFRB e UniPúnguè, caracterizando-se como um estudo netnográfico (CORRÊA; ROZADOS, 2017), tendo como objeto de análise as interações entre professores e tutores, além das percepções dos cursistas, registradas nos ambientes virtuais dos cursos. Foram realizados 2 (dois) cursos on-line, entre os meses de abril e maio de 2021, direcionados para o corpo docente da UniPúnguè, no âmbito do Programa de Extensão Formação para as Tecnologias Digitais da UFRB. Os cursos implementados foram: “Formação Básica para Professores e Tutores em EaD”, com carga horária de 51h, e o curso “*Google Sala de Aula para Docentes*”, com 34h. Tais cursos foram demandados pelo Centro de educação a Distância da UniPúnguè, em função das lacunas digitais apresentadas pelos docentes em seu fazer pedagógico.

Como parte do desenho pedagógico, os professores cursistas preencheram, na finalização de cada curso, um questionário on-line de avaliação da satisfação, cujos dados compilados constituem subsídios documentais para as discussões deste estudo. Ademais, os relatórios dos cursos realizados e reuniões de análise crítica também forneceram subsídios para as análises realizadas.

Do ponto de vista ético, a tipologia metodológica da pesquisa dispensou o registro no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois configurou-se como um estudo com foco no aprofundamento teórico, tendo-se como base as situações que emergiram na prática profissional no transcorrer dos cursos on-line ministrados, sem revelar quaisquer dados que possibilitassem a identificação dos sujeitos (BRASIL, 2016).

Percepções dos professores cursistas sobre os cursos formativos para a docência on-line: análise e discussão dos dados

O acordo de cooperação internacional, firmado entre UFRB e UniPúnguè, tinha por objeto a promoção e realização de 2 (dois) cursos vinculados ao Programa de Extensão Formação para as Tecnologias Digitais da UFRB. Entre os resultados esperados, destacavam-se a promoção da formação continuada dos docentes da UniPúnguè nas tecnologias digitais aplicadas à educação; disseminação do modelo pedagógico virtual UFRB e as boas práticas no âmbito do ensino on-line; intercâmbio de práticas educativas exitosas nos ambientes virtuais e, por fim, o fortalecimento da internacionalização da UFRB (UFRB, 2020).

Os cursos previstos foram realizados nos meses de abril e maio de 2021, contemplando-se a modelagem educacional preconizada pelo modelo pedagógico virtual da UFRB (CARDOSO *et al.*, 2018) e sintetizados no Quadro 1. O *design* instrucional dos cursos fundamentou-se em uma abordagem pedagógica dialógica e interativa, com atividades síncronas e assíncronas, contemplando-se a utilização das tecnologias digitais e suas interfaces.

Quadro 1: Modelagem dos Cursos do Programa de Formação em Tecnologias Digitais UFRB

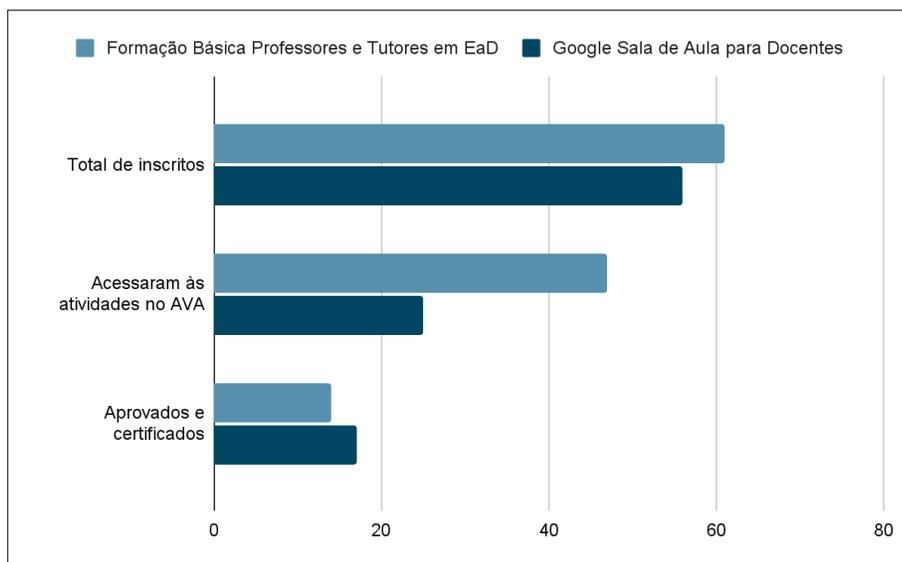
Sessão do curso on-line	Descrição
Ambientação	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula com apresentação do curso pelo professor; - Fórum com autoapresentação dos participantes.
Orientações gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de ensino do curso; - Sistemática de avaliação da aprendizagem; - Biblioteca virtual; - Contato com a coordenação; - Mural de avisos.

Trilha de aprendizagem	Apresentação	- Agenda de atividades com cronograma.
	Aulas on-line síncronas	- Link para acesso às aulas interativas on-line.
	Videoaulas	- Videoaulas gravadas.
	Materiais	- Textos base; - Livros e artigos digitais; - Miateca.
	Atividades	- Atividades avaliativas.
	Fórum	- Fórum de dúvidas.
Avaliação do curso	- Avaliação da experiência e nível de satisfação.	
Certificação	- Espaço para emissão do certificado dos aprovados no processo avaliativo.	
Espaço da equipe tutorial	- Interação exclusiva entre professor e tutores.	

Fonte: Santo e Gomes (2021)

O curso “Formação básica para professores e tutores em EaD” foi o primeiro curso realizado e contou com 61 professores cursistas do quadro de docentes da UniPúnguê. O objetivo do curso foi proporcionar a compreensão dos principais pressupostos teóricos e práticos que fundamentam a docência on-line mediada pelas tecnologias digitais, visando ao desenvolvimento de competências para a práxis educativa nos diversos cenários e ambientes virtuais de aprendizagem.

Do total de inscritos, 47 (77%) cursistas mantiveram constância no acesso ao ambiente virtual do curso, contando com o apoio da mediação pedagógica promovida pela equipe tutorial. Todavia, somente 14 (23%) conseguiram realizar todas as atividades propostas, alcançando a nota mínima necessária para a certificação no curso, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Dados dos cursos realizados

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Na análise crítica realizada pela coordenação executiva do acordo de cooperação, foi avaliado o baixo número de professores cursistas que concluíram as atividades do curso e foram certificados. Na percepção da equipe gestora da UniPunguê, tratou-se da primeira experiência de implementação de uma formação totalmente à distância e muitos professores cursistas tiveram dificuldades com a gestão do tempo em virtude das demandas elevadas da universidade. Outros revelaram problemas de acesso à internet e falta de habilidades para trabalhar com a plataforma *Moodle*, embora este seja o mesmo ambiente virtual utilizado na UniPunguê (UFRB, 2021a), sendo tais dificuldades também apontadas nos estudos de Cristóvão e Massinga Jr. (2021) e Borges *et al.* (2021).

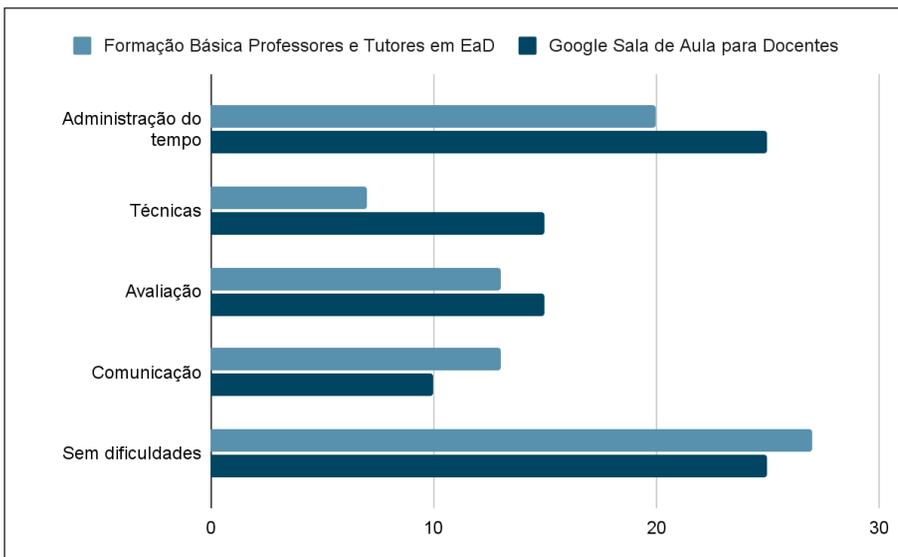
Ademais, ao elencar as principais dificuldades encontradas, na avaliação de satisfação realizada por 15 (24,6%) professores cursistas, observamos, no Gráfico 2, que 27% dos respondentes não tiveram dificuldades; 20% pontuaram dificuldades técnicas para trabalhar com a plataforma e/ou acesso à internet; 13% indicaram dificuldades comunicacionais, ou seja, problemas no retorno às solicitações; 20% indicaram dificuldades operacionais, relacionadas com a administração do tempo;

7% tiveram dificuldades operacionais e comunicacionais e 13% dificuldades operacionais e técnicas (UFRB, 2021a).

Não obstante as dificuldades apresentadas pelos professores cursistas, na avaliação de satisfação, os participantes atribuíram nota média de 9,8 pontos para o curso “Formação básica para professores e tutores em EaD”, revelando elevado nível de satisfação. Consoante com isso, um dos professores cursistas destacou a aprendizagem significativa que vivenciou no transcorrer das atividades, possibilitando-lhe interagir com os colegas e aprender a utilizar diversas interfaces digitais.

A segunda formação prevista no acordo de cooperação internacional foi o curso “*Google Sala de Aula para Docentes*”, tendo sido realizado em maio/2021, logo após a finalização do primeiro curso, contando com 56 professores cursistas da UniPúnguê. O objetivo do curso foi proporcionar as competências para utilização das principais potencialidades da interface digital do *Google Sala de Aula*, considerando as especificidades do fazer pedagógico nos espaços virtuais de aprendizagem.

Gráfico 2: Principais dificuldades apontadas pelos cursistas (% cursistas respondentes)



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

No tocante ao curso *Google Sala de Aula para Docentes*, 25 (44,6%) professores cursistas acessaram com frequência o ambiente virtual do curso, e 17 (30,4%) concluíram todas as atividades e alcançaram nota mínima para certificação, conforme o Gráfico 1. O formulário on-line de avaliação de satisfação foi preenchido por 20 (35,7%) dos professores cursistas, que atribuíram nota média final de 9,6 pontos ao curso, revelando elevado nível de satisfação (UFRB, 2021b).

Entre as principais dificuldades encontradas pelos cursistas nesse curso, destacam-se os seguintes elementos assinalados pelos participantes no formulário on-line de satisfação: 5 (25%) dificuldades operacionais (administração de tempo); 3 (15%) dificuldades técnicas (trabalhar com plataforma; acesso à internet); 3 (15%) dificuldades com o processo de avaliação (questões da avaliação versus o conteúdo abordado); 2 (10%) dificuldades comunicacionais (retorno às solicitações) e 5 (25%) não tiveram dificuldades (Gráfico 2). Mesmo considerando as dificuldades enfrentadas, todos os cursistas respondentes apontaram que o curso promoveu interação entre a teoria e a prática, foram apresentados conteúdos relevantes para a sua atuação docente na mediação pedagógica, por meio da interface digital do aplicativo *Google Sala de Aula* (UFRB, 2021b).

O formulário de avaliação de ambos os cursos contemplava uma questão aberta, não obrigatória, em que os professores cursistas poderiam inserir comentários que considerassem pertinentes, se assim desejassem. Tais comentários foram compilados e procedemos à análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2016), visando a ir ao encontro dos participantes dos dois cursos realizados, buscando compreender suas concepções sobre a formação continuada para as tecnologias digitais, proporcionada pela cooperação internacional. Como bem expressaram Santo e Lima (2020, p. 290), nosso objetivo foi de “[...] desenvolver um exercício de compreensão destes sujeitos sociais, numa tentativa de não violar os seus entendimentos, e de não atribuir a eles os sentidos construídos pelos pesquisadores”. As categorias de análise resultantes deste exercício de perscrutar os sujeitos participantes estão apresentadas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1

Percepções dos docentes cursistas sobre o Curso <i>Google Sala de Aula</i>		
Categorias	Frequência ¹³	Percentual %
Curso proveitoso e importante, que proporcionou novas aprendizagens	14	33,33%
Solicitação de novos cursos e continuidade da parceria com a UFRB	9	21,42%
Boa aprendizagem especificamente sobre a ferramenta <i>Google Sala de Aula</i>	7	16,66%
Dificuldades e desconhecimento no uso do <i>Google Sala de Aula</i>	5	11,90%
Dificuldades na administração do tempo para realizar o curso	3	7,14%
Solicitação de maior tempo e frequência nos encontros síncronos	2	4,76%
Solicitação de maior tempo para o desenvolvimento das atividades	1	2,38%
Necessidade de garantia de acesso à internet aos estudantes	1	2,38%
Total	42	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Ao analisar as Tabelas 1 e 2, percebemos que a maioria avaliou os cursos como “muito proveitoso” e “importante” (33,3% e 41,17%), solicitaram novos cursos e parcerias com a UFRB na área de formação continuada em tecnologias digitais para a educação (21,42% e 11,76%), colocaram que o curso *Google Sala de Aula* proporcionou uma boa aprendizagem no uso da ferramenta *Google Sala de Aula* (16,66%), bem como no curso para a formação de tutores e professores em EaD consideraram que as ferramentas utilizadas foram atraentes (26,47%).

¹³ A frequência refere-se à quantidade numérica em que os respondentes mencionaram a categoria específica. Assim, um mesmo respondente em sua resposta pode ter mencionado duas ou três categorias ou até mesmo a mesma categoria reiteradas vezes.

Tabela 2

Percepções dos docentes cursistas sobre o Curso Formação de Professores e Tutores EaD		
Categorias	Frequência	Percentual %
Curso proveitoso e importante, que proporcionou novas aprendizagens	14	41,17%
Ferramentas de aprendizagem atrativas	9	26,47%
Dificuldades no domínio das ferramentas	6	17,64%
Solicitação de novos cursos e continuidade da parceria com a UFRB	4	11,76%
Solicitação de disponibilização de softwares nos e-mails.	1	2,94%
Total	34	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Assim, nesse contexto de pandemia que nos desafia a (re)fazer nossas práticas em tempo menor do que no presencial, os docentes da UniPúnguè reafirmam a importância da formação continuada, mesmo inseridos em uma sociedade repleta de informações, tutoriais e aplicativos. Não é ter uma formação útil meramente, como uma apologia da aprendizagem do *Google Sala de Aula* para a empregabilidade, ou para um modismo temporário. Mas, sim, posicionarem-se como docentes reflexivos, numa formação permanente, em que as tecnologias serão utilizadas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Podemos, com isso, inferir que os docentes pensam sobre a importância da reinvenção pedagógica a ser construída na sociedade da informação e do conhecimento, mas também da aprendizagem. Ademais, evidenciou-se a importância das comunidades formativas de aprendizagem, no dizer de Imbernón (2009), visto que os docentes cursistas, ao longo dos cursos, trocaram saberes e experiências por meio das aulas síncronas realizadas e dos fóruns de discussão on-line, além de manterem contatos por meio de aplicativos de mensagens. O autor considera que:

A comunidade formativa se dá em contextos que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio do grupo e não só a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominantes. É um contexto relevante para a elaboração, por parte dos próprios integrantes, de suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem (a aprendizagem assume muita importância), a partir das tarefas realizadas, das experiências e das interações vividas (IMBERNÓN, 2009, p. 81).

Ainda que o curso tenha sido muito bem avaliado, na percepção dos docentes cursistas, não podemos deixar de salientar que é possível perceber que nem todos tiveram experiências exitosas: alguns relataram dificuldades no domínio das ferramentas, além de dificuldades na administração do tempo. Esses dados apontam para aspectos que devem ser considerados e ponderados pela equipe pedagógica com vistas ao aperfeiçoamento dos cursos em uma próxima edição, considerando que, mesmo em menor percentual de avaliação, são aspectos que não podem ser desconsiderados, visto entendermos a aprendizagem como inclusiva para todos os professores e não somente voltada para alguns docentes.

Ademais, a equipe tutorial constatou que, entre aqueles que não conseguiram completar os dois cursos, encontram-se docentes cujas competências digitais estavam aquém do mínimo necessário para o acompanhamento de um curso realizado totalmente on-line. Muitos mostraram-se pouco familiarizados com a dinâmica de acessar as trilhas de aprendizagem dos cursos por meio do ambiente virtual e utilização das interfaces digitais utilizadas, revelando baixo nível de letramento ou literacia digital, no dizer de Borges *et al.* (2021). Ressaltamos que, em tais casos, a equipe tutorial mostrou-se atenta e prontamente colocava-se à disposição para ajudá-los.

Lições aprendidas

Ensinar e aprender nos espaços on-line constitui-se em um grande desafio, especialmente diante das emergências que o distanciamento social decorrente da crise sanitária da pandemia da Covid-19 impôs às instituições de ensino, as quais foram arremessadas para os espaços vir-

tuais, tornando-se urgente a formação continuada dos professores para atuação neste contexto.

A busca da UniPúnguè por parcerias internacionais, que lhe ajudassem neste complexo processo de formação docente para as tecnologias digitais, foi coroada de êxito ao implementar o acordo de cooperação com a UFRB. Visto tratar-se de uma instituição de ensino superior recentemente formada, seu corpo docente também se encontra em um processo de formação continuada, ainda ajustando-se ao perfil da instituição, com heterogeneidade de competências digitais que não podem ser despercebidas, conforme evidenciado pelas dificuldades apontadas na seção anterior e, sobretudo, conforme o quantitativo de cursistas que não conseguiram concluir as atividades propostas nas trilhas de aprendizagem e obter a certificação.

Mesmo considerando-se a urgência que se impunha ao início da formação continuada realizada e o diagnóstico prévio do Centro de educação a distância da UniPúnguè, percebemos a necessidade de, nos próximos acordos de cooperação, implementarmos o mapeamento prévio das competências digitais dos professores cursistas. Ressaltamos que tal mapeamento não visa a rotular os cursistas, mas, antes, visa a fornecer subsídios para a elaboração de propostas com desenhos formativos diferenciados, em conformidade com o perfil de uso do espaço digital dos participantes, no dizer de Santo *et al.* (2019), e/ou do nível de desenvolvimento das competências digitais, como proposto nos estudos de Trindade e Santo (2021) e Santo, Lima e Oliveira (2021).

À guisa das considerações finais

Diante dos argumentos expostos sobre a realidade distópica do ano de 2020, na condução da crise sanitária, por isso tudo, o mundo do trabalho precisou se reinventar. Dessa forma, recorreu-se ao trabalho remoto como um dos protocolos para evitar a disseminação do vírus causador da Covid-19. Na educação não foi diferente, pois docentes e discentes imigraram para os espaços virtuais de aprendizagem, contudo foi desvelada a necessidade de formação continuada das competências

digitais dos professores, além do abismo digital que excluiu docentes e discentes com acesso mínimo ou, por vezes, sem acesso à internet, revelando as desigualdades educacionais e sociais no contexto do ensino remoto emergencial.

Em virtude dos fatos mencionados, pululam programas de formação docente para apoiar as atividades de ensino e aprendizagem nos espaços virtuais. É nesse cenário pandêmico que foram analisados os cursos realizados por meio do acordo de cooperação internacional firmado entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Brasil, e Universidade Púnguè, em Moçambique, nas perspectivas teóricas da formação docente para as tecnologias digitais e avaliação dos resultados da satisfação dos participantes dos cursos: “Formação Básica para Professores e Tutores em EaD” e “*Google* Sala de Aula para Professores”.

Levando-se em consideração que se trata de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, embasada na metodologia da pesquisa-formação, a partir da reflexão crítica dos registros e narrativas das experiências dos sujeitos da pesquisa, dos resultados esperados destacam-se: promoção da formação continuada dos docentes da UniPúnguè nas tecnologias digitais aplicadas à educação; disseminação do modelo pedagógico virtual da UFRB e as boas práticas no âmbito do ensino on-line; intercâmbio de práticas educativas exitosas nos ambientes virtuais e o fortalecimento da internacionalização da UFRB.

Dado o exposto, o primeiro curso, “Formação Básica para Professores e Tutores em EaD”, contou com 61 professores cursistas inscritos da UniPúnguè e, efetivamente, 77% dos participantes mantiveram constância no acesso ao ambiente virtual do curso, com o apoio da mediação pedagógica da equipe tutorial. Destes, apenas 23% realizaram as atividades propostas para obter a nota mínima necessária para a certificação no curso.

Este primeiro resultado apresenta o baixo percentual de concluintes. Na percepção da equipe gestora da UniPúnguè, deveu-se à primeira experiência de implementação de uma formação totalmente a distância, dificuldades com a gestão do tempo em virtude das demandas elevadas da universidade, problemas de conectividade e falta de habilidades para trabalhar com a plataforma *Moodle*.

Todavia, na avaliação de satisfação realizada por 24,6% dos participantes da pesquisa, 73% tiveram dificuldades, a saber: técnicas para trabalhar com a plataforma e/ou acesso à internet, comunicacionais, com a administração do tempo, entre outros. Apesar das dificuldades apresentadas, na avaliação de satisfação os participantes atribuíram nota média de 9,8 pontos para o curso.

A segunda formação, o curso “*Google Sala de Aula para Docentes*”, realizado após a finalização do primeiro curso, contou com 56 professores cursistas da UniPunguê e, efetivamente, 44,6% dos participantes mantiveram constância no acesso ao ambiente virtual do curso. Destes, apenas 30,4% concluíram todas as atividades e alcançaram nota mínima para certificação. A avaliação de satisfação foi realizada por 35,7% dos participantes, que atribuíram nota média final de 9,6 pontos ao curso, revelando elevado nível de satisfação para os dois cursos. Dessa forma, reconhecem a qualidade do desenho pedagógico dos cursos e as fragilidades das competências digitais dos participantes.

Nas categorias de análise das percepções dos docentes cursistas sobre os cursos “*Google Sala de Aula para Docentes*” e “*Formação Básica de Professores e Tutores em EaD*”, apresentam os cursos como muito proveitosos e importantes, o que reforça a necessidade de novas ofertas e a continuidade de parcerias com a UFRB na área de formação continuada em tecnologias digitais para a educação.

Assim, ainda que os cursos tenham sido muito bem avaliados na percepção dos docentes cursistas, os dados apontam para aspectos a serem considerados para o aperfeiçoamento dos cursos em uma próxima edição, visto que os ambientes virtuais de aprendizagem permanecerão no pós-pandemia, especialmente na formação continuada das competências digitais dos professores para atuação neste contexto. Assim, é possível inferir que a educação digital será a tendência daqui para frente.

As percepções dos cursistas apontaram importantes reflexões no tocante à relevância dos acordos de cooperação com vistas à formação docente, especialmente no eixo do Hemisfério Sul, entre países capazes de fornecer suporte didático-pedagógico àqueles com mais dificuldades. Deveras, a solicitação de novos cursos e continuidade da parceria com a UFRB emergiu como categoria de análise dos participantes de ambos

os cursos. Considerando-se que alguns cursistas relataram dificuldades no domínio das interfaces digitais e na administração do tempo, tais variáveis devem ser consideradas no âmbito dos acordos de cooperação institucionais que contemplem a formação continuada docente para as tecnologias digitais. A avaliação prévia, tanto do nível das competências digitais dos professores como o mapeamento do perfil de uso do espaço virtual, poderá fornecer insumos de grande valia para o delineamento das propostas de *design* didático e trilhas de aprendizagens dos programas formativos futuros.

Nesse sentido, tem relevância a presente pesquisa, pois seus resultados apontam que os processos formativos realizados na modalidade a distância podem produzir melhorias no exercício da docência, a partir do repensar a educação por meio da interação dialógica mediada pelas tecnologias digitais aplicadas à educação, e assim, atender às exigências do mundo pós-pandemia.

Desta feita, ao chegar ao final do trabalho, faz-se necessário esclarecer que embora os resultados da pesquisa tenham sido alcançados com ressalvas, mesmo sendo os cursos semelhantes aos de outras instituições, os resultados não permitem que se façam generalizações.

Referências

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BORGES, M. M. Z. V. *et al.* Tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos educativos em Moçambique: um estudo centrado em instituições de Educação Profissional e de ensino superior na cidade de Lichinga. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12353>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, ed. 98, seção 1, p. 44, 24/05/2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 12 jul. 2022.

CARDOSO, A. L.; SANTOS, A. G.; SANTO, E. E.; MOREIRA, J. A. **Modelo pedagógico virtual UFRB: por uma educação aberta e digital.** Cruz das Almas: UFRB, 2018. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo_Pedagogico.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

CORRÊA, M. V.; ROZADOS, H. B. F. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 22, n. 49, p. 1-18, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2017v22n49p1>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CRISTÓVÃO, L.; MASSINGA JR., P. Higher education in Mozambique during Covid 19. **Journal of Progressive Research in Social Sciences**, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <http://scitecresearch.com/journals/index.php/jprss/article/view/1995>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FERREIRA, C. R.; FURTADO, C. M.; BOOS, G. F. Formação Docente e Assessoria Pedagógica na área tecnológica. *In*: CERVI, G.; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação.** Xanxerê: Meta, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MOÇAMBIQUE. Conselho dos Ministros. **Política de Informática.** Aprovada pela Resolução n. 28, de 12 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/1079/9176/version/1/file/Politica+de+informatica.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MOÇAMBIQUE. Conselho dos Ministros. **Política para a Sociedade de Informação.** Boletim da República, Resolução n. 17, de 21 de junho de 2018. Disponível em: https://www.inage.gov.mz/wp-content/uploads/2018/07/Politica_para_Sociedade_da_Informacao.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online.** Salvador: Devires, 2022.

SALES, M. V.; MOREIRA, J. A. Cartografia conceitual de competência e competência digital: uma compreensão ampliada. **Revista UFG**, v. 19, p. 1-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65122>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SANTO, E. E. *et al.* Perfil de Uso do Espaço Virtual como Estratégia Pedagógica para a Práxis Educativa Online. **EaD em Foco**, v. 9, e781, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/781>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SANTO, E. E.; GOMES, A. S. Formação docente em tempos de pandemia da Covid 19: um relato do Recôncavo da Bahia. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.731>. Acesso em: 30 out. 2021.

SANTO, E. E.; LIMA, T. P. P. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SANTO, E. E.; LIMA, T. P. P.; OLIVEIRA, A. D. Competências digitais dos professores: da autoavaliação da práxis às necessidades formativas. **Obra Digital**, n. 2, p. 113-129, 2021. Disponível em: <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/323/356>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TRINDADE, S. D.; SANTO, E. E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8336>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UFRB. Superintendência de Assuntos Internacionais. **Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade Púnguè e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Cruz da Almas, 22 out. 2020.

UFRB. Pró-Reitoria de Extensão. **Formulário final de atividades extensionistas**. Curso Formação Básica para Professores e Tutores em EaD. Cruz das Almas, 11 maio 2021a.

UFRB. Pró-Reitoria de Extensão. **Formulário final de atividades extensionistas**. Curso Google Sala de Aula para Docentes. Cruz das Almas, 04 ago. 2021b.

VENTURA, L. **O voo da Fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

A formação pedagógica do docente universitário: análise comparativa de experiências no contexto presencial e no contexto remoto

Amanda Rezende Costa Xavier
Edna de Oliveira
Luciana Maria Oliveira Ribeiro
Francisco Xarão

Introdução

A formação pedagógica docente tem ocupado um espaço importante na agenda das instituições de ensino superior, decorrente de diferentes exigências postas ao ensino superior, que impactam a estrutura dos currículos, a organização acadêmica, o planejamento didático e as relações pedagógicas (XAVIER, 2019).

Essas exigências, assumidas como desafios emergentes para o ensino superior, como consequência, provocam reflexão crítica sobre o papel atual da universidade e a formação que ela oferece como resposta às demandas da sociedade. Tais demandas da sociedade, que levam a essa reflexão crítica sobre o papel da universidade, conduzem ao reconhecimento da necessidade de ruptura com modelos educativos pautados na racionalidade técnica da ciência moderna, e confronta a naturalização do insucesso dos estudantes (SOUSA SANTOS, 1987; CUNHA, 2010; LEITE, 2010; NÓVOA, 2012; XAVIER, 2019; XAVIER; AZEVEDO, 2020; XAVIER; LEITE, 2020).

Nesse cenário, em que o insucesso dos estudantes passa a ser questionado, concretiza-se um processo educativo orientado pelo paradigma da aprendizagem. Nesse paradigma, os estudantes assumem protagonismo no processo educativo e as concepções de docência e de ensino-aprendizagem precisam se pactuar com processos pedagógicos

em que o papel ativo esteja na figura dos estudantes (CUNHA, 2010; LEITE, 2010; XAVIER, 2019; XAVIER; LEITE, 2020).

Esse movimento direciona a entender como necessário o investimento na formação pedagógica dos docentes universitários, porque estes, na maior parte das vezes, têm em sua trajetória formativa uma especialização direcionada à pesquisa na área de conhecimento relacionada à sua formação inicial. Os saberes pedagógicos na docência do ensino superior, diferentemente do que se espera para a Educação Básica, fica marginalizado, subvalorizado frente aos saberes específicos da área de formação do docente. Dito de outro modo, tal conjuntura nos direciona à premissa de que os professores universitários precisam dominar saberes pedagógicos, porque esses saberes fundamentam sua ação profissional docente, ressignificando-a frente aos desafios que têm adentrado o espaço acadêmico.

No contexto da pandemia da Covid-19, a suspensão do ensino presencial, decorrente da imposição de isolamento social como medida de restrição à circulação e propagação do vírus, conduziu à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE provocou uma acelerada transformação das práticas pedagógicas, de modo a ser possível sustentar a oferta de atividades acadêmicas, sob o ponto de vista de que, além da manutenção do percurso formativo dos estudantes, o próprio trabalho pedagógico traria efeitos positivos para a saúde mental dos estudantes, face às inúmeras dificuldades implantadas pela pandemia.

Entretanto, foi reconhecido institucionalmente que essa manutenção das atividades acadêmicas e do trabalho pedagógico só seria possível se houvesse um suporte adequado, e o primeiro passo para isso seria a oferta de uma formação pedagógica docente, que se revelou imprescindível ao momento. Docentes e estudantes foram expostos a um cenário de ensino e aprendizagem antes inimaginável, o que revelou uma necessidade iminente de construção de novos saberes e de novos modos do fazer pedagógico. Com base nessa lógica, a formação permanente se revela em sua principal característica, que está muito além de uma prescrição técnica, que não garante a compreensão da dimensão pedagógica envolvida no processo de ensino e de aprendizagem.

À vista destas considerações iniciais, propõe-se, neste capítulo, analisar comparativamente um programa institucional de formação pedagógica docente, em seu desenvolvimento anterior e durante a pandemia da Covid-19. Serão abordados aspectos que se tornaram imprescindíveis para o desenvolvimento desta ação formativa face aos novos desafios impostos ao ensino superior, revelando contribuições para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandêmico.

Assessoria Pedagógica e seu papel formativo

Falar sobre a formação pedagógica docente implica, necessariamente, destacar as estruturas de apoio à docência, responsáveis pela institucionalização da formação pedagógica e de outros processos de intervenção pedagógica junto aos professores. Essas estruturas são denominadas, no campo da Pedagogia Universitária, Assessorias Pedagógicas Universitárias.

Essas estruturas são recentes nas instituições de ensino superior brasileiras, e, embora sejam necessários estudos que especifiquem e delimitem seus fazeres e suas responsabilidades (HORNINK; VIEIRA; COSTA, 2020), a literatura já tem sinalizado seus impactos na transformação da cultura pedagógica nas instituições de ensino superior (CHALMERS; GARDINER, 2015; STEINER *et al.*, 2016). Ações relacionadas a programas de apoio à docência, responsáveis por sistematizar a formação pedagógica e promover o desenvolvimento profissional têm composto o objeto de estudos de pesquisas no campo da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2014; CUNHA; LUCARELLI, 2013; 2014; XAVIER, 2019; CARRASCO, 2020), o que permite uma leitura de contribuição com a produção de conhecimentos relativos a essas estruturas de apoio à docência.

A Assessoria Pedagógica Universitária se caracteriza como um dispositivo institucional que se responsabiliza por ações de intervenção, organização e orientação entrelaçadas às práticas pedagógicas docentes. Tais ações contribuem para a diminuição do sentimento de solidão da

docência e da distância entre o trabalho científico e a prática educativa realizada pelos professores (LUCARELLI, 2004; 2016; XAVIER, 2019).

O papel formativo assumido pela Assessoria Pedagógica Universitária faz desse dispositivo o responsável institucional pela formação pedagógica que é oferecida aos docentes, na qual as experiências de assessoramento pedagógico “correspondem a contextos históricos e institucionais e [...] espelham as compreensões teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao melhoramento das práticas de ensinar e aprender” (CUNHA, 2015, p. 2983). As práticas de assessoramento, desse modo, assumem diferentes configurações, podendo os assessores ser os organizadores, os articuladores, ou os próprios formadores na formação (XAVIER, 2019).

Na configuração de organizador da formação, os assessores pedagógicos planejam, sistematizam e estabelecem uma rede de parceiros que desenvolvem a formação com os professores. Na configuração de articulador, o assessor, além de planejar e sistematizar a formação, realiza sua mediação e articulação em parceria com o pesquisador que tem a expertise no tema, junto ao trabalho com os docentes, contribuindo, portanto, na condução do espaço de reflexão. Na configuração de formador, o próprio assessor é o formador, não há parcerias com outros pesquisadores, porque o assessor detém expertise no tema trabalhado com os docentes, sendo o responsável pela construção do espaço que resulta em novos saberes, num ambiente de discussão e teorização.

No rol de atribuições da Assessoria Pedagógica Universitária, a formação pedagógica se especifica como a função mais recorrente (XAVIER, 2019). Habitualmente, ela se efetiva em programas institucionais de desenvolvimento profissional, que orientam a construção de espaços coletivos de aprendizagem da docência, na busca pela ruptura com espaços verticalizados de formação (XAVIER, 2019).

A formação pedagógica em uma universidade federal brasileira

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), em que se deu a experiência aqui relatada, possui quatro *campi*, em três cidades

do Sul de Minas Gerais, e oferece 35 cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento. Possui atualmente 579 docentes efetivos e 27 professores substitutos/temporários.

A instituição conta com um Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), que é uma unidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), e com Assessorias Pedagógicas (AP) ligadas às Coordenadorias de Graduação (Cograd), que atuam nos *campi* fora de sede com as mesmas atribuições do DAP.

O DAP oferece apoio, assessoria e orientação em aspectos educacionais aos diferentes órgãos e agentes envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Trabalha, portanto, de modo diretamente entrelaçado ao trabalho dos professores, para os quais se ocupa de promover espaços de formação pedagógica. Sua atuação é regulamentada por Regimento Interno, em que, também, se prevê a atuação, por representação, das Assessorias Pedagógicas nos *campi* fora de sede, sendo, portanto, subordinadas tecnicamente à Prograd. As principais atribuições do DAP e AP, que são os setores pedagógicos da instituição, recaem no planejamento curricular e na formação pedagógica.

O planejamento curricular se dá por meio de acompanhamento dos processos de criação e alteração dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação, assim como por estudos diversos que resultam em orientações ou pareceres técnico-pedagógicos, que orientam a construção de instruções ou normativas que afetam a organização curricular e acadêmica dos cursos.

No processo de formação pedagógica docente, contemplam-se tanto atendimentos pontuais a docentes, grupos ou coordenações que requerem apoio, como também a coordenação do Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC), em que se concentram as ações dos planos de formação pedagógica. O planejamento do PRODOC se pauta na escuta dos professores, a partir de suas manifestações em instrumentos de avaliação das atividades formativas, quando se abre espaço para que se manifestem sobre projetos ou temas sobre os quais têm interesse ou necessidade de

discussão. Entretanto, temas requisitados pela gestão também compõem o plano de formação, uma vez que partem dos órgãos colegiados, em que há representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Até o ano de 2019, as atividades do PRODOC eram realizadas por Projetos Institucionais, de competência do DAP, para os docentes do *campus* sede, e por Projetos Locais, de responsabilidade das Assessorias Pedagógicas dos *campi*. A partir do ano de 2020, em que as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia da Covid-19, todas as ações de formação passaram a ser ofertadas no âmbito dos Projetos Institucionais (PIDoc), porque se verificou que não fazia sentido compartimentalizar a oferta, tendo em conta que a demanda formativa era a mesma para toda a instituição.

A pandemia da Covid-19, ao impor de forma abrupta o isolamento social, exigiu das instituições de educação uma reorganização da oferta do ensino presencial, adequando-a a modalidades mediadas por tecnologias digitais. Esse formato passou a demandar dos profissionais da educação a revisão dos referenciais teórico-práticos sobre ensino, aprendizagem e avaliação, diante da necessidade de substituição de aulas presenciais por não presenciais e da reorganização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Assim, uma vez que o Conselho Universitário, órgão máximo da instituição, havia decidido, face a tal conjuntura provocada pela pandemia da Covid-19, pela adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) naquela universidade, deliberou, também, que a oferta de formação deveria proporcionar condições pedagógicas de enfrentamento ao ensino remoto, com vistas à manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, no contexto da pandemia da Covid-19, em que as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas para permitir o isolamento social e adotou-se o regime de ERE para a continuidade das atividades acadêmicas, a gestão superior da UNIFAL-MG determinou que processos formativos fossem desencadeados junto aos docentes, sob o tema do ensino remoto, para que se permitisse manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Como essa decisão decorreu de um órgão de representação coletiva da instituição, em que todos os atores do processo educativo na

comunidade acadêmica têm representação, tal responsabilidade formativa revelou o reconhecimento institucional de que o momento de adaptação exigido pelo ensino remoto emergencial demandaria novos saberes e fazeres pedagógicos por parte dos professores. Isso, por sua vez, implicaria os processos formativos requisitados, cuja efetivação caberia ao programa de desenvolvimento profissional docente ora referido, de responsabilidade dos setores pedagógicos da instituição. Com isso, as demandas já existentes aos setores pedagógicos foram potencialmente amplificadas, porque passou a existir uma demanda urgente e reconhecida para a qual se necessitaria construir e oferecer resposta.

A experiência de formação pedagógica docente

A experiência anterior à pandemia da Covid-19

O PRODOC tem suas origens no Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes da UNIFAL-MG, programa aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão 10/2005, cujo objetivo era propiciar aos docentes da instituição oportunidades de aprimoramento de melhoria do processo ensino e aprendizagem e da prática docente. A coordenação do programa ficou a cargo da então Pró-Reitoria de Recursos Humanos e da Pró-Reitoria de Graduação da instituição.

Em 2008, o programa foi dividido para atender às demandas específicas dos docentes da instituição. A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão 13/2008 instituiu o Programa de Capacitação Pedagógica Permanente para Docentes já efetivos na UNIFAL-MG, com o objetivo de oferecer atividades de caráter permanente aos docentes da instituição, sendo facultado aos docentes na condição mencionada a participação nas atividades realizadas. Paralelamente a esse programa, foi instituído, por meio da Resolução 12/2008, o Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes em Estágio Probatório, com caráter obrigatório para os docentes que ainda não haviam conquistado estabilidade no cargo. Neste último, a participação no programa era um dos requisitos para aprovação no estágio probatório.

A participação dos docentes nos referidos programas demonstrou um interesse maior por parte de professores ingressantes, revelando que a procura pela capacitação estava intrinsecamente ligada à obrigatoriedade de participação para fins de aprovação no estágio probatório e não um desejo de melhoria na sua formação pedagógica docente.

Diante da iminente necessidade de readequação do modelo do programa que considerasse algumas questões relevantes do ponto de vista de inovação, em 2011, o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes da UNIFAL-MG, aprovado pela Resolução 09/2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição, substituiu os programas anteriores de formação docente. Esse programa trouxe algumas inovações, como o estabelecimento de quatro dimensões do saber docente, nas quais as atividades ofertadas deveriam estar pautadas: I. Organização e gestão da estrutura Acadêmica-administrativa da Instituição; II. Fundamentos educacionais do ensino superior; III. Bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento do ensino superior; e IV. Recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior. Estabeleceu-se, à época, que a responsabilidade pela oferta das atividades ficou a cargo dos órgãos mais diretamente relacionados com a natureza das atividades, sendo Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Biblioteca, Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) e outros órgãos, responsáveis pela dimensão I, e a responsabilidade pelas ações do programa relacionadas às dimensões II, III e IV ficou a cargo da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria do Centro de Educação a Distância (CEAD).

As dificuldades em envolver os órgãos responsáveis pela organização e oferta de atividades levou a uma concentração das ações na Pró-Reitoria de Graduação e na oferta limitada no volume de atividades, especialmente em algumas dimensões específicas. Além disso, o programa manteve atrelada a formação docente à obrigatoriedade de participação dos professores ingressantes, aumentando ainda mais a carga horária mínima exigida para aprovação em estágio probatório, contrariando o princípio de formação continuada.

As discussões institucionais em torno dos objetivos e finalidades de um programa de formação pedagógica docente, com o tempo e

ingresso de novos assessores pedagógicos, avançaram no sentido de assumir uma concepção de formação docente como “uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado” (IMBERNÓN, 1998). Assim, amparado nesta nova concepção, a partir de 2015, o programa foi reestruturado, e foi criado um sistema informatizado dos processos de inscrição e emissão de certificados, sobretudo para permitir o registro de todas as ações de formação oferecidas, possibilitando a todos conhecer os objetivos de cada atividade ofertada. A Resolução 029/2015, que aprovou tal reestruturação e instituiu o novo Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes - PRODOC, manteve as dimensões previstas na resolução anterior, alterando as responsabilidades pela oferta das ações, que passaram a ser vinculadas a Pró-Reitorias específicas, sendo competência da Progepe as atividades relacionadas à dimensão I, da Prograd as atividades relacionadas às dimensões II e IV e da PROEX e PRPPG as atividades relacionadas à dimensão III. Apesar da divisão de responsabilidades, coube à Pró-Reitoria de Graduação a gestão geral do PRODOC, por meio do Departamento de Apoio Pedagógico.

O programa também previa em sua essência que fossem realizadas atividades que atendessem toda a comunidade docente, por meio de atividades vinculadas ao Projeto Institucional (PIDoc), especialmente para o *campus* sede, e atividades que atendessem às Unidades Acadêmicas, vinculadas aos chamados Projetos Locais (PLDoc), especialmente as que estão nos *campi* fora de sede.

No quadro a seguir, apresentamos o quantitativo de atividades desenvolvidas e participações no PRODOC, no período de 2016 a 2019.

Quadro 1 - Formação pedagógica nos anos de 2016 a 2019

Ano	Quantidade de ações de formação realizadas	Número de participantes em todas as formações ofertadas	Média de participações por ação (total de participantes / número total de ações)
2016	40	1003	25
2017	37	610	16

2018	28	502	18
2019	34	633	19

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Sistema PRODOC UNIFAL-MG. Acesso em: 01 out. 2021.

Observa-se que a média de participantes docentes por atividades, neste período, ficou em torno de 20 professores. Essa participação, aferida por meio de formulário de inscrição e listas de presença em cada atividade, é baixa, considerando o universo de docentes da instituição, que é de 579 efetivos. Um dos fatores a que se atribui a baixa participação é o fato de as atividades terem sido desenvolvidas na modalidade presencial, ou seja, todas as ações eram ofertadas de modo presencial nos diferentes *campi* da instituição, o que impossibilitava a participação dos docentes que atuavam em outros *campi* daquele em que ocorria a oferta. Além disso, as ações eram atividades isoladas, questão que não favorece a integração dos professores em um ciclo formativo (CARRASCO, 2020). Os temas foram pensados a partir dos *feedbacks*, especialmente das avaliações realizadas ao final do ano, sem nenhum outro procedimento de validação das ações junto aos docentes, ou de articulação entre eles.

Quanto à avaliação qualitativa das atividades, em trabalho anterior (XAVIER; TOTI; AZEVEDO, 2017), o programa foi analisado e foram destacados pontos de maior interesse docente na formação pedagógica desenvolvida. Nos instrumentos de avaliação aplicados, formulários eletrônicos do *Google* Formulário, as questões ligadas aos aspectos práticos ou burocráticos da docência, como uso de sistemas acadêmicos ou trâmites legais, assumiram destaque, sendo mais bem avaliadas e compondo o maior número de participação. Ao apontarem outros temas de interesse para futuras formações, os docentes reforçaram aqueles relacionados à apresentação da instituição a docentes ingressantes, diário de frequência, plano de aula e programa de ensino, discussão sobre o sistema acadêmico, progressão na carreira, gestão de projetos. Temas como concepção de ensino-aprendizagem, metodologias ativas de ensino, avaliação e estratégias de motivação dos alunos também apareceram, contrastando com os temas de cunho administrativo e burocrático

porque muitos deles estavam relacionados com discussões promovidas pelos setores pedagógicos, ou seja, não diretamente se relacionavam a questões apresentadas pelos próprios docentes.

A experiência durante a pandemia da Covid-19

No contexto da pandemia da Covid-19, em que as atividades acadêmicas foram suspensas e instituiu-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os setores pedagógicos da instituição se mobilizaram para desenvolver ações unificadas que apoiassem os docentes da instituição. Tais ações podem ser classificadas em três dimensões: formação pedagógica docente, orientação pedagógica e pesquisa sobre o desenvolvimento do ERE. Todas elas objetivaram contribuir para a construção de saberes pedagógicos, compreendidos como necessários ao enfrentamento desta nova realidade educacional, que foi imposta pelo ensino remoto e para a qual os docentes requisitaram apoio.

No que se refere à elaboração de orientações pedagógicas, considerando os relatos de dificuldades em relação à transposição das atividades acadêmicas para o ERE, os setores pedagógicos elaboraram um conjunto de orientações referentes ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino remoto. Parte dessas orientações foram apresentadas em três documentos compartilhados com toda a comunidade docente pela Prograd e intitulados “Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias”, “Roteiro Didático para Ensino Remoto Emergencial” e “A avaliação no Ensino Remoto Emergencial”¹⁴.

Quanto às pesquisas sobre o ensino remoto, os setores pedagógicos assumiram essa ação para atender à decisão institucional de que, durante a vigência do ERE, pesquisas deveriam ser realizadas pela Prograd, para subsidiar a construção de soluções aos problemas identificados neste formato de oferta de ensino. As pesquisas permitiram avaliar a experiência acumulada, o que conduziu à orientação de propostas para o retorno gradual das atividades acadêmicas presenciais. Foram realizadas três pesquisas, sendo uma sobre o Regime Especial de Estudos (REE),

¹⁴ Documentos públicos disponíveis em <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/roteiro-didatico/>.

adotado no início da suspensão das atividades presenciais e duas pesquisas referentes ao ERE I e ERE II. Essas pesquisas buscaram identificar as condições de oferta das atividades acadêmicas em ensino remoto, abordando questões como adequação de requisitos técnicos (conectividade, equipamentos, recursos tecnológicos), condições do ambiente para desenvolvimento das aulas ou estudo, opção de plataformas AVA para desenvolvimento das atividades e comunicação entre alunos e professores, opções didático-metodológicas, previsão de atividades síncronas ou assíncronas, quantidade e qualidade da participação dos estudantes, relação tempo-conteúdo no ERE, a relevância das atividades de formação pedagógica promovidas aos docentes e discentes, e o grau de segurança dos docentes e discentes em desenvolver atividades em ERE.

Em relação à formação pedagógica docente, realizada institucionalmente por meio do PRODOC e coordenada pelo DAP e AP, o planejamento e oferta aconteceu na necessidade de convergência das ações, que respondessem às demandas institucionais, já que estas apresentavam similaridade e estavam relacionadas aos desafios da transposição do ensino presencial para o remoto.

O DAP e AP buscaram validação das ações junto aos colegiados dos cursos de graduação, incluindo coordenadores na própria coordenação e desenvolvimento do plano de formação. Todas as atividades foram realizadas virtualmente, contando com a articulação de salas de reunião virtual e o canal da instituição em plataforma de *streaming*, permitindo que diálogos fossem mediados por chat e por formulários eletrônicos. Para se permitir a interação, os ministrantes das atividades valeram-se de plataformas interativas que geravam atividades on-line, e permitiam que os participantes interagissem com a atividade e com o próprio ministrante.

A organização do plano de formação, apresentado no Quadro 2, previu um conjunto de atividades que permitiria olhar para o novo cenário e revisar os planejamentos didático-pedagógicos enraizados na realidade presencial. Foi concebida como um espaço de formação em que o diálogo com e entre os professores, a partilha de experiências, dentre dilemas e sucessos, pudessem contribuir com a construção de novos saberes que apoiassem os docentes a reorganizarem suas aulas à realidade do ensino remoto, até então única alternativa possível para a

continuidade das atividades acadêmicas. As ações não trataram, portanto, de receituários pedagógicos, mas, ao contrário, proporcionaram o olhar para as novas variáveis que afetam o ensino superior, buscando fundamentações conceituais e experiências concretas que permitissem revisitar práticas que poderiam não ser efetivas neste novo cenário. Houve a busca pela construção de um espaço permanente de reflexão sobre os processos educativos e sobre a docência, que visa proporcionar transformações, adequações ou ressignificações da aula, da relação professor-aluno, do processo de ensino e aprendizagem em toda sua complexidade.

Quadro 2 - Formação pedagógica no ano de 2020

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias		
Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital	253	175
Os acordos pedagógicos que permitem o ensinar e aprender no ensino superior	227	175
O perfil do alunado e seu impacto no ensino mediado por tecnologias	217	175
Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias	255	175
Experiências de transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias	251	175
Oficina de planejamento do ensino mediado por tecnologias + Oficina <i>Moodle</i>	299	175
Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino		
Painel Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo	141	45
Oficina Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático	135	45

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
Roda de Conversa com Coordenações de Curso	108	45
Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial		
Expectativas para o ERE, a partir da avaliação dos roteiros didáticos com coordenações de curso	167	31
Roda de Experiências Iniciamos o ERE! O que encontramos?	167	31
Roda de Experiências Metodologias avaliativas no ERE: boas práticas em avaliação formativa	167	31
Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial		
Painel 1 “Abra sua câmera!”: por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? Cultura de passividade e seu impacto no ensino remoto emergencial: a mediação pedagógica para fomentar o protagonismo do estudante no processo de estudos e aprendizagem	107	41
Painel 2 A interatividade professor – aluno: mediação que estimula o engajamento e o <i>feedback</i> dos estudantes no ensino remoto Fomentar a participação e estimular a motivação dos estudantes no ensino remoto	106	41
Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem		
Painel Metodologias Ativas por quê?	103	196
Oficina Pedagógica	101	196
Roda de Experiências	96	196

Atividade do Plano de Formação	Participantes Docentes Inscritos	
	UNIFAL-MG	Externos
Diálogo sobre as Experiências	99	196

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no Sistema Eletrônico de Informações (SEI)

Um ponto que se destaca na reorganização do plano de formação foi sua abertura também à comunidade externa (uma vez que toda a formação tem oferta virtual), porque isso ampliou a visibilidade da instituição no campo da formação pedagógica. Essa abertura permitiu a participação da comunidade externa (profissionais, docentes ou técnicos-administrativos, e estudantes, de graduação ou pós-graduação) de mais de 60 instituições do país e do exterior, que agora acompanham e aguardam os planos de formação para deles participarem. Também a criação de *playlist* no canal oficial em plataforma de *streaming* da instituição permitiu que as atividades fossem acessadas assincronamente, o que ampliou o alcance do plano de formação junto a docentes que se interessam pelas discussões propostas.

No que se refere ao alcance da formação, as atividades realizadas atingiram os docentes das treze Unidades Acadêmicas que compõem a instituição, sendo elas: Instituto de Ciência e Tecnologia; Instituto de Ciências Biomédicas; Instituto de Ciências da Motricidade; Instituto de Ciências da Natureza; Faculdade de Ciências Farmacêuticas; Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Ciências Humanas e Letras; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Escola de Enfermagem; Faculdade de Medicina; Faculdade de Nutrição; Faculdade de Odontologia; e Instituto de Química. Essas Unidades abarcam as múltiplas áreas de conhecimento (Ciência e Tecnologia, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas, Saúde) presentes na instituição, e permite-nos inferir que a formação contempla os docentes das diferentes áreas, porque não se refere a uma pedagogia específica, senão, antes, respeita as diferentes epistemologias dos campos de conhecimento.

Evidencia-se a concepção de formação contida no plano, que se pauta na produção coletiva de conhecimentos, a partir do respeito aos

diferentes campos epistemológicos, compreendendo-a como um processo dialógico, de reflexão sobre a prática e aproximações teóricas, que se dá com os docentes e não sobre os docentes. A concepção assumida valoriza, portanto, a reflexão sobre a prática e as experiências docentes (VIEIRA, 2014), em um processo que, ao abordar questões sobre a docência, o ensinar, o aprender e o avaliar no ensino superior, permite articulações epistemológicas (CUNHA, 2015) que revelam as diferentes pedagogias (no plural). Essa concepção marca as práticas pedagógicas de cada comunidade, ou seja, de cada campo epistemológico que congrega o coletivo dos professores, reconhecendo que “há estruturantes comuns e sobre eles se instala uma condição dialógica que articula a base do saber docente” (LEITE; CUNHA; BAIBICH, 2015, p. 15).

Como as atividades foram abertas ao público externo, a formação alcançou também docentes de muitas instituições educativas do país, que atuam em diferentes níveis de ensino. Trata-se de docentes vinculados a universidades federais, estaduais, privadas, confessionais, faculdades isoladas, centros universitários, autarquias nacionais, secretarias de educação estaduais e municipais. Os dados relativos a inscrições externas contidos nos relatórios de participação do PRODOC ainda apontam que a formação chegou, inclusive, a docentes estrangeiros, notadamente da Argentina e de Moçambique.

A análise da participação docente, por sua vez, se mostra bastante significativa. Considerando que o formato de oferta remota da formação permitiu também a atividade assíncrona pelos professores, como explicitado anteriormente, uma busca nas *playlists* do PRODOC 2020, no canal oficial da instituição no *YouTube*¹⁵, demonstra que essa decisão provocou uma ampliação do alcance da formação. O número de visualizações das atividades disponibilizadas nas *playlists* permite-nos inferir que muitos outros professores já tiveram acesso à formação. O Quadro 3 apresenta esse alcance, a partir do acesso à *playlist* do PRODOC 2020.

¹⁵ As *playlist* do PRODOC são públicas e disponibilizadas pela instituição em seu canal oficial no *YouTube* <https://www.youtube.com/c/unifalmgoficial/playlists>.

Quadro 3 - Alcance da formação pedagógica a partir dos acessos à *playlist* PRODOC 2020

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos Playlist
Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias		
Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital	428	670
Os acordos pedagógicos que permitem o ensinar e aprender no ensino superior	402	211
O perfil do alunado e seu impacto no ensino mediado por tecnologias	392	844
Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias	430	172
Experiências de transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias	426	992
Oficina de planejamento do ensino mediado por tecnologias + Oficina <i>Moodle</i>	474	988
Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino		
Painel Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo	186	1353
Oficina Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático	180	1063
Roda de Conversa com Coordenações de Curso	153	589

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos Playlist
Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial		
Expectativas para o ERE, a partir da avaliação dos roteiros didáticos com coordenações de curso	198	592
Roda de Experiências Iniciamos o ERE! O que encontramos?	198	368
Roda de Experiências Metodologias avaliativas no ERE: boas práticas em avaliação formativa	198	327
Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial		
Painel 1 “Abra sua câmera!”: por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? Cultura de passividade e seu impacto no ensino remoto emergencial: a mediação pedagógica para fomentar o protagonismo do estudante no processo de estudos e aprendizagem	148	580
Painel 2 A interatividade professor – aluno: mediação que estimula o engajamento e o <i>feedback</i> dos estudantes no ensino remoto Fomentar a participação e estimular a motivação dos estudantes no ensino remoto	147	412

Atividade do Plano de Formação	Participação	
	Inscritos	Acessos Playlist
Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem		
Painel Metodologias Ativas por quê?	299	622
Oficina Pedagógica	297	409
Roda de Experiências	292	335
Diálogo sobre as Experiências	295	202

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI. Acesso em: 20 jan. 2022.

Além da participação e do alcance da formação, que nos permitem realizar uma análise quantitativa da formação, foram aplicados instrumentos de avaliação qualitativa aos docentes (questionários on-line do *Google* Formulários, organizados em questões semiestruturadas), que os responderam de modo voluntário e anônimo, totalizando 379 avaliações, distribuídas conforme disposto no Quadro 4:

Quadro 4 - Avaliação docente sobre o plano de formação do PRODOC 2020, por bloco de atividades

PRODOC 2020	Bloco	N.º de avaliações docentes
	Bloco 1 - Espaços alternativos à sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias	164
	Bloco 2 - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino	96
	Bloco 3 - Rodas de Experiências: aprendizagens no ensino remoto emergencial	29
	Bloco 4 - Relações Pedagógicas Professor – Aluno: processos de interação no ensino remoto emergencial	60
	Bloco 5 - Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem	30

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos relatórios PRODOC disponibilizados e abertos no SEI. Acesso em: 20 jan. 2022.

Na dimensão qualitativa, a avaliação contemplou a percepção dos docentes sobre o conteúdo ministrado, o domínio dos ministrantes sobre o tema em discussão, a organização da atividade e sua mediação. De modo geral, é possível observar que a avaliação foi muito positiva, atingindo 67% de aprovação, na média geral, nos módulos avaliados, conforme informações contidas nos Relatórios PRODOC.

A menor aprovação foi 45,7%, e a avaliação aberta revela que a insatisfação se referiu à questão técnica, relativa à transmissão dos eventos para o *YouTube*, que decorreu com muitos fatores negativos, como travamentos, queda da sala virtual e cortes na fala do ministrante, entre outros problemas técnicos. Esses elementos técnicos impediram uma conexão mais objetiva com a atividade, dificultando a participação.

As maiores aprovações, por sua vez, foram para as atividades “Planejamento da Aprendizagem e do Processo Avaliativo” e “Oficina Planejamento do Ensino Remoto – Roteiro Didático”, com 83,3% e 80,2% de avaliação ótima. Pelas avaliações abertas, esta avaliação positiva se relacionou à abordagem didático-pedagógica adotada e à articulação

com a atual realidade, em que as reflexões provocadas e a linguagem clara e objetiva permitiram pensar em novas soluções para os desafios do ERE. Também se relacionou, segundo a fala dos participantes, ao fato de haver um instrumento apresentado como opção para direcionar a aprendizagem dos estudantes, referindo-se ao Roteiro Didático. O Gráfico 1 apresenta a avaliação docente sobre o plano de formação do PRODOC 2020.

Análise comparativa das experiências de formação pedagógica docente

A participação docente em programas de formação pedagógica tem sido alvo de estudos e a literatura descreve que a baixa adesão dos professores às formações está relacionada ao formato em que são oferecidas e ao caráter de sua não continuidade (CARRASCO, 2016; 2020). Outra questão apontada na literatura se refere ao fato de as formações estarem relacionadas ao estágio probatório dos docentes, o que vincula a uma ideia mensurável de formação, relacionada apenas aos ingressantes na carreira (XAVIER; TOTI; AZEVEDO, 2017).

Nessa lógica, os dados corroboram os estudos do campo, quando se compara a participação no formato presencial e no formato remoto, quando as concepções do plano de formação foram substancialmente transformadas. Os dados relativos à participação em 2020, com os números expressivos de professores inscritos e o alcance da formação, permitem-nos inferir que o princípio da continuidade, presente no plano de formação do PRODOC 2020 e que rompeu com ações isoladas, pode justificar essa adesão. A explicitação dos objetivos formativos, diretamente validados com professores e coordenações de cursos, permitiu, ainda, romper com a ideia de que a formação se destinava apenas a docentes ingressantes, aproximando a formação de todos os professores do quadro da instituição. Esses elementos não eram perceptíveis na concepção do plano de formação anterior, que se desenvolvia por atividades isoladas, algumas definidas pela própria gestão do programa, de modo que os dados de participação do programa presencial ratificam

que essa concepção e organização não encontra eco nas expectativas dos professores.

A concepção aplicada ao plano de formação remoto permitiu uma cadência de atividades, em que se retomaram discussões anteriores e isso provocou a construção de sentidos que podem evoluir para a construção de saberes pedagógicos. Com isso, o espaço de formação se configurou como contínuo, permanente, coletivo e reflexivo, que acolheu os docentes com evidente intencionalidade formativa em contraposição a uma lógica de avaliação e julgamento das práticas docentes.

Contudo, relativamente ao plano de formação no formato remoto, entendemos que não é possível falar em participação aos mesmos moldes em que falávamos no plano presencial, porque o diálogo com os pesquisadores que detêm expertise no campo, assim como os diálogos e partilhas entre os docentes, no momento síncrono da formação em que o calor da discussão acontece, são perdidos. Ainda que no formato remoto o diálogo, a partilha e a reflexão aconteçam por processos de mediação tecnológica (do chat, do formulário, das interações on-line etc.), pode-se aferir uma “presença virtual” no momento síncrono, que aproxima os docentes, fomentada pelos assessores pedagógicos. Quando a formação acontece de modo assíncrono, cabível no formato remoto, em que não se está sincronizado com a formação, o valor formativo permanece porque potencializa a reflexão sobre a prática, mas as partilhas tão importantes na concepção adotada se perdem.

Assim, o conjunto de ideais aqui apresentado permite-nos aferir que, na experiência relatada, a contribuição para os momentos formativos futuros do pós-pandemia deverá integrar a concepção de formação assumidas no remoto, inclusive sendo mantidos alguns dos formatos de realização porque potencializaram a participação docente, aproximando os docentes de diferentes instituições em uma produtiva troca de experiências e de saberes. Contudo, a presença deverá ser estimulada, muito possivelmente por meio da construção de comunidades de aprendizagem e de comunidades de práticas, que permitam construir respostas às demandas formativas particulares de conjunto de professores. De tal modo, conciliaremos a alta adesão verificada no plano de formação remoto, com o atendimento das expectativas docentes, que encontram eco na

formação desenvolvida, à presença que permite trocas, construção de saberes e potencialização da aprendizagem da docência.

É-nos evidente, portanto, que os setores pedagógicos, com as mudanças de concepções aplicadas no plano de formação de 2020, assumiram ainda mais protagonismo na condução formativa dos docentes, e isso deverá ser reforçado, valorizado e reconhecido institucionalmente, para manter os avanços no contexto pós-pandemia. Parece-nos concreto afirmar que eles continuarão a ser, no pós-pandemia, os responsáveis pela construção dos espaços formativos junto aos docentes, porque as concepções que têm orientado seus fazeres relacionados ao assessoramento pedagógico permitiram a escuta dos professores para a definição das atividades do plano de formação. A realização de outras ações pedagógicas que apoiam os docentes se deu de modo articulado à própria formação, havendo, portanto, respeito às diferentes pedagogias e epistemologias dos campos de conhecimento.

Considerações finais

Em face da análise comparativa de experiências de formação pedagógica do docente universitário, no contexto presencial e no contexto remoto, praticadas no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente – PRODOC, é possível inferir duas consequências para as mudanças que se apresentam como desafios da gestão acadêmica das universidades, sobretudo, as públicas.

A primeira delas é a tomada de consciência de que os programas de formação docente precisam incorporar como componente permanente de seu fazer pedagógico a necessidade de avaliar e reavaliar a prática docente. Esse aspecto é relevante porque, durante algum tempo, depositou-se nos programas de formação docente o poder de resolver todas as lacunas formativas dos docentes universitários ou que era apenas uma “bengala” a apoiar a ausência de uma formação pedagógica inicial. O resultado desse viés na aplicação de formação pedagógica para docentes universitários foi que, mesmo aqueles que adotaram as práticas apren-

didadas no processo formativo em serviço, o fizeram de forma meramente instrumental, sem a apropriação crítica como identidade de seu fazer acadêmico. Desse modo, transferiu-se para a Assessoria Pedagógica a responsabilidade por intervir e resolver os déficits formativos dos docentes, como problema estranho à sua prática. O que se aprendeu da análise comparativa realizada é que, sem mudar a prática docente, aceitando suas limitações e lacunas formativas e pela própria prática superar essas deficiências, não há programa de formação pedagógica efetivo. Na instituição aqui analisada, essa ruptura se deu na transição do presencial para o ensino remoto como constrangimento imposto pela realidade da pandemia.

A segunda consequência importante a registrar é a mudança a ser operada na gestão acadêmica, que não poderá mais privilegiar uma plataforma específica em que se dá a prática docente. O estudo aqui desenvolvido revela que, cada vez mais, será exigido da formação pedagógica docente a capacidade de mudar, adaptar e lecionar em diferentes espaços físicos e virtuais. Pode-se dizer, inclusive, que é esperado que o espaço em que se processa o ensino-aprendizagem deverá perder importância em face do como se ensina e como se aprende e do para que se ensina e para que se aprende. Com isso, ganham relevo as metodologias de ensino-aprendizagem que operam de forma mista, parte na interação presencial ou virtual com o professor e parte no trabalho assíncrono do professor e do estudante, preparando os momentos síncronos. Em vista desse cenário possível, os programas de formação pedagógica docente que estiverem focados em uma única plataforma, seja a presencial seja a virtual, tendem a fracassar. Ao contrário, os programas de formação pedagógica docente que explorarem o melhor das duas plataformas, ajustando as metodologias para, com destreza e qualidade, migrar de um espaço para outro, com foco na atividade aprendente do estudante, tendem a alcançar mais sucesso.

Por fim, sem ecletismos pedagógicos e didáticos, sem modismos e clichês do tipo “o mundo todo mudou, temos de mudar também”, é necessário reconhecer que precisamos estudar, planejar, propor e sistematizar alternativas à gestão acadêmica tradicional, ou seja, àquela mais focada no controle burocrático da atividade docente que na qualidade

do processo ensino-aprendizagem. Um programa de formação pedagógica docente centrado na construção de comunidades de aprendizagem, sinaliza-nos, sem dúvidas, um aporte fundamental para essa mudança.

Referências

CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do Assessor Pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. 2020. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

CHALMERS, D.; GARDINER, D. The measurement and impact of university teacher development programs. **Educar**, v. 51, n. 1, p. 53-80, 2015.

CUNHA, M. I. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. *In*: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIEE/Livpsic, 2010. p. 63-74.

CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. (Org.). Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 2981-2994.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das Assessorias Pedagógicas Universitárias. **Integración y Co-**

nocimiento, Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosul, n. 2, p. 117-126, 2013.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014.

HORNINK, G. G.; VIEIRA, F.; COSTA, J. M. O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino online durante a pandemia Covid 19: enfrentar desafios e criar oportunidades. *In*: MARTINS, M.; RODRIGUES, E. **A Universidade do Minho em tempos de pandemia**: reações. Braga, Portugal: UMinho Editora, 2020. p. 174-210.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1998.

LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

LEITE, C.; CUNHA, M. I.; BAIBICH, T. M. (Orgs.). Dossiê – Pedagogia Universitária: debates internacionais contemporâneos. **Educar em Revista**, n. 57, p. 15-16, jul./set. 2015.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: UBA, 2004.

LUCARELLI, E. Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. **InterCambios**, v. 3, n. 2, p. 13-25, 2016.

NÓVOA, A. Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência de abertura. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENSINO SUPERIOR - INOVAÇÃO E QUALIDADE NA DOCÊNCIA, 7., 2012, Porto. **Anais [...]**. Porto, FPCEUP, 2012.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1987.

STEINERT, Y.; MANN, K.; ANDERSON, B.; BARNETT, B. M.; CENTENO, A.; NAISMITH, L.; PRIDEAUX, D.; SPENCER, J.; TULLO,

E.; VIGGIANO, T.; WARD, H.; DOLMANS, D. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update, BEME Guide, n. 40. **Med Teach**, v. 38, n. 8, p. 769-786, ago. 2016.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **Redu Revista de Docência Universitária**, v. 12, n. 2, p. 23-39, ago. 2014.

XAVIER, A. R. C. **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha**: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão. 2019. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e232232, p. 1-23, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232232>.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 45, p. 109-123, jan. 2020. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017.

8

O processo de ensino na formação inicial de professores no ensino emergencial remoto: reflexões necessárias

Dídima Maria de Mello Andrade
Roberta Abreu

Introdução

A formação inicial de professores é um campo que está além de um simples debate. Entendemos que se trata de um embate, de lutas carregadas de posicionamentos, escolhas, crenças e valores. É um campo formativo, político e social sempre vivo e atual, pois diz respeito à formação de profissionais que têm importante influência no projeto social adotado por um determinado país.

No Brasil, destacamos a década de 1990 como um período decisivo quanto à implementação de novas políticas reformadoras, que marcam profundamente o processo de formação inicial de professores, a partir da construção de documentos oficiais que tiveram como base as recomendações de organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Não nos causa surpresa que uma das premissas nas recomendações do Banco Mundial, por exemplo, associe os investimentos realizados na educação básica à expansão econômica e à formação de sujeitos ativos para um mercado de trabalho forjado por uma extrema exploração dos trabalhadores nas relações de produção.

Chamamos atenção para o fato de que, nesse contexto, a formação inicial de professores, especificamente, é negligenciada por esses organismos que avançam no processo de precarização, defendendo que seja efetivada em menor tempo, centrada em aspectos eminentemente

práticos, diminuindo os investimentos necessários. De outro modo, sustentam a posição de que a formação em serviço merece especial atenção pelo fato de ofertar melhor performance nos processos escolares como um todo e, sobretudo, conter gastos.

Nesse contexto de aniquilação dos processos de formação inicial e continuada de professores é que o planeta foi surpreendido com o novo coronavírus, que exigiu repensar a forma como habitualmente vínhamos conduzindo as nossas atividades vitais. A crise sanitária mundial decorrente do SARS-CoV-2 tornou assustadora a doença denominada Covid-19. Logo, exigiu mudanças no percurso de pensar e fazer nossas práticas que se encontravam em andamento e inseridas numa lógica de imaginária estabilidade. Desse modo, vivemos tempos de ensinar em que, mais do que nunca, agimos na urgência e decidimos na incerteza; reflexão feita por Perrenoud no ano de 2001 e ainda muito atual num contexto de pandemia (PERRENOUD, 2001).

O vírus não abalou somente a saúde, mas a economia, a política, a educação, dentre outros setores da sociedade, gerando um “festival de incertezas”, como acentua o filósofo francês Edgar Morin (2020):

[...] não sabemos as consequências, políticas, econômicas, nacionais e planetárias das restrições causadas pelos confinamentos. Não sabemos se devemos esperar pelo melhor ou pelo pior, ou ambos misturados: caminhamos na direção de novas incertezas (MORIN, 2020, p. 22).

Essa caminhada nos exigiu esforços e ressignificações de várias ordens, na medida em que nos defrontamos com o real da incerteza que, muitas vezes, negamos, encerradas na “segurança” e previsibilidade das nossas rotinas. Foi-nos exigido repensar nossos modos de vida, de socialização e de trabalho, além de refletir sobre os impactos da pandemia nesses mesmos modos. Aqui, destacamos as ressignificações, ainda em curso, no âmbito das nossas práticas como docentes e pesquisadoras do campo da formação de professores – em especial, a formação inicial. Antes de rememorarmos, apresentamos, em forma de pergunta, nossa inquietação sobre o tema supracitado: Quais os impactos e ressignificações que a pandemia da Covid-19 impôs ao processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores do curso de Licenciatura

em Pedagogia? Desse modo, de acordo com a questão de pesquisa ora apresentada, ressaltamos que nós, professoras, e os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia constituímos-nos como sujeitos dessa pesquisa, uma vez que somos partes integrantes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

Rememoramos que, no início do ano de 2020, tivemos todas as nossas atividades interrompidas por conta da pandemia da Covid-19. No transcurso do trabalho desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia, não sabíamos como/quando retomariamos as atividades, pois o caos era mundial: muitas vidas ceifadas, muitas pessoas perdendo seus empregos, a desigualdade e a miséria se aprofundando, sobretudo nos países em desenvolvimento. Somado a esse triste quadro, vivemos o horror de um governo que manejou, de forma irresponsável, as medidas de combate à pandemia, levando à morte milhares de pessoas.

No âmbito do nosso trabalho, vimos que, na tentativa de promover uma retomada das atividades universitárias, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 343¹⁶, determinou a retomada das aulas a partir das tecnologias digitais. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação emitiu atos normativos acerca da reconfiguração dos calendários atinentes às atividades de ensino em todas as modalidades de educação. Desse modo, fomos convocadas a dois grandes desafios: aprender o manuseio das tecnologias e utilizá-las didaticamente no processo de ensino. Nesse contexto de emergência em assegurar o andamento dos processos formativos no âmbito da formação inicial, colocamos o objetivo que norteia esta discussão: identificar e refletir sobre as ressignificações realizadas acerca dos elementos estruturantes do processo de ensino na formação inicial de professores no ensino remoto emergencial (ERE).

No sentido de alcançar tal objetivo, apresenta-se, neste texto, inicialmente, uma discussão sobre a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a partir dos impactos e desafios impostos pelo ensino

¹⁶ Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Planalto.go.br. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 11 de março de 2021.

emergencial; posteriormente, refletirá sobre a prática pedagógica a partir da necessidade de ressignificação de alguns estruturantes do processo de ensino, em função do ensino remoto emergencial.

A formação inicial de professores

É importante iniciar esta seção lembrando que o objetivo deste trabalho, anteriormente colocado, acompanhará o transcurso desta discussão; contudo, não buscamos, a partir dele, uma resposta para as inquietações aqui apresentadas, no sentido de estabelecer verdades absolutas. Buscamos apresentar uma experiência reflexiva sobre as atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Após um ano e oito meses de um contexto massacrado pela Covid-19, já não soa como novidade a premissa de que a pandemia aprofundou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas que já eram crônicas no país. No âmbito educacional, por exemplo, presenciamos uma séria desestruturação da rede pública de ensino, e o pouco que pôde ser assegurado aos estudantes o foi de maneira extremamente precária, se considerarmos o contexto da educação básica. Cabe ressaltar que tal desestruturação e precariedade não se estabeleceram por conta dos professores, que vêm se empenhando ao máximo para que se mantenha alguma rede de contato com os estudantes via plataformas digitais e redes sociais, articulando, como é possível, o processo de ensino.

Chamamos atenção para o fato de que, mesmo havendo o empenho dos professores e a utilização dessas plataformas, muitos estudantes não tiveram oportunidade de manter esse contato pois não dispunham de internet e aparelhos de qualidade para acompanhar as atividades propostas. A partir das nossas experiências como professoras de Estágio Curricular Supervisionado e do contato direto com escolas do Ensino Básico pudemos perceber que, nas universidades públicas, há melhores condições materiais para a operacionalização do ensino no formato remoto; no entanto, é fundamental registrar uma importante evasão dos estudantes¹⁷ também, por

¹⁷ Dados fornecidos pelo Colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia da

falta de condições, dentre outras razões. O oposto se deu na rede particular de ensino, que se adaptou e se estruturou de modo a atender seu público com eficiência dentro das condições impostas pelo contexto. Nesse sentido é que chamamos atenção para o fato de que essas disparidades marcam profundamente os processos de escolarização, pondo em xeque o caráter democrático da educação, seu acesso e permanência.

Observamos que estávamos diante de um modelo de ensino remoto emergencial (ERE), que não deve ser confundido com a educação a distância (EaD). O ensino remoto se estabeleceu diante de uma urgência contextual, sendo organizado ao mesmo tempo em que era implementado, sem que houvesse muitas oportunidades para discussões, diálogos, transposições, adequações e planos de interatividade. O que observamos – muitas vezes, não por falta de competência, mas por desconhecimento – é que houve um movimento de reproduzir as práticas presenciais no formato digital, o que tem gerado importantes consequências. Além disso, diante do caos, instalado o pela Pandemia, no campo da educação, muitos professores e escolas foram lançando mão daquilo que era possível, organizando atividades síncronas e assíncronas em meios, em espaços múltiplos, como *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, plataformas digitais etc.

Ensino remoto não é EaD e muito menos educação on-line. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados. Exaustão e traumas foram instituídos. O ensino remoto deixou suas marcas... para o bem e para o mal. (SANTOS, 2020).

O lado positivo do ensino remoto emergencial nos conduziu ao encurtamento das distâncias, ao cultivo dos afetos construídos em encontros virtuais, ao exercício da profissão que nos foi tirando, durante um longo período na pandemia, a possibilidade de poder refletir junto com os pares uma série de situações impostas pela realidade, ofertando algum tipo de conforto diante das angústias vividas. Do lado oposto, pudemos perceber, muitas vezes, encontros maçantes, com uma carga excessiva de conteúdo para uma realidade virtual, para estudantes e professores, gerando extremo cansaço físico e mental, estabelecendo uma sensação de constante desgaste e mal-estar.

É claro que a formação inicial de professores é delineada e implementada a partir de políticas públicas educacionais, fruto de embates e disputas. No Brasil, vivenciamos uma formação inicial marcada por ambiguidades e generalizações, que põe esse processo formativo numa perigosa condição de vulnerabilidade. No contexto de pandemia, em que as fragilidades da formação inicial se acentuam, é coerente revisitar reflexões de Gatti (2014), ao afirmar que é preciso levar em conta a expansão das redes de ensino que vem demandando um quadro qualificado de docentes. Essa qualificação, no entanto, encontra-se vulnerável por uma série de razões, inclusive a tradição bacharelesca estabelecida historicamente em nossa cultura formativa, que é determinante para que não se tenha especial atenção aos aspectos didático-pedagógicos fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Nesse sentido, é importante destacar que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)¹⁸ (BRASIL, 1996), a formação dos profissionais da educação se tornou pauta oficial na principal norma educacional do país. Observamos, desse modo, uma preocupação sobre a estruturação dos processos formativos dos professores no país. Nessa trajetória, vale destacar o ano de 1998, em que se instituiu uma Comissão de especialistas em Pedagogia para que se iniciasse um processo de discussão e futura elaboração de diretrizes para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

No entanto, foi no ano de 2002 que as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas aos cursos de licenciatura, propuseram um novo entendimento sobre a estruturação dos cursos de licenciatura. Chamamos atenção para uma organização curricular, com especial atenção às práticas, avançando em termos de discussões já realizadas em reformas anteriores.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução n.º 1/2006 (BRASIL, 2006), por meio das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP). A base da formação se centrou na docência, tendo como lócus as Universidades e Faculdades

¹⁸ Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portalmecc.gov.br. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 11 mar. 2021.

de Educação. Fruto de muitas disputas, essas diretrizes sofreram diversas críticas, dentre elas, o fato de a docência hegemônica poder assumir um caráter essencialmente pragmático, descolando o professor de uma formação crítica e contextual da realidade educacional.

No ano de 2015, são instituídas as DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir do Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015a), e da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015b). Tais diretrizes buscam deliberar sobre os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada de professores no país. Essas diretrizes apontam um novo elemento em relação às anteriores, que é a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Tal elemento não se traduz apenas como uma simples inserção, mas como uma conquista, por via das políticas públicas como direito da classe docente. É importante frisar que essas diretrizes não superaram desafios postos pelas anteriores, mas se mostram mais afinadas na construção dos princípios fundamentais, entre eles: uma consistente formação teórica e interdisciplinar; busca de um entrelaçamento dialógico entre teoria e prática; gestão democrática; formação inicial e contínua vinculada à função social da universidade a partir do ensino, pesquisa e extensão.

No ano de 2019, em um cenário político devastador, em que desde 2016 já havia se estabelecido um teto de gasto para saúde e educação, foi implementado um conjunto de políticas extremamente ofensivas para toda a educação pública, dentre elas, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que revoga a que estava até então vigente, a CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015b). As novas DCN estabelecem a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) que, segundo Abreu (2020), produz um reducionismo que atinge violentamente a profissionalização docente. A BNC-Formação¹⁹ não leva em conta a construção de processos identitários autônomos capazes de refletir e buscar soluções

¹⁹ Ministério da Educação. BNC-Formação(Resolução N.02 de 2019). Portalmecc.gov.br. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 11 mar. 2021.

para os problemas contextuais educacionais. De acordo com Abreu (2020, p. 172), “Tais políticas promovem um retrocesso, trabalhando com o princípio da aquisição de competências numa lógica técnica e mecanicista do ponto de vista individual [...]”.

Portanto, o ensino remoto emergencial se instala na pandemia, carregado desse legado histórico da formação inicial de professores, permeado por avanços e retrocessos. É pertinente dizer ainda que esse cenário fortaleceu as políticas de precarização docente como a BNC-Formação, no sentido de desarticular os coletivos, de imprimir um selo de duvidosa qualidade nos cursos de formação inicial a distância – muitos deles abrigados em instituições particulares de ensino superior. Outro aspecto que merece atenção é o fato da disseminação de um discurso ignorante, imoral e carregado de intenções políticas, que se utiliza da experiência do ensino remoto para convencer a sociedade de que não é necessário o investimento no ensino público, nas escolas, e que os professores são dispensáveis. Pelas razões enumeradas acima, é de fundamental importância que conheçamos o processo histórico da constituição da formação inicial e não deixemos, jamais, de contextualizá-la, a partir, sobretudo, das nossas próprias ações *in loco*. É essa discussão que apresentaremos a seguir.

A prática pedagógica: repensando alguns elementos do processo de ensino no contexto do ERE na formação inicial

Nessa seção, faremos uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir de experiências por meio de atividades desenvolvidas junto com os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB. Assim, iniciamos nossas considerações entendendo que a prática pedagógica é uma prática social permeada de contradições e, ao mesmo tempo, norteadas por objetivos, planejamento, conhecimentos e saberes. Nesse sentido, vale ressaltar que nossa perspectiva nasce da concepção de práxis. Sanchez Vásquez (2011), quando a caracteriza como objetiva e coletiva, revela conhecimentos teóricos e práticos num movimento de constante dialética. O autor ainda faz um tratado muito bem explicativo

da etimologia da palavra “práxis”, no contraponto tanto da prática como no sentido do uso no tempo histórico da palavra.

A partir desta concepção de prática é que refletimos sobre o ensino remoto emergencial na formação inicial de professores, que suscitou uma série de questionamentos e desafios. Será que existem práticas pedagógicas no processo de ensino nesse formato? Para além do questionamento, entendemos que há importantes interseções entre a prática e o saber fazer do professor na condução deste processo. Nesse sentido, destacamos:

[...] um saber fazer social, orientado por uma racionalidade estrutural e hegemônica a determinado contexto social este fazer e este saber fazer dentro da institucionalidade na qual, os interlocutores estão numa mesma condição de sujeitos enunciativos (ANDRADE; ALMEIDA; LIMA JÚNIOR, 2015, p. 19).

Levando em consideração que a citação acima colabora para o aprofundamento da nossa reflexão, retomamos o questionamento: será que existem práticas pedagógicas no processo de ensino remoto emergencial? Entendemos que sim, pois nosso trabalho apresenta todas as características apontadas pelos aportes teórico-práticos a respeito: apresenta uma intencionalidade enquanto trabalho realizado pelo professor; é um conjunto de ações contextuais e sociais carregadas de contradições impostas pela realidade e pelo humano; trabalha com a gestão do conhecimento, tomando por base a análise crítica (FREIRE, 2005); estabelece-se, também, pela condição comunicativa (HABERMAS, 1997), a partir da experiência humana.

Desse modo, no decorrer das atividades que desenvolvemos juntamente com os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, chamamos atenção para o fato de que, inicialmente, foi necessário aprender a sobrevivermos e sermos professoras num contexto de pandemia. Foi importante estarmos informadas sobre as medidas de cuidado, adotá-las e ressignificar pouco a pouco um país em estado de sucessivos lutos, em que o governo agia de forma irresponsável e desrespeitosa, colaborando para a morte de milhares de pessoas.

No movimento de aprendermos a ser professoras nesse contexto, precisamos levar em conta as decisões institucionais, discuti-las, refleti-las e encaminharmos o possível, considerando nossos limites. Em seguida, foi preciso nos lançarmos num processo de formação continuada – em parceria com a universidade e/ou de maneira solitária e autodidata – sobre o manuseio dos meios e ambientes digitais, para organizarmos o trabalho e desenvolvermos situações de aprendizagem diversificadas em programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, hardwares e softwares, portais e sites da internet, câmeras, entre outros.

Nesse processo, muitas questões estiveram em jogo: a aquisição de aparato tecnológico que atendesse às atividades síncronas (ambiente adequado, luz, câmera, internet, computador, microfone etc.); os enfrentamentos necessários diante de um movimento e iniciativas de precarização do trabalho docente; a importante intensificação do trabalho, aprofundando o estado de mal-estar docente; a busca incessante de compreender o processo do ensino remoto, ao mesmo tempo em que o construímos e implementamos a partir de nossas práticas.

Nesse movimento, gostaríamos de destacar dois estruturantes do processo de ensino que exigiram de nós especial atenção no sentido de repensá-los, implementá-los e ressignificá-los: o planejamento e as relações interpessoais.

Sabemos que o planejamento dos componentes curriculares é o planejamento global da instituição (LIBÂNEO, 1992). Como planejamento global, entendemos a organização de todas as ações que se desenvolvem, e nessas ações estão contidas reflexões a respeito de todas as decisões que deverão ser tomadas. Essas decisões necessitam de um pensar crítico sobre as questões sociais e políticas que permeiam a escola e seu entorno. Ocorre que no ensino remoto as ações foram planejadas, conforme dito anteriormente, na mesma direção do ensino presencial.

Entendemos que o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias porque lida com sujeitos aprendentes, portanto, sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na

ação didático-pedagógica. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu.

Convém acrescentar ainda: decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, em longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Em nossa experiência docente, durante o ensino remoto, foi muito diferente. Vivemos momentos de atividades síncronas e assíncronas, momentos que não nos permitiram sequer enxergar os rostos dos estudantes, uma vez que não eram obrigados a abrir as câmeras, para que nós, as professoras, víssemos os rostos destes sujeitos aprendentes. A sensação que tínhamos, muitas vezes, era de um vazio. Sentíamos de perto a precarização do trabalho docente. O pensar reflexivo passou a existir como uma reflexão sobre o tempo. A relutância foi muito forte, associada ao cansaço de professores e estudantes, comprometendo, muitas vezes, as relações interpessoais.

Não queremos entrar na vitimização, mas é de bom alvitre dizer sobre os colegas adoecidos, tristes, pelas perdas durante a pandemia; a falta de equipamentos necessários para o desempenho das atividades; as condições salariais que não lhes permitiram uma internet que atendesse às necessidades de uma aula fluente, ainda que com certos entraves, por não saber se o planejamento estava realmente a contento; a falta de privacidade em suas casas, porque passaram a ser sala de aula. Somadas a essas limitações, deparamo-nos com os estudantes, muitas vezes sem internet ou com um celular para compartilhar com irmãos e familiares; outras vezes, recebiam ajuda dos vizinhos e se deslocavam para utilizar a internet destes. Somos docentes de instituição pública e sentimos todo o descaso do poder público com a educação.

Compreendemos, ainda, que, no planejamento de ensino, as atividades docentes devem estar articuladas à proposta pedagógica e ao contexto social, à compreensão do modelo de sociedade e ao sistema de governo que as influenciam. Sendo assim, questionamos: Que “modelo” de governo? As aspas dizem respeito a afirmarmos que não existe modelo (embora um termo tecnicista) mas é o retrocesso vocabular que está operando.

Falar de ensino remoto associado ao planejamento, à nossa prática docente, é dizer que o professor muitas vezes se sentiu sozinho, buscando formas de trabalhar sem um método de ensino. Na maioria das vezes, as tecnologias, com todo seu aparato, fizeram-nos adivinhadores. Com isso, não desmerecemos o avanço e a importância das tecnologias nessa nova forma de ensinar. Trazemos as reflexões necessárias, conforme anunciamos no título deste artigo: os fazeres e dizeres da nossa prática pedagógica; o que nos move, nos alegra, nos entristece, nos ocupa e preocupa. Ser professor na pandemia, trabalhando com ensino remoto, significa olhar para trás, e aqui, parafraseando Soares (2001), víamos que os dias não eram mais nossos. Contudo, ficou a chave do passado, porque com ela podemos explicar o presente.

Outro aspecto que merece relevância neste processo são as relações interpessoais. Nas relações interpessoais está implícito o que chamamos de saberes afetivos. Esses saberes são de fundamental importância no cotidiano das pessoas e da escola. Para o sujeito avançar em seus conhecimentos, precisa se conectar consigo mesmo, com as informações e saberes de que dispõe; precisa se conectar com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos, informações e saberes diferentes dos seus.

No ensino remoto, essas relações se deram de maneira fortuita, uma vez que a criação de laços ficou comprometida por conta da ausência dos encontros pessoais entre professor/aluno e aluno/aluno. O trabalho docente, diga-se de passagem, e como cunhou Tardif e Lessard (2005), é um trabalho de interações humanas.

Estamos na era das doenças psicossomáticas e, com o advento do ensino remoto, problemas psíquicos estão sendo jogados para o físico e estamos adoecendo. Cada vez mais professores estão sendo acometidos por estresse ocupacional, gastrite nervosa, cefaleia crônica diária, problemas de pele e de voz no exercício da sua profissão, até chegar ao diagnóstico da síndrome de Burnout, prejudicando muito a vida profissional e pessoal dos professores. Observamos estudantes adoentados, tristes, depressivos, pela falta de um contato mais próximo. Para tanto, precisamos nos conhecer melhor, investir no nosso aprimoramento inter

e intrapessoal, tendo uma visão mais ampla dos nossos alunos, não só no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, mas, antes de tudo, enxergando-os com empatia, como seres humanos, dentro de toda fragilidade que é peculiar aos seres humanos.

Concluimos dizendo que, por meio das relações interpessoais, acreditamos ser possível trabalhar grandes mazelas que castigam a humanidade. O processo de aprendizagem está atrelado às relações interpessoais. Nesse âmbito, encontra-se um infindável número de sujeitos, circunstâncias, espaços e tempos. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços e estagnações em processos de aprendizagem.

Considerações finais

Esse texto buscou identificar e refletir sobre as ressignificações realizadas acerca dos elementos estruturantes do processo de ensino na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no ensino remoto emergencial (ERE). Para tanto, realizamos uma discussão sobre a formação inicial de professores, considerando os impactos e desafios impostos pelo ensino emergencial, levando em conta nossas experiências junto aos estudantes e, em seguida, refletimos sobre a prática pedagógica a partir da necessidade de ressignificação de estruturantes do processo de ensino, em função do ensino remoto emergencial: planejamento e relações interpessoais.

Logo, destacamos que historicamente, a profissão docente vem sendo pensada e estruturada de forma descontínua, além de sofrer constantes ataques que provocam a sua precarização. Muito do que estrutura a profissão docente, ao longo da história, é fruto de diferentes e inconsistentes projetos político-partidários. Nesse sentido, a pandemia disseminada pela Covid-19 vem nos mostrando que há, de fato, não somente a intensificação da precarização, mas a sujeição da docência à lógica do mercado, cada vez mais intensa, fragilizando a profissão e aprofundando as lacunas existentes na formação inicial.

Além disso, essa experiência tem nos oportunizado uma ressignificação acerca do ato de planejar que, além de uma ação política, é carregada de questões subjetivas, pois implica em escolhas que geram consequências profundas no processo de ensino. No contexto do ensino remoto emergencial, por mais que tenhamos lidado com limitações do ensino remoto, observamos que os conteúdos e a forma como os trabalhamos podem repercutir mais ou menos intensamente na mobilização dos sujeitos em seus processos de aprendizagem. Além disso, ressaltamos que o planejamento é determinante, não importando se estamos em contexto remoto ou presencial. A ação educativa demanda escolhas, meios e fins.

Além do planejamento, ressaltamos a importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que essas relações são fundamentais; no entanto, num contexto de “normalidade”, essa relevância, muitas vezes, pode ser subestimada. As relações interpessoais favorecem a troca de conhecimentos, o convívio com as diferenças, sejam elas étnica, religiosa, sexual, social e política. O ensino remoto vem encurtando as distâncias e tornando possível algum tipo de contato nos processos formativos, contudo, perdemos muito, em termos de convivência, sociabilidade e construção de laços, o que torna o processo mais denso e estático. Assim, afirmamos que nossas experiências, como docentes da formação inicial de professores no ensino remoto, têm nos trazido angústias, descobertas, aprendizagens, indagações e incertezas, que nos mobilizam e nos tornam profissionais mais cansadas e preocupadas; ao mesmo tempo, mais atentas, criteriosas, militantes defensoras da profissão e do ensino público.

No estudo em questão, conseguimos identificar a concepção dos professores acerca do ensino remoto, embora continuemos inquietas com falas e posturas observadas por parte de outros professores que vivenciaram o momento da pandemia. Nos caminhos trilhados, pudemos ainda observar e compreender que a fragilidade da prática pedagógica, bem como, por outro lado, a ressignificação dos saberes, não pode ser trabalhada apenas com um curso de graduação de nível superior. É preciso pensar em aspectos estruturantes a partir de outras variáveis, como a importância de políticas públicas em educação, que possibilitem cursos de qualidade, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos de temas pertinentes

à prática pedagógica, por exemplo; políticas salariais que ofereçam ao professor condições de trabalho, a fim de estarem sempre atualizados. Nascimento e Tiso (1983) traduzem isso em sua música: “Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto”. O professor deve estar sempre se aperfeiçoando, refletindo sobre sua prática por meio de uma formação continuada, e isso requer dele uma disposição para aprender. É um dos pilares da educação: o aprender a aprender. Os saberes sobre o ensinar ficam claros quando os professores buscam um modo seu, peculiar, de orientar a aprendizagem e criar ambientes mais formativos.

Nós acreditamos que essa seja a razão de ser da prática reflexiva e indagadora, na qual o professor deva levar sempre em conta, em consideração, a cultura e os saberes dos estudantes, em função dos seus valores e dos conhecimentos a serem construídos. Todavia, devemos dizer que o professor não é uma tábula rasa; também não é o detentor do conhecimento. Os conhecimentos estão a todo o momento se renovando, estão se modificando, ressignificando a cada descoberta nova da ciência. E essa dimensão, essa compreensão, o professor precisa ter. E ao ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de estar buscando ampliar seus horizontes, ampliar os seus conhecimentos, acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à performance, à sua práxis. A formação continuada nos parece uma saída, ou, no mínimo, uma estratégia importante para a renovação das práticas pedagógicas e um ensino de melhor qualidade. Entre pares e em serviço, os professores devem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é só um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. E, para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, sobre a abordagem artística na qual o seu trabalho deve estar embasado.

Concluimos nos perguntando em que medida o ensino remoto emergencial, com seus limites, contribuiu para um pensar sobre a ressig-

nificação dos saberes dos professores? Em que contribuiu ainda com a universidade pública? Esses são alguns dos questionamentos sobre os quais não arriscamos respostas prontas, considerando que, para tanto, devemos enveredar por questões que nos possibilitem discorrer sobre a importância de novas políticas para formação de professores, em nível de Brasil.

Referências

ABREU, R. M. A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Revista Artífices**, Salvador, v. 1, p. 152-176, 2020.

ANDRADE, D. M. M.; ALMEIDA, D. F.; LIMA JÚNIOR, A. S. As relações possíveis entre a prática pedagógica, a governança pública e a gestão pública: contribuições à abordagem crítica. *In*: ABREU, R.; ANDRADE, D. M. M. (Orgs.). **Prática pedagógica: uma ação contextualizada dentro e fora do espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2015. p. 17-48.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=-dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 21 out. 2021.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Editora 70, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN, E. **Um festival de incerteza**. Tradução de Edgard Carvalho e Fagner França. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 9 jun. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, M.; TISO, W. **Coração de Estudante**. [1983]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura** [Notícias], Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOARES, M. **Metamemórias – Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

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

9

Práxis pedagógica problematizadora e planejamento pedagógico – uma proposta metodológica para construção colaborativa mediada por meios telemáticos

Lílian Matos da Silva
Kathia Marise Borges Sales
Edmea Oliveira dos Santos

Introdução

Este texto apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada “A fotografia como elemento dialógico de leitura de mundo para a promoção de uma práxis pedagógica problematizadora: uma construção colaborativa com docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual Góes Calmon”²⁰, desenvolvida entre fevereiro de 2020 e julho de 2021²¹, durante o período da pandemia do *coronavírus disease* (Covid-19) e a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional.

O desenvolvimento da investigação, durante um momento tão sensível para a sociedade mundial, apresentou-se como um desafio, pois as incertezas em relação à saúde pública moldaram uma realidade de crises que, por conseguinte, modificaram as formas de relacionamento, de comunicação e de ensino e aprendizagem. Frente a essa conjuntura, reestruturamos a pesquisa a partir das orientações de isolamento da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), organizando-a em consonância com as referências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, a partir da sistematização de propostas adequadas às circunstâncias,

²⁰ Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB para a execução por meio do parecer substanciado n.º 4.485.258.

²¹ Dissertação defendida no Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/ UNEB).

alicerçadas na abordagem da pesquisa participante para a construção colaborativa de um plano de atividades via meios telemáticos.

Reflexões e análises desses resultados ocorreram no bojo de parceria acadêmica do Grupo de Pesquisa em Difusão do Conhecimento, Educação, Tecnologia e Modelagens Sociais (DCETM/GESTEC)²² com o Grupo de Pesquisa em Docência e Cibercultura (GPRODOC/PPGEduc/UFRRJ)²³ ao longo do desenvolvimento da referida pesquisa de Mestrado²⁴. A ideia apoia-se na perspectiva de diálogos interativos, com as participações dos integrantes dos grupos de pesquisa citados com a finalidade de contribuir com o estudo a partir de avaliações críticas e sugestões em torno do processo investigativo.

A pesquisa teve como objetivo analisar as potencialidades do uso da fotografia enquanto elemento dialógico para a leitura de mundo, na promoção de uma práxis pedagógica problematizadora, sistematizando colaborativamente um plano de atividades²⁵ para o Ensino Médio no Colégio Estadual Góes Calmon, da cidade de Salvador, Bahia. Como resultado do seu desenvolvimento, surge um segundo produto: uma metodologia de construção colaborativa de planejamento pedagógico por meios telemáticos.

O texto apresenta o percurso metodológico estruturado coletivamente para a composição, em formato remoto, do plano de atividades em parceria com seis professoras da instituição de ensino citada. Compreende-se, nessa perspectiva, que este é um procedimento pedagógico viável e profícuo à validação das potencialidades da fotografia para a promoção de uma práxis pedagógica problematizadora em espaço escolar, destacando o planejamento da intervenção didática e a

²² Outras informações sobre o DCETM estão disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/165056>.

²³ Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), na linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Outras informações sobre o GPRODOC estão disponíveis em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/522738>.

²⁴ A referida pesquisa foi desenvolvida pela primeira autora, sob a orientação da segunda autora, como parte de um projeto mais amplo desenvolvido em pós-doutoramento com supervisão da terceira autora.

²⁵ O plano de atividades caracteriza-se como um dos produtos da pesquisa. Esse material encontra-se disponível no repositório Educapes.

mediação dos conteúdos a partir de uma ação educativa participativa e compartilhada.

Observa-se a relevância social e educativa deste formato de construção participativa na medida em que dialoga, sugestiona e impulsiona o fomento de uma práxis pedagógica problematizadora que reconhece a necessidade de interpretação da realidade para a promoção da leitura da palavra. De uma práxis que ateste a pertinência da leitura de mundo e da dialogicidade na promoção da conscientização sobre os fenômenos sociais contemporâneos, estimulando o desenvolvimento de seres humanos críticos protagonistas das suas vidas em comunidade, conforme as contribuições de Paulo Freire (2016).

Em suma, o recorte da pesquisa apresentado neste texto retrata uma experiência de planejamento colaborativo desenvolvida por meios telemáticos, sob a ótica da promoção de práxis problematizadoras em consonância com a dinâmica social contemporânea de múltiplas possibilidades vivenciadas, ao longo da investigação, para apresentar à sociedade legados que possam contribuir com o atendimento às demandas da educação brasileira, sugestionando atividades e percursos estruturados por meio digital.

Planejamento pedagógico colaborativo para a promoção de práxis problematizadoras em espaço escolar

A pandemia do *coronavirus disease* suscitou mudanças nas formas de convívio e ressaltou a importância da mediação tecnológica no desenvolvimento das relações sociais, especialmente em tempos de distanciamento físico. As novas formas de relação entre os homens e os novos hábitos culturais impulsionam discussões em torno do desenvolvimento de um paradigma que atenda às transformações sociais de impacto global.

O desafio desta pesquisa perpassou pela promoção do ato investigativo durante o afastamento físico entre as pessoas e a suspensão das aulas presenciais decorrentes da disseminação de um vírus de alta letalidade. Em função disso, originou-se a organização de um percurso

metodológico de construção colaborativa por meios telemáticos com a promoção de encontros digitais definidos colaborativamente com as participantes da pesquisa aqui apresentada.

O estudo acerca dos processos tecnológicos, da práxis e do planejamento colaborativo possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, alicerçou as estratégias metodológicas e proporcionou análises sobre a coleta de dados a partir do viés argumentativo e reflexivo que a abordagem participativa potencializa, assim como o engajamento, a imersão e o compromisso com o grupo social com o qual as pesquisadoras se comprometeram, partindo de um problema real para a sua resolução ou encaminhamento.

O cenário social já nos apresentava um contexto de céleres transformações decorrentes da imersão do homem no mundo digital. Contudo, essa realidade se intensificou e evidenciou a necessidade da utilização consciente dessas ferramentas para “entender e reconciliar subjetivamente diferentes interpretações de uma mesma realidade” (LIMA, 2003, p. 84).

O progresso e as inovações tecnológicas provocaram rápidas mudanças em relação ao modo de vida da sociedade. O seu desenvolvimento tem permitido a existência, não de uma nova ciência, mas de uma nova cultura. A conexão em rede possibilita o amplo acesso às informações e amplifica as formas de comunicação para além da longitude geográfica. No contexto de disseminação da Covid-19, essas interações estimularam o fomento de ações pedagógicas amparadas pelos recursos tecnológicos digitais que objetivam atender, mediante as possibilidades existentes, aos anseios sociais de retomada aos estudos e à convivência dos alunos, dos estudantes e dos demais profissionais da educação.

Sob a perspectiva histórico-social, a tecnologia potencializa novas formas de ser, aprender e compreender o mundo (SALES; ALBUQUERQUE, 2020). Refere-se a uma nova dimensão fundamental de mudanças significativas a partir da ação humana em sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento de recursos que atendam aos seus anseios e facilitem a sua vivência em comunidade. Reconhece-se aqui seu potencial para a promoção de práxis sob o viés de protagonismo em comunhão com o coletivo, pensando sobre o contexto no qual os sujeitos encontram-se inseridos, ressaltando a sua inventividade e criatividade para elaborar

ideias e colocá-las em prática numa ação de correspondência mútua de transformações.

No cenário educacional, a cultura em rede articula-se como outro olhar sobre os valores, as práticas, as formas de pensar e agir em comunidade. Por isso, as tecnologias presentes na escola precisam ser compreendidas como elementos fundantes das transformações contemporâneas. Segundo Sales e Pinheiro (2012, p. 37): “Não se trata de simples utilização de aparato instrumental, mas de formas outras de ação sobre os fenômenos sociais e a produção do conhecimento”.

A tecnologia, enquanto práxis, tem a finalidade de mudar uma realidade e, consoante a perspectiva marxista, proporcionar reflexões para a atuação diante de uma sociedade hierarquizada, vertical e alheia aos problemas sociais e que fomenta segregações, o que Paulo Freire (2016) traz como dominação do oprimido pelo opressor.

A práxis é uma atuação transformadora, geradora e autogeradora do homem. E fazendo um paralelo com a tecnologia, caracteriza-se como uma atividade humana que muda a realidade e, ao mesmo tempo, é reinventada por ela. Soffner (2014, p. 61) explica: “Para Marx, a tecnologia é práxis quando faz a interação entre a atividade teórica e a prática, buscando a transformação da realidade socioeconômica alienadora”. E, nesse sentido, valida a sua importância para o âmbito social a partir da sua mediação complexa com o meio, por meio do seu uso consciente, possibilitando uma transformação da sociedade e dos elementos que a compõem.

Nesse processo, ressalta-se a importância da interlocução sobre a realidade vivenciada para a formação de seres conscientes de si e dos outros, em uma relação dialética que oportunize a tomada de decisão frente à complexidade da sociedade contemporânea e à possibilidade de ampliação do entendimento do real. Ou seja, da conscientização, na perspectiva freiriana, como método crítico e como estratégia de enfrentamento às armadilhas das relações de poder de uma sociedade capitalista, assim como das provocações sociais decorrentes da imersão no cenário tecnológico digital, ressaltando o ato de tomada de consciência e o seu potencial transformador da opressão em libertação (FREIRE, 2016).

É nesta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada desenvolveu dois produtos – um plano de atividades para o Ensino Médio e uma metodologia de construção colaborativa de planejamento pedagógico por meios telemáticos – sob o viés da problematização, da argumentação, da colaboração e da relação horizontal de educação que valida a participação de todos a partir da troca de experiências e de conhecimentos para o desenvolvimento de legados que oportunizem práxis pedagógicas problematizadoras.

A educação problematizadora defendida por Freire (2016) relaciona-se com a dialogicidade e, ao mesmo tempo, se faz dialógica. Evidencia a superação da relação contraditória entre educador e educando, propondo reflexões e possibilitando o desenvolvimento de práxis, pois “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2016, p. 122) que só ocorre a partir da inserção crítica do sujeito na sociedade.

Para Freire (2016), práxis refere-se à reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo por meio da leitura da palavra e da educação problematizadora. Segundo Vázquez (1977), a práxis caracteriza-se como uma atividade intencional e intrinsecamente humana voltada para a transformação de uma matéria a partir da definição de objetivos e finalidades, com o intuito principal de alcançar um resultado ideal ou real a partir da análise dos elementos dessa ação. De acordo com Kosik (2002), a práxis é o elemento de competência do ser humano. É uma forma de compreensão do mundo a partir da dialética, conforme a qual o indivíduo torna-se autocriativo apoiado no encadeamento entre a ação e a reflexão, oportunizando o desenvolvimento de uma práxis criativa.

Considerando as reflexões dos autores citados, a dialogicidade argumentativa se traduz na práxis produzida historicamente. Compreende o entrelaçamento da teoria com a prática a partir do viés de atividade transformadora do lugar de vivências. Correlacionada ao âmbito educacional, sublinha o fazer humano, a humanização das relações pedagógicas a partir da mediação docente e da promoção de dinâmicas educativas pelas quais educandos e educadores se afirmem no mundo e com o

mundo. Possibilita, assim, a transformação da realidade objetiva a partir do fomento de práxis problematizadoras que visem à educação para a liberdade dos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo sobre os aspectos que compõem a vida em sociedade.

Desta forma,

[...] temos diante um grande desafio e com paixão e moderação agenciamos suficientemente a sua modelagem acional: visamos à práxis revelada na polilógica freiriana apropriada. Cremos também tratar-se de uma política de transvaloração dos valores opressivos dominantes, pelo projeto de uma humanidade responsável pela criação, gestão e difusão do conhecimento criador que é sempre uma coletividade pensante emergente e dotada de poder-ser-apropriador. E tomando Paulo Freire como inspiração não se pode abdicar da paixão pela realização da ação política emancipadora, liberta, conscientizada, dialógica e comunicada publicamente. Também uma aventura do espírito inquieto do humano na deriva cósmica ainda longa (SALES, 2013, p. 140-141).

E corroborando com Sales (2013), ter Paulo Freire como inspiração é perseverar por uma educação emancipadora, libertadora, reflexiva, dialógica e participativa. Por isso, a pesquisa revela a importância da elaboração de um plano que valide o educador e o educando no processo de construção e promoção das atividades educativas. Ao longo da investigação, apresentou um percurso metodológico sob o viés da abordagem participativa e, apesar de vivenciar um contexto confuso e complexo de uma pandemia, trilhou por caminhos em que a construção colaborativa foi privilegiada, ressaltando a dialogicidade para a organização de um planejamento pedagógico colaborativo em modo remoto para a promoção de práxis pedagógicas problematizadoras.

Para Luckesi (2011) “[...] planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p.125). Nesse processo, o docente precisa “[...] adaptar o caráter dos conteúdos atitudinais às necessidades e situações reais dos alunos, levando em conta, ao defini-las, as características, os interesses e as necessidades pessoais de cada um deles e do grupo-classe em geral” (ZABALA, 1998, p. 84-85). Dessa forma, “[...] visto que o planejamento é um processo de síntese e integração de

diversos elementos” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 83), deve-se abarcar a dinâmica da turma, entendendo as infinitas possibilidades decorrentes da imersão e participação da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Seja um plano de atividades ou um plano de ensino, o capital de intenções do professor definirá qual método será privilegiado em sua atuação docente. A educação para a liberdade será promovida se o planejamento de ensino estiver alinhado aos princípios freirianos.

Nesse sentido, seria contraditório organizar propostas de intervenção didática que privilegiassem a memorização, a reprodução de conteúdos e validassem relações hierarquizadas em sala de aula ao mesmo tempo em que se exalta o valor da educação problematizadora. A escola que objetiva desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias precisa legitimar as interações entre os atores do processo, tais como as relações entre o docente e o aluno, apresentando-os sob a perspectiva da horizontalidade e compreendendo-os como sujeitos participativos que aprendem em comunhão a partir de uma prática que legitime as suas falas, possibilitando, assim, práxis para a liberdade.

E sob essa perspectiva, Zabala (1998) destaca a importância da organização social da aula e os seus agrupamentos, como se dá a escolha dos conteúdos, a utilização do tempo e espaço, o planejamento dos recursos didáticos e a avaliação, refletindo sobre esses aspectos no que se refere ao seu sentido e a sua função para o processo de produção do conhecimento.

De acordo com Bordenave e Pereira (2015),

[...] a seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, porque dela dependerá o aluno crescer ou não como pessoa. Porque enquanto o conteúdo da matéria informa, os métodos formam. Assim, por exemplo, se o conteúdo da matéria a ensinar é o conceito de liberdade, a transmissão deste conteúdo apenas informará ao aluno sobre a definição de liberdade, o método que o professor utilizar para ensinar-lhe é o que realmente fará o aluno viver e sentir o que é liberdade. O método lhe ensinará a ser livre ou dominado. De fato, um professor que ensine sobre liberdade de forma autoritária e despótica formará pessoas passivas e oprimidas, que sabem só em teoria o que seja liberdade. O tipo de atividade forma o caráter do aluno ainda mais que o conteúdo.

Vê-se também aqui a diferença que existe entre conteúdo e experiência: o conteúdo é contribuído pelo ambiente, a experiência é vivida pelo aluno (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 90-91).

Em paralelo com ao escritos de Bordenave e Pereira (2015), o plano de atividades organizado pelas professoras participantes da intervenção valida o fazer docente que deseja fundamentar-se numa proposição ancorada na perspectiva da práxis pedagógica problematizadora, destacando métodos de ensino que potencializem uma educação humanística e libertadora que reconheçam os conhecimentos prévios dos alunos, legitimem as suas vivências e possibilitem a mediação da aprendizagem ancorada na relação educador-educando para a dialogicidade.

O percurso metodológico, como um segundo produto, compreende as ações decorrentes da prática e os passos percorridos para o desenvolvimento do plano de atividades. As estratégias foram estruturadas com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da pesquisa durante a pandemia do *coronavirus disease* e a suspensão das aulas presenciais na Rede Básica de Ensino. Para o conhecimento detalhado do caminho traçado, discorreremos sobre os seus processos no próximo tópico.

Metodologia de construção colaborativa: elaboração de um percurso metodológico para o planejamento pedagógico em modo remoto

A pesquisa, aqui apresentada, metodologicamente estrutura-se em sua finalidade como uma pesquisa aplicada, sob a abordagem da pesquisa participante, com o registro em diário de bordo, em que a análise e a atuação apresentam-se como princípios medulares da investigação. A sua potencialidade

[...] está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo (BRANDÃO, 2006, p. 60).

Todo percurso foi constituído em consonância com as orientações a respeito da pandemia da Covid-19, apresentadas por estudos científicos²⁶ para resguardar a população e evitar a disseminação do vírus. Com o objetivo de viabilizar os encaminhamentos da pesquisa no contexto de distanciamento físico, foi definido esse percurso metodológico para construção colaborativa mediada por meios telemáticos, organizado para atender à disponibilidade de cada participante para o acesso e o desenvolvimento de materiais pedagógicos na elaboração de um plano de atividades.

As estratégias metodológicas organizadas proporcionaram encontros síncronos e assíncronos sob a perspectiva da promoção de reuniões on-line em horários comuns às participantes e do envio de documentos com orientações e proposições para o acesso no tempo de disponibilidade, mas com prazos estabelecidos para a devolutiva antes do encontro síncrono seguinte.

O locus de atuação foi o Colégio Estadual Góes Calmon, localizado na Avenida Dom João VI, Brotas²⁷, no município de Salvador, Bahia. Essa instituição de ensino originou-se com o nome de Ginásio Góes Calmon, como seção do Colégio Estadual da Bahia, com a sua criação validada por meio do Decreto 16.961, publicado no Diário Oficial de 1º de dezembro de 1957. A nomenclatura atual aparece em seu histórico quando se fixa, no início da década de 1960, no atual endereço, tornando-se uma referência em educação pública para essa comunidade (COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON, 2019).

²⁶ Com base na Recomendação n.º 072, de 21 de dezembro de 2020, do Conselho Nacional de Saúde, disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Reco072.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁷ De acordo com dados do IGBE, em 2016, o bairro de Brotas abarcava mais de 280 mil habitantes. Localiza-se na região centro sul da cidade de Salvador/BA. Disponível em: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-area.php?cod_area=8. Acesso em: 29 jan. 2020.

Figura 1 - Fachada do lócus de pesquisa



Fonte: Acervo das autoras (2022)

O primeiro contato com essa escola ocorreu no mês de fevereiro de 2020 a partir do diálogo com a gestão sobre a pesquisa e a organização das ações futuras. Como segundo passo, apresentamos ao corpo docente, durante o período da jornada pedagógica, a pesquisa e as estratégias metodológicas estruturadas para responder às finalidades da investigação com o intuito de convidá-los para a participação no estudo e, assim, contribuir com a criação de um produto que vislumbrávamos constituir-se um legado ao campo educacional e especialmente a esta escola.

Ainda nesse momento, não havia a pandemia do coronavírus e toda a metodologia se estruturava sob a perspectiva da intervenção presencial. Entretanto, com a mudança da conjuntura mundial, todo o percurso foi reestruturado e centrou-se na promoção das ações por meios telemáticos. Para isso, foi necessário um novo diálogo com os professores e a gestão da escola com o intuito de apresentar as novas estratégias alicerçadas na proposta de construção de um plano de atividades por meio remoto.

De um total de doze professores atuantes no Ensino Médio, no turno vespertino, todos convidados, seis docentes aceitaram, de forma

espontânea, participar da pesquisa. O grupo foi composto em sua totalidade por mulheres que atuavam há pelo menos cinco anos nesta escola.

Todo o percurso metodológico foi organizado em parceria com as educadoras que sugeriram ações flexíveis às dinâmicas pessoais de cada uma, resultando na proposição de encontros virtuais síncronos com dias e horários definidos pelo coletivo, a partir do tempo de disponibilidade das participantes. Ainda sob a perspectiva da flexibilidade, houve a recomendação de momentos assíncronos, em que as professoras pudessem acessar e contribuir, de forma autônoma, com os materiais pedagógicos compartilhados pela pesquisadora, sem a perspectiva de horários comuns, mas de acesso aos documentos mediante o tempo livre de cada participante.

Essa organização foi fundamental, uma vez que, durante a pandemia, muitos integrantes das famílias estavam vivendo grande parte do seu tempo dentro das suas casas, exercendo funções que antes eram realizadas em outros espaços. Essas professoras estavam diante de uma nova dinâmica familiar que dificultava as suas participações em determinados horários ou dias da semana. Por isso, a metodologia da pesquisa foi estruturada para proporcionar momentos síncronos e assíncronos por meio de recursos digitais.

O percurso metodológico estruturado proporcionou três encontros síncronos por meio do programa *Meet*²⁸ e pelo menos seis atividades assíncronas desenvolvidas por intermédio de algumas plataformas/programas de acesso digital e autônomo pelas participantes da pesquisa: *WhatsApp*, *Google Forms*, *Google Docs* e *Canva*. As propostas ocorriam de forma simultânea. A base da metodologia foi estruturada previamente pelas pesquisadoras, sendo construída em sua totalidade a partir da parceria com as professoras, ampliando e retomando pontos não consolidados ao longo do trajeto da investigação.

A primeira ação compreendeu o envio, via aplicativo de mensagens *WhatsApp* e e-mail de contato fornecido pelas professoras, do convite de informações relativas à pesquisa por meio de vídeos e materiais personalizados. Nesse processo, ressalta-se a elaboração democrática

²⁸ De acordo com a descrição da loja *Google Play*, compreende um aplicativo de reuniões seguras de vídeo e com alta qualidade para abarcar até duzentos e cinquenta pessoas. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps>. Acesso em: 01 jun. 2021.

do novo cronograma de encontros para a sistematização colaborativa do plano de atividades com a definição da data da primeira reunião on-line a partir da análise da disponibilidade do grupo.

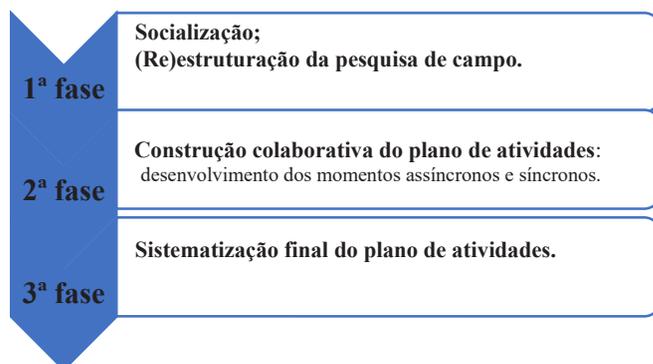
Na segunda atividade assíncrona aplicou-se o questionário on-line intitulado “Pesquisa com o docente – Práxis pedagógica problematizadora e Planejamento da intervenção didática”, com o objetivo de conhecer o perfil das participantes e obter informações sobre a sua ação educativa no fazer diário da intervenção pedagógica, em destaque para o ato de planejar a sua atuação e a mediação dos conteúdos em sala de aula.

O questionário on-line é uma opção que atende às orientações sanitárias e se torna uma alternativa viável, visto que já há uma familiaridade dessas profissionais com essa proposta, uma vez que essas professoras já elaboraram ou responderam a esse tipo de instrumento durante o seu exercício profissional.

O encontro síncrono inicial, de um total de três, ocorreu uma semana após a aplicação das questões com a participação de todas as professoras. Com o cronograma estruturado, a pesquisadora mediadora apresentou ao grupo os elementos da pesquisa a partir da associação do vídeo de apresentação à análise do questionário para, em vista disso, promover discussões acerca das temáticas basilares para a construção do plano de atividades e, assim, validar os olhares das docentes sobre os pontos essenciais a serem elencados para a elaboração desse produto.

O segundo encontro síncrono tinha como propósito iniciar a organização coletiva do plano de atividades a partir da promoção de uma reunião on-line, inserindo, em tempo real, as escritas propostas pelas educadoras por meio de um documento on-line de acesso grupal para estimular a participação das professoras em seus momentos de disponibilidade. Como uma ação concomitante ao encontro on-line, houve o desenvolvimento de atividades assíncronas estruturadas com a finalidade de possibilitar a ampliação do material organizado sincronamente. Essa proposta proporcionou o enriquecimento do plano de atividades na medida em que as professoras puderam inserir informações e sugestões nos momentos de disponibilidade e, assim, otimizar o tempo destinado ao planejamento coletivo síncrono.

A Figura 2 apresenta, de forma resumida, as fases descritas:

Figura 2 – Fases do percurso metodológico

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Esta investigação compreendeu o diálogo sobre a valorização da formação de sujeitos sociais partícipes para a promoção de práxis a partir da interpretação da sua realidade, culminando em uma atividade argumentativa sobre o seu espaço de vivências sob a perspectiva da dialogicidade para a promoção da leitura anterior de mundo e a interpretação das construções humanas e históricas, alicerçadas na leitura da palavra e no seu pronunciamento em torno das suas experiências de vida.

O percurso metodológico desenvolvido potencializou a promoção de atividades que proporcionassem a educação para a liberdade, a validação da escola pública como um espaço de formação ampla para além da visão de aparelho ideológico, legitimando o educador e o educando como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de educação histórico-crítica, que legitima os conhecimentos prévios, ampliando-os e tornando-os significativos para a promoção de seres pensantes, conscientes e protagonistas.

Ancoradas na propositura colaborativa, as estratégias metodológicas da pesquisa destacaram o diálogo como eixo base de leitura de mundo para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica problematizadora, sublinhando a práxis para a renovação social defendida por Freire (2016) como a luta por libertar-se a si e aos opressores, em uma relação de emancipação e amor que supera a dicotomização e ultrapassa a exclusão.

Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa durante um período tão sensível para a sociedade mundial, em decorrência da pandemia provocada pelo *coronavirus disease* (Covid-19), apresentou-se como um desafio diferente do que poderíamos imaginar. O ato investigativo em si traz muitos obstáculos em virtude do rigor acadêmico e das adversidades próprias do dia a dia que influem na atuação em campo; situações que podem fugir ao controle do pesquisador, exigindo a capacidade de lidar com situações desfavoráveis e o desenvolvimento de planos adicionais que respondam a dificuldade observada. Diante disso, reestruturamos a metodologia da pesquisa para abarcar essa nova conjuntura, possibilitando a sua realização com qualidade e de acordo com as demandas existentes.

Em linhas gerais, apesar das dificuldades vivenciadas em decorrência da pandemia, apresentamos ao campo educacional um plano de atividades intitulado “O uso pedagógico da fotografia como elemento dialógico de leitura de mundo para a promoção de uma práxis pedagógica problematizadora”²⁹, difundindo-o na internet para acesso amplo aos educadores interessados na temática, possibilitando o contato com a proposta e a sua ampliação, expandindo as discussões aqui iniciadas.

E como uma grata surpresa decorrente da atuação investigativa, organizamos um percurso metodológico de participação colaborativa por meios telemáticos que referenciasse o estudo sobre uma realidade sob o viés reflexivo envolto de concepções epistemológicas de abordagem sobre um contexto para, ao mesmo tempo, promover práxis por meio da valorização dos atores do processo de construção coletiva de conhecimento.

No que diz respeito à pesquisa, o ato investigativo demonstrou êxito em relação às ações estruturadas a partir da organização de uma metodologia de construção colaborativa para a sistematização do plano de atividades sob a perspectiva da educação problematizadora. Nessa perspectiva, possibilitou discussões sobre a importância do planejamento, das estratégias didáticas, da otimização do processo de ensino e apren-

²⁹ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAEWZkQdVWo/0wtx9mjlLOK-C3OJYPwtGdw/view?utm_content=DAEWZkQdVWo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

dizagem, da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes e da problematização para formação de seres argumentativos e protagonistas das suas vidas em coletividade.

Por fim, estruturamos esse texto com o objetivo de compartilhar essas experiências a partir do desejo de que esse estudo possa inspirar pesquisadores e contribuir para a construção de percursos que reflexionem sobre a realidade contemporânea, contemplando as dinâmicas e os desafios vividos em coletividade social. Nesse sentido, ressalta-se que as discussões sobre as temáticas apresentadas ao longo da pesquisa não se encerram aqui, ultrapassando o ideal de conclusão de ideias, visto que objetivamos o compartilhamento de informações e a promoção de reflexões para a difusão de proposições que possam, de alguma forma, contribuir para com a sociedade, em especial, com o campo educacional.

Referências

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. INEP, 2016. http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-area.php?cod_area=8. Acesso em: 29 jan. 2020.

COLÉGIO ESTADUAL GÓES CALMON. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Salvador, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOOGLE DOCS. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>. Acesso em: 02 jun. 2021

GOOGLE FORMS. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, M. C. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no Método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 77-99, jul./set. 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Critical preparedness, readiness and response actions for Covid-19: interim guidance**. Genebra, Suíça: OMS, 2020.

SALES, K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. C. Práticas híbridas dos sujeitos aprendentes: uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas instituições formativas. **Prâksis**, v. 2, p. 162-186, 2020.

SALES, K. M. B. **Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento**. 2013. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multinstitucional em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, K. M. B.; PINHEIRO, M. T. F. A autonomia tecnológica nos processos de formação: oferta curricular semipresencial em cursos presenciais de graduação. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 34-50, jan./jun. 2012.

SOFFNER, R. K. Tecnologias sociais e práxis educativa. **Revista Educativa PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 57-62, jan./abr. 2014.

TECHTUDO. Disponível em: www.techtudo.com.br. Acesso em: 02 jun. 2021.

WHATSAPP. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 01 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

10

Formação clínica na pandemia da Covid-19 – desafios e *insights* para os tempos de pós-pandemia

Angelita Cristine de Melo
Nathane Stéfanie de Queiroz

Health and care workers are the foundation of health systems and the driving force to achieving universal health coverage and global health security. Their commitment and professionalism throughout the pandemic are evident to all: extraordinary people, performing extraordinary work. (WHO, 2021)

Os profissionais da saúde e cuidadores são a base dos sistemas de saúde e a força motriz para alcançar a cobertura universal de saúde e a segurança global em saúde. Seu compromisso e profissionalismo durante a pandemia são evidentes para todos: pessoas extraordinárias, realizando um trabalho extraordinário. (WHO, 2021) (Tradução nossa)

Introdução

Na pandemia da Covid-19, muitíssimos desafios advindos da impossibilidade de serem ministradas aulas presenciais foram vivenciados, tanto por docentes quanto discentes e suas famílias. Vimos uma verdadeira revolução em todos os segmentos da educação (DANIEL, 2020; GAUR *et al.*, 2020; GOMES *et al.*, 2021; LOSEKANN; MOURÃO, 2020; MACHADO, 2020; VALERO, MARTÍN; DOMÍNGUEZ-RODRÍGUEZ, 2020; DOS SANTOS, DA SILVA; BELMONTE, 2021; PEREIRA *et al.*, 2020; TULASKAR; TURUNEN, 2021). E, infelizmente, no Brasil e no mundo também, o agravamento das desigualdades sociais (PEREIRA; OLIVEIRA, 2020; DE ANDRADE *et al.*, 2020; KROUSE, 2020; ZAR *et al.*, 2020) onde quem tinha mais recursos - financeiros, psíquicos, neu-

rológicos ou sociais - conseguiu, de forma geral, obter melhor qualidade de ensino e de cuidado em saúde (FANTINI *et al.*, 2020; KROUSE, 2020; HOUTROW *et al.*, 2020; PELLICANO; STEARS, 2020).

Muitos foram os desafios da educação. Por exemplo, ter acesso a equipamentos de informática, à internet de qualidade e estável; aprender a utilizar uma plataforma de conferência on-line; adequar-se a interação social em uma sala de aula virtual; rever os conteúdos e ajustar o planejamento de aula; conduzir sistemas de avaliação e muitos outros (FANTINI *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; SHARMA; BHASKAR, 2020; PELLICANO; STEARS, 2020).

O que se vivenciou foi um tempo de profundas transformações, muitíssimo estresse e sofrimento para todos (ALMEIDA *et al.*, 2021; SHARMA; BHASKAR, 2020). Contudo, engana-se aquele que acredita que no pós-pandemia voltaremos ao ensino da forma em que vivenciávamos antes da Organização Mundial da Saúde decretar pandemia por Covid-19, em março de 2020. Nunca foi tão verdadeira a frase da canção: “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia” (SANTOS, 2013; COLLET; BERMAN, 2021). Neste curto período avançamos décadas na implementação de tecnologias no ensino e pudemos perceber que há novas oportunidades, já testadas e aprovadas. Esse é o legado positivo que o coronavírus nos trouxe (MAGOMEDOV; KHALIEV; KHUBOLOV, 2020; COLLET; BERMAN, 2021).

No campo da Educação Superior, notadamente na formação de profissionais da Saúde, o medo da aquisição da infecção durante o processo de ensino, a angústia pela pouca informação sobre o tratamento foram agravados pela convivência próxima com as consequências da infecção, sobretudo nos casos com evolução grave da Covid-19. A alteração nos requisitos de uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) para prover cuidado à saúde, e as extensivas horas de isolamento ocasionadas pelas exigências de paramentação com EPIs, aliadas à escassez de materiais devido ao elevado consumo mundial, foram outros elementos que dificultaram o ensino presencial (RAUDENSKÁ *et al.*, 2020; SHARIFI, *et al.*, 2020; SHARMA; BHASKAR, 2020; TEIXEIRA *et al.*, 2020; ALMEIDA *et al.*, 2021). Esse contexto motivou, em um pri-

meiro momento, a suspensão das aulas no ensino superior, notadamente no sistema público federal (MS, 2020; PR, 2021).

Com o avanço da pandemia da Covid-19, o sistema de saúde iniciou um momento de crise de escassez de profissionais da Saúde (TEIXEIRA *et al.*, 2020). A OMS estimou que entre 80.000 e 180.000 profissionais da Saúde e cuidadores podem ter morrido de Covid-19 no período entre janeiro de 2020 a maio de 2021, convergindo para um cenário médio de 115.500 mortes (WHO, 2021). Infelizmente, dados mundiais mais atualizados não estão disponíveis, mas certamente o número de profissionais fatalmente vitimados por Covid-19 aumentou em relação a essas estimativas, mesmo com a inserção de vacinas eficazes contra a progressão para formas mais graves.

Além dos óbitos, vários outros fatores influenciaram neste panorama de profissionais da saúde, como o adoecimento pela Covid-19 e o afastamento do trabalho. Adicionalmente, sobretudo em 2020 e 2021, o número de casos elevou-se significativamente e os procedimentos de assistência à saúde tornaram-se mais complexos e demorados, causando a exaustão ou Síndrome de Burnout aos profissionais e alguns autores mencionam até mesmo Síndrome de Estresse Pós-Traumático (RAUDENSKÁ *et al.*, 2020; SHARIFI, *et al.*; 2020; TEIXEIRA *et al.*, 2020; ALMEIDA *et al.*, 2021).

Com o Sistema de Saúde à beira do colapso, em 03 de abril de 2020 o Ministério da Educação editou a Portaria no 374/2020, na qual se permitia que estudantes dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Medicina se formassem com 75% da carga horária prevista para o período de internato médico ou do estágio supervisionado, desde que, depois da graduação, atuassem nas frentes de enfrentamento da Covid-19 (ME, 2020b). Isso trouxe alívio imediato, contudo não durador, uma vez que, com a interrupção das aulas presenciais, e, portanto, com realização de estágio ou internato, o efetivo de estudantes que cumpriam as exigências se esgotou em pouco tempo (ME, 2020a).

Considerando esse contexto, este capítulo tem como objetivo apresentar o relato de experiência na condução de uma turma prática da disciplina/unidade curricular de Cuidado Farmacêutico na atenção primária à saúde, mediado por tecnologia e do estágio em docência nesta.

A unidade curricular foi resultado da reconfiguração da disciplina/unidade curricular de Estágio Supervisionado na área de Cuidado Farmacêutico na Atenção Primária à Saúde (APS), denominada Estágio VI – Cuidado Farmacêutico de Pacientes no Sistema Único de Saúde, a fim de garantir a formação em nível final para as competências de interação paciente-profissional, provisão de serviços clínicos associados à resolução de problemas com a farmacoterapia e o cuidado clínico mediado por tecnologias, bem como minimizar os riscos advindos da formação presencial tradicional (CONEP, 2021).

Paradigma de cuidado e de formação

A formação de farmacêuticos no Brasil é norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Farmácia, que foram instituídas em 2017. As DCN definem o paradigma de ‘formação por competências’, e em três grandes eixos, sendo o Cuidado à Saúde responsável por 50% da carga horária da graduação (no mínimo 4000 horas) (ME, 2017). A formação por competências, no campo da Saúde, tem dois principais teóricos: Bloom, que definiu a ‘Taxonomia de Bloom dos Objetivos Educacionais’ (BLOOM *et al.*, 1956, ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; BELHOT; FERRAZ; 2010); e Miller, com a ‘Pirâmide de Miller’ (MILLER, 1990).

Apesar de terem fundamentações e organização distintas do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, os teóricos acima mencionados indicam que esse processo deve ser conduzido de forma progressiva e consideram que a formação de competências profissionais necessita da integração do cognitivo com a experiência prática do ‘fazer’ e ‘ser’ em que o estudante vivencia, analisa situações e toma decisões profissionais (BLOOM *et al.*, 1956; MILLER, 1990; ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; FERRAZ; BELHOT, 2010), conforme Quadro 1.

Quadro 1: Proposta de integração da Taxonomia de Bloom e da Pirâmide de Miller no desenvolvimento de competências profissionais.

	Taxonomia de Bloom			Pirâmide de Miller ⁴
	Domínio Cognitivo ² (verbo)	Domínio Psicomotor ³ (verbo)	Domínio Afetivo ³ (verbo)	
Final	Cria (planejar e produzir)	Naturaliza (automatização, torna-se especialista)	Internaliza sistema de valores (adota comportamento)	É
	Avalia (checar e criticar)		Organiza sistema de valores pessoais	Faz
Intermediário	Analisa (diferenciar, organizar, atribuir e concluir)	Articula (combina/integra habilidades)	Atribui valor a ações (entender e agir)	Sabe como fazer
		Faz com precisão		
	Aplica (executar e implantar)	Manipula (faz seguindo instruções)	Responde a situações (reagir)	
		Imita (copia observando especialista)	Recebe/percebe informações (conscientização)	
Inicial	Compreende (interpretar, exemplificar, classificar e explicar)	-	-	Sabe como
	Lembra (reconhecer e reproduzir)			Sabe

¹ Nível de desenvolvimento da competência: inicial, intermediário e final/avançado da competência. ² ANDERSON; KRATHWOHL (2001). ³ FO-REHAND (2005). ⁴ CRUESS, CRUESS e STEINERT (2016).

Fonte: Elaborada pelas autoras

No ensino remoto, normalmente o estudante está engajado em uma atividade passiva, conduzida pelo docente, seja de forma síncrona ou assíncrona. Para a formação do farmacêutico, esse tipo de atividade não supre a formação de competências finais na formação clínica. Contudo,

o próprio atendimento clínico a pacientes passou por um processo de implantação de tecnologias como mediadoras de contato entre o profissional da Saúde e o paciente e seus cuidadores, durante a pandemia da Covid-19 (NHS, 2020; WHO, 2020; NGC, 2021).

Durante a pandemia da Covid-19, os atendimentos a pacientes com outras condições de saúde e que não necessitavam de atendimento de urgência, emergência ou de alta complexidade ocorreram preferencialmente de forma remota (WHO, 2020), isso porque o coronavírus é classificado como agente biológico nível 3 de risco potencial à saúde, em uma escala que varia entre 1 e 4, ou seja, tem elevado risco individual e moderado risco à comunidade (MS, 2017; CDC, 2021).

Apesar de pouco usual até então, o atendimento remoto a pacientes traz outros benefícios, como permitir a comunidades distantes o acesso a especialistas ou o cuidado mais rápido à saúde. Já se percebe que a ampliação dessa modalidade de assistência à saúde como outro ganho trazido pela pandemia (KALENZI, 2020; RICHARDSON *et al.*, 2020; WHO, 2020). O atendimento a pacientes mediado por tecnologias requer competências e cuidados específicos, deve ser empregado em situações específicas (NHS, 2020; WHO, 2020; AGDH, 2021; BIELICKI *et al.*, 2021; GMC, 2021; NGC, 2021) e é ainda assunto controverso (CD, 2020), conforme Quadro 2.

Quadro 2: Análise de conveniência do atendimento remoto ou mediado por tecnologia (NHS, 2020; WHO, 202). Recentemente, o Projeto de Lei 5363/2020, que propunha a alteração da Lei nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973, no sentido de instituir a assistência remota de farmacêuticos em farmácias foi derrotado (CD, 2020). A derrota, na verdade, foi uma vitória para os farmacêuticos, pois a intenção da classe de farmacêuticos é garantir o cuidado àqueles que comparecem ao estabelecimento de saúde, uma vez que a proposta era que o farmacêutico não estivesse presente no estabelecimento de saúde. Ressalte-se que, neste caso, não se trata de garantir a um paciente que está em casa a assistência de um profissional que estava efetivamente trabalhando. Desta forma, tratava-se de proposta que visava à retirada do farmacêutico da assistência direta em farmácias, o que não está em acordo aos preceitos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Conveniência do Atendimento Remoto ou Presencial

Situações em que o atendimento remoto pode ser conveniente	Situações em que o atendimento presencial é preferível
A necessidade clínica do paciente ou pedido de tratamento são claramente identificados pelo contato remoto.	O paciente tem necessidades clínicas complexas.
	Há uso de tratamentos de índice terapêutico estreito, medicamentos potencialmente perigosos ou outros em que pode haver risco a saúde.
	Se o paciente estiver em uso de forma farmacêutica complexa ou que requer profissional especializado para a aplicação.
Você tem acesso aos registros médicos do paciente.	Você não tem acesso aos registros médicos do paciente.
	Você não é profissional da Saúde que cuida normalmente daquele paciente.
	O paciente não te deu consentimento para compartilhar suas informações, fazer o tratamento ou acompanhá-lo de forma remota.
É possível dar aos pacientes todas as informações que eles querem e precisam sobre o tratamento e educação por telefone, internet ou link de vídeo.	É difícil, por via remota, dar todas as informações e suprimentos que o paciente necessita com segurança.
O cuidado do paciente pode prescindir de exame físico, como medição da pressão ou outro que requeira contato direto.	Você necessita de examinar o paciente para uma tomada de decisão sobre a situação clínica dele.
O paciente tem condições de dar continuidade ao cuidado sem o contato direto.	Você tem dúvidas se o paciente consegue dar continuidade ao cuidado, seja pela complexidade dele, condições cognitivas, sociais ou outras que requeiram a avaliação <i>in loco</i> de um profissional da Saúde.

Esta parte está em branco.	Quando há elevado risco de evolução negativa do quadro clínico.
----------------------------	---

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Cuidado farmacêutico na atenção primária à saúde mediado por tecnologia: proteção e responsabilidades

Considerando-se a garantia de autonomia do estudante na decisão sobre os riscos durante a pandemia da Covid-19, bem como para garantir àqueles que desejavam a antecipação da formatura para atuação na linha de frente de combate à Covid-19, houve a oferta da unidade curricular “Cuidado farmacêutico na atenção primária à saúde mediado por tecnologia”. Esta oferta ocorreu de forma optativa e em oferta extemporânea, uma vez que os requisitos de participação eram especiais. A sua carga horária foi de 54 horas-aulas práticas semestrais, e metade dessa em atividades síncronas com a docente, e metade assíncrona, em atendimento mediado por tecnologia a pacientes. Foi dada a possibilidade àqueles que a cursassem de solicitarem a equivalência dessa disciplina com a unidade curricular de “Estágio VI – Cuidado Farmacêutico de Pacientes no Sistema Único de Saúde”.

A condução da disciplina envolvia contato prático real com pacientes assíncronos, realizado pelos estudantes, gravado para o momento de contato síncrono com o restante da turma e a docente. O contato com a docente, momento síncrono, era obrigatório, uma vez que se tratava da discussão da condução dos atendimentos assíncronos, e em última instância da oportunidade de correção de algum equívoco de condução, para a garantia da segurança do paciente e dos estudantes. Adicionalmente, para garantir a segurança do sigilo de informações, a proteção no tratamento de dados pessoais e objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural, foi solicitada a inscrição do estudante previamente à matrícula, na qual havia o esclarecimento das condições de condução das consultas com os pacientes e de contato com o docente (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019). Conforme Figura 1.

Figura 1: Termo de compromisso do estudante

Termo de Responsabilidade	
O aluno inscrito na disciplina de Cuidado Farmacêutico na Atenção Primária Mediado por Tecnologia deve concordar com todos os itens abaixo descritos:	
O aluno inscrito na disciplina se compromete a estar presente em todas as atividades síncronas, que acontecerão as quartas-feiras de 10:00h as 11:50h. As atividades síncronas serão fundamentais para o desenvolvimento da disciplina, portanto é uma exigência a participação do acadêmico inscrito na disciplina. Ausências justificadas mediante atestado médico serão avaliadas individualmente.	
Direitos de imagem	
As aulas e as entrevistas serão gravadas. Você deve fornecer um documento de autorização de imagem ao paciente entrevistado bem como autorizar o uso da sua própria imagem. Os vídeos serão utilizados somente para fins didáticos, sendo vedada a divulgação em qualquer tipo de mídia.	
Sigilo de informações	
Todos os dados coletados nas entrevistas com o paciente serão utilizados somente para fins didáticos. Todas as informações devem ser mantidas em completo sigilo. Podem ser discutidas e compartilhadas somente entre paciente/família, acadêmicos, professores e profissionais de saúde envolvidos no cuidado do paciente avaliado.	
Das obrigações	
Os estudantes serão organizados em quartetos ou menos, caso a turma não atinja o máximo de inscritos. Cada quarteto ou menos se compromete a:	
1)	realizar um total de 8 atendimentos por cada grupo de estudantes. O número de pacientes pode variar, contudo cada paciente terá pelo menos uma consulta e um retorno;
2)	é de responsabilidade exclusiva dos estudantes a identificação de pacientes, o agendamento de consultas, a obtenção do termo de uso de imagem por parte dos pacientes e a gravação dos atendimentos e,
3)	A frequência será computada a partir dos vídeos dos atendimentos aos pacientes, da participação/entrega das atividades correspondentes ao tema da aula dentro do prazo estabelecido e da participação nas aulas síncronas. Somente pontuarão os estudantes que comprovarem participação nos atendimentos aos pacientes e nas sessões clínicas das aulas síncronas da atividade avaliada.
Normas sanitárias	
Devido a Pandemia de COVID-19, as entrevistas devem, preferencialmente, serem realizadas através de mediação tecnológica. Entretanto, caso o paciente em questão seja uma pessoa do convívio de um dos entrevistadores, o atendimento pode ocorrer de maneira presencial, desde que todas as normas sanitárias sejam respeitadas: distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos. Os EPIs utilizados durante as entrevistas são de responsabilidade dos alunos. Não sendo a UFSJ responsável pelo fornecimento destes itens.	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Condução do processo de ensino-aprendizagem

A unidade curricular é a sequência de outras três unidades: Cuidado Farmacêutico I, II e III. Assim, as competências iniciais e intermediárias estão bem consolidadas. Algumas competências finais, como a análise da terapia farmacológica, a educação do paciente em relação ao seu tratamento (aprazamento e organização de medicamentos) e a realização da revisão da farmacoterapia, também já estão garantidas. Assim, as primeiras aulas são síncronas, com possibilidade de revisão dos processos de trabalho, bem como de informe sobre os cuidados com o tratamento das informações dos pacientes e pessoais a fim de garantir a segurança necessária para o ambiente de ensino e para os pacientes (BRASIL, 2018; 2019).

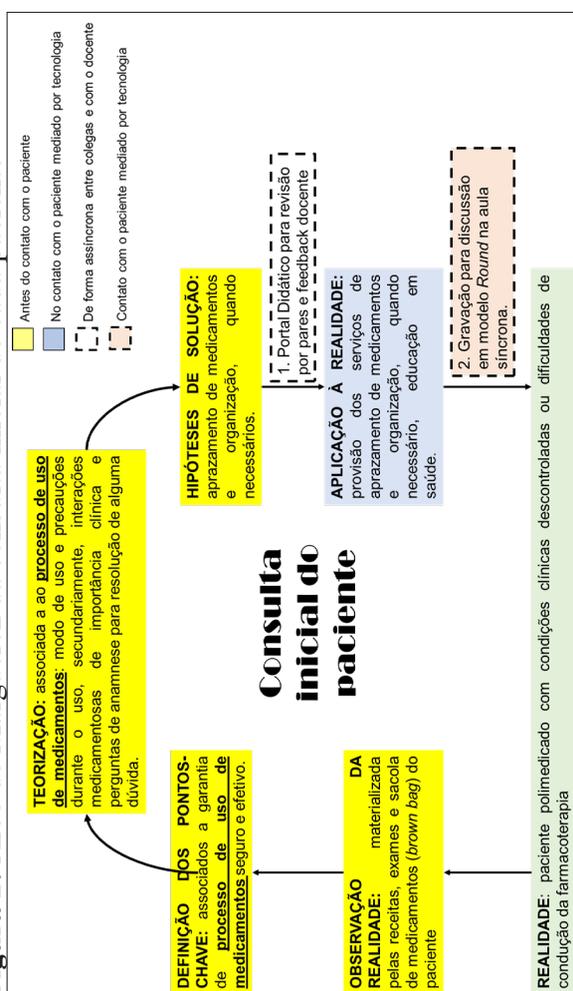
Os estudantes foram distribuídos em trios ou duplas de trabalho, a fim de dar-lhes tanto autonomia na condução do atendimento quanto segurança biológica, na medida em que havia alguém com quem compartilhar situações no momento assíncrono de contato com o paciente. A partir desse encontro síncrono inicial, os estudantes marcavam atendimentos presenciais com os pacientes. Atendendo aos requisitos do Quadro 2, os atendimentos ocorreram com duas formas de contato, mediados por tecnologia, a saber:

- O paciente e um dos estudantes estão no mesmo ambiente, seguindo todas as normas de proteção contra a Covid-19 e os colegas auxiliam na condução da consulta de forma remota, ou;
- O paciente e todos os estudantes estão em ambientes distintos e todos conectados remotamente.

Logo no início da gravação da consulta com o paciente, é feita a seguinte pergunta: “Sr. ou Sra. XXXX, você nos permite gravar a consulta com o objetivo único de usarmos na disciplina Cuidado Farmacêutico Mediado por Tecnologia?” A gravação ocorre somente se o paciente verbalizar concordância após a pergunta. Nenhuma imagem pode ser divulgada em qualquer mídia social, seja dos próprios estudantes ou dos pacientes. O estágio supervisionado e também esta disciplina são conduzidos considerando-se os preceitos da problematização, usando-se

o Arco de Marguerz (COLOMBO; BERBEL, 2007). Assim, o agendamento da consulta, bem como a sua condução e documentação ocorreriam em reflexo a uma situação real, com momento de identificação dos pontos-chave, teorização sempre que necessário, e preparação para a implantação de intervenções na realidade. A primeira consulta de cada paciente distinguia-se dos retornos, pois tinha como objetivo principal a análise, identificação de problemas e soluções do processo de uso de medicamentos. Assim, na etapa de “Aplicação à realidade” os serviços em processo de ensino-aprendizagem eram o “aprazamento” e a “organização de medicamentos”, conforme pode ser visto na Figura 2.

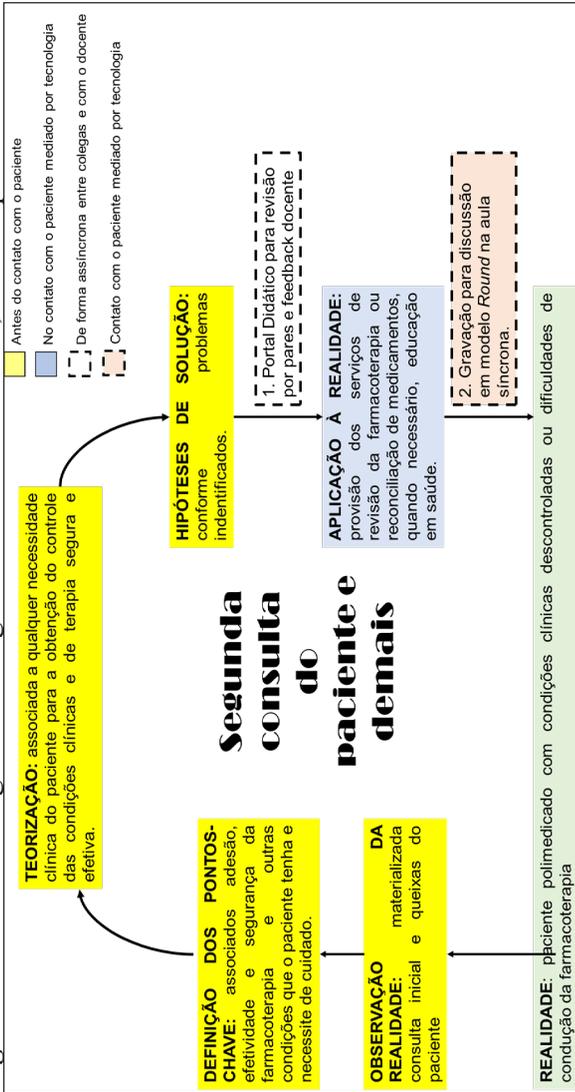
Figura 2: Arco de Marguerz da consulta inicial de cada paciente



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Na segunda consulta e nas demais, o foco eram as necessidades de saúde trazidas pelo paciente na consulta inicial e, nesse caso, referem-se aos problemas associados à falta de adesão ao tratamento, inefetividade de tratamentos, efeitos adversos a medicamentos ou a outras condições e deficiências de educação que o paciente possa ter. Portanto, o foco da aprendizagem é o serviço de Revisão da Farmacoterapia ou de Reconciliação de Medicamentos, conforme consta da Figura 3.

Figura 3: Arco de Margueret da segunda consulta e demais, de cada paciente

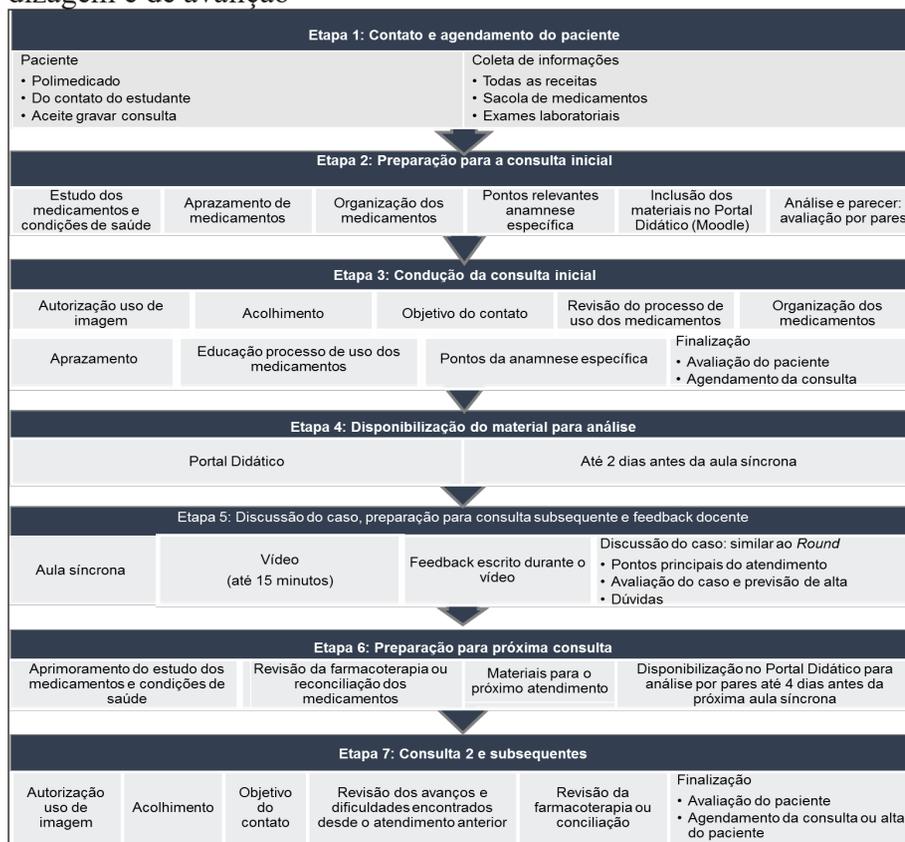


Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Em um primeiro momento, os estudantes realizaram o contato com um paciente polimedicado. Devido às condições pandêmicas, foi sugerido que o paciente fosse alguém de contato cotidiano próximo do estudante, assim não haveria adição de risco ocupacional ao atendimento. O paciente também deveria concordar com a gravação da consulta para a finalidade de discussão nas aulas síncronas. O prazo determinado para a postagem dos materiais das receitas e exames, bem como o aprazamento e a organização de medicamentos foi dois dias antes da gravação da consulta no Portal Didático, desenvolvido no *Moodle*.

Na aula síncrona, os estudantes reproduziam o vídeo da consulta, sendo o teto de, no máximo, 15 minutos e simultaneamente acontecia o *feedback* pela professora no chat. Posteriormente ao término da reprodução do vídeo, ocorria discussão sobre o caso com a organização similar ao Round, ou seja, ocorria discussão dos pontos principais do atendimento, a avaliação do caso e previsão de alta, esclareciam-se as possíveis dúvidas, bem como explicavam-se os materiais e aprofundava-se mediante estudos necessários. Para se prepararem para uma próxima consulta, os estudantes se aprimoravam no estudo dos medicamentos e condições de saúde, conforme os pontos-chave do Arco de Margueret, daquele paciente específico, realizando, então, conforme necessidade, a Revisão da Farmacoterapia ou a Reconciliação dos Medicamentos, seguindo-se a isso, uma preparação dos materiais para o próximo atendimento e, conseqüentemente, a disponibilização desses no Portal Didático, do *Moodle*, para análise por pares, até 4 dias antes da próxima aula síncrona.

Figura 4: Sequência de atividades e o processo global de ensino-aprendizagem e de avaliação



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Condução do processo de avaliação

Para a avaliação do estudante, utilizou-se o *feedback* docente direto (ZEFERINO, DOMINGUES; AMARAL, 2007), a discussão do caso clínico pelo método de Round (NGC, 2018), à avaliação por pares (ELDREDGE *et al.*, 2013), e para a análise da qualidade no desenvolvimento das competências de comunicação dos estudantes, utilizou-se a ferramenta ‘Situação, Histórico, Avaliação e Recomendação’ (SBAR). Uma vez que a SBAR pode ser utilizada como avaliação formativa visan-

do à melhoria da capacidade do estudante em organizar as informações, tomar decisões para o cuidado e fazer recomendações (BARNETT; NAGY; HAKIM, 2017; BRUST-SISTI; STURGILL; VOLINO, 2019), essa foi a avaliação utilizada para a mensuração do desenvolvimento de competências finais. Trata-se de uma estratégia de comunicação inter-profissional que melhora a qualidade de comunicação. Uma ferramenta simples que propicia a formação dos estudantes por meio de utilização em pacientes simulados, expandindo as competências clínicas desses pacientes. (NATIONAL GUIDELINE CENTRE, 2018, KOSTOFF *et al.*, 2016), Tabela 1.

Tabela 1: Situação, Histórico, Avaliação e Recomendação (SBAR) - Instrumento de avaliação e condução clínica.

Situação/Antecedentes	im (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Contém informações relevantes apenas para as seções “Situação/histórico”			
Breve descritor do que motivou a interação paciente/provedor (por exemplo: buscou a farmácia para aviar receita)			
Documentação das partes envolvidas (nomes e cargos)			
Paciente			
Outro(s) profissional(is) de saúde			
Informações situacionais (informações do paciente/histórico) (mínimo de dois pontos necessários para SIM)			
Valores laboratoriais pertinentes (se aplicável)			
Sinais vitais pertinentes (se aplicável)			
Dados pertinentes do exame físico (se aplicável)			
Aplicação de alergias pertinentes			
História pertinente da doença atual (circunstâncias que levaram a.)			
Outro: Histórico de medicação do paciente (se aplicável)			

Avaliação	Sim (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Contém informação relevante apenas para a seção de avaliação/identificação dos problemas relacionados a medicamentos (PRMs) ou problemas de saúde (PS)			
PRM1 ou PS1			
Descrição e avaliação			
Prioridade de solução ou encaminhamento a outro profissional			
Recomendação ou plano	Sim (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Contém informações relevantes apenas para a seção de recomendação			
Descrição passo a passo da intervenção e plano para cada problema relacionado a farmacoterapia (PRM) ou problema de saúde (PS)			
PRM1 ou PS1			
Recomendação para resolução			
Aceitação ou rejeição			
(1) aceito (0) não aceito			
(1) Médico, (2) paciente, (3) cuidador, (4) outro			
Previsão acompanhamento: (1) sim seminal (2) sem quinzenal (3) mensal (4) sim outra frequência (5) não			
Fornecido nível de evidência (1) sim (0) não			
Fornecida a fonte de recomendação (eu aplicável) (1) sim (0) não			
Outra: _____			
Fechamento	Sim (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Nota assinada com credenciais do profissional			
Nota datada			

Estrutura, gramática, terminologia, redação	Sim (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Evita-se o uso de abreviações sujeitas a erros			
Erros gramaticais evitados			
Bem organizado e conciso			
Continha apenas informação relevante			
Tom profissional			
Pontos extras (ver na consulta)	Sim (1)	Parcial (0,5)	Não (0)
Resumiu verbalmente (ou reafirmou) os acordos na resolução/plano			
Confirmou a compreensão do paciente pedindo-o que repetisse a intervenção educativa (se aplicável)			
Escore final			
Nota global			
PENALIDADE: continha informação incorreta que poderia resultar em dano ao paciente (redução em 25% da nota obtida acima)	Nota globalx0,85:		

Fonte: Adaptado de Brust-Sisti, Sturgill e Volino (2019)

Todo o material necessário para o acompanhamento da disciplina “Cuidado farmacêutico na atenção primária à saúde mediado por tecnologia” foi disponibilizado pelo professor via *Moodle* e/ou pelo e-mail de turma dos alunos. Contudo, ressalta-se que foi de responsabilidade exclusiva dos estudantes a identificação de pacientes, o agendamento de consultas, a obtenção do termo de uso de imagem por parte dos pacientes e a gravação dos atendimentos.

Discussão

Percebeu-se ao final da disciplina de “Cuidado farmacêutico na atenção primária à saúde mediado por tecnologia” o desenvolvimento de

competências clínicas similares àquelas desenvolvidas após o “Estágio VI – Cuidado Farmacêutico de Pacientes no Sistema Único de Saúde”. Em relação à proteção individual, seja dos estudantes ou da docente, em relação à aquisição da Covid-19, certamente a disciplina com a mediação de tecnologia durante o cuidado do paciente tem melhor desempenho.

A comunicação interprofissional entre farmacêutico e paciente, fundamental para as prestações de serviços, confiança, cuidado clínico e decisões terapêuticas, bem como para auxiliar na resolução e prevenção de problemas da farmacoterapia, foi possível complementando-se os encontros presenciais, com contatos por telefone, por e-mail e análise de áudio e vídeo. Outros autores já haviam descrito esta possibilidade como efetiva (MESQUITA *et al.*, 2010; SEYBERT, 2011).

O SBAR mostrou-se prático e de fácil aplicação pela docente e de fácil compreensão pelos discentes, similar a um estudo da Escola de Farmácia da Universidade de Kansas, no qual se demonstrou que os alunos expostos ao método SBAR tiveram um aumento significativo (valor $p < 0,001$) na competência de comunicação interprofissional (FRANKO *et al.*, 2021).

Utilizar essa técnica se mostrou possível como forma de avaliação, uma vez que auxilia na autopercepção e na melhoria do desempenho do estudante, mesmo aplicados de forma remota (BRUST-SISTI; STURGILL; VOLINO, 2019).

Considerações finais

O ensino de “cuidado farmacêutico” a pacientes da atenção primária à saúde é possível com o auxílio de tecnologias desde que se garanta o contato dos estudantes com o paciente e a problematização de situações profissionais reais. O estágio em docência proporcionou situações similares àquelas vivenciadas pelo docente quando do ensino presencial, cumprindo com o seu papel formador do pós-graduando.

Recomenda-se, na condução de consultas remotas, como demonstrado na Figura 1, que haja protocolo estrito de tratamento e segurança das informações pessoais, seja dos pacientes, dos estudantes ou das discussões realizadas no ambiente de ensino-aprendizagem e de avaliação,

a fim de atender à legislação vigente de proteção de dados pessoais, bem como a preceitos éticos de atendimento a pacientes.

Agradecimentos

Agradecemos à Mariana Linhares Pereira e à Ana Carolina Oliveira Gonçalves, que são docentes de outras turmas de “Cuidado farmacêutico na atenção primária à saúde mediado por tecnologia”, não envolvidas diretamente neste relato de experiência, contudo participantes da discussão do plano de ensino da referida disciplina.

Referências

ALMEIDA, S. L. A. C. *et al.* **Síndrome de burnout em profissionais da saúde sa linha de frente do Covid 19. Brazilian Journals of Development**, v. 7, n. 7, p. 66360–66371, 2021. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

AUSTRALIAN GOVERNMENT DEPARTMENT OF HEALTH (AGDH). **Providing health care remotely during Covid 19, 2021**. Disponível em: <https://www.health.gov.au/news/health-alerts/novel-coronavirus-2019-ncov-health-alert/coronavirus-Covid19-advice-for-the-health-and-disability-sector/providing-health-care-remotely-during-Covid-19>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BARNETT, S.; NAGY, M. W.; HAKIM, R. C. Integration and assessment of the situation-background-assessment-recommendation framework into a pharmacotherapy skills laboratory for interprofessional communication and documentation. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 9, n. 5, p. 794-801, 2017. DOI: 10.1016/j.cptl.2017.05.023.

BIELICKI, J. A. *et al.* Monitoring approaches for health-care workers during the Covid 19 pandemic. **The Lancet Infectious Diseases**, v. 20, n. 10, p. e261-e267, 2021. DOI: 10.1016/S1473-3099(20)30458-8.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objective**. New York: David McKay, v. 1, p. 62-197, 1956.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13853.htm#art1. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRUST-SISTI, L. A.; STURGILL, M.; VOLINO, L. R. Situation, background, assessment, recommendation (SBAR) technique education enhances pharmacy student communication ability and confidence. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 11, n. 4, p. 409-416, 2019. DOI: 10.1016/j.cptl.2019.01.006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (CD). **Projeto de Lei de 2019, PL 5363/2020**. Altera a Lei nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973, que “Dispõe sobre o Controle Sanitário do Comércio de Drogas, Medicamentos, Insumos Farmacêuticos e Correlatos, e dá outras Providências”, para dispor sobre a assistência de farmacêutico de forma remota. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265994>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Interim laboratory biosafety guidelines for handling and processing specimens associated with coronavirus disease 2019 (Covid 19)**. out. 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/lab/lab-biosafety-guidelines.html>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CRUESS, R. L.; CRUESS, S. R.; STEINERT, Y. Amending Miller's pyramid to include professional identity formation. **Acad Med**, v. 91, n. 2, p. 180-185, 2016.

COLLET, V. S.; BERMAN, E. "It will change traditional school in a very positive way": Educators' perspectives of the Marshallese experience during spring 2020 remote learning. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 0, n. 0, p. 1-21, 2021. DOI: 10.1080/10714413.2021.1873005.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CONEP). **Resolução nº 022, de 06 de outubro de 2021**. Regulamenta procedimentos relativos às turmas virtuais, índices de mensuração de rendimento acadêmico e documentos e registros oficiais no âmbito dos Cursos de Graduação da UFSJ. Publicada no BIN nº 222 em 15 de outubro de 2021.

DANIEL, S. J. Education and the Covid 19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 1-2, p. 91-96, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3.

DE ANDRADE, C. L. T. *et al.* Covid 19 hospitalizations in Brazil's Unified Health System (SUS). **PLoS ONE**, v. 15, n. 12, p. 1-17, dec. 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0243126.

DOS SANTOS, G. M. R. F.; DA SILVA, M. E.; BELMONTE, B. D. R. Covid 19: Emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. S245-S251, 2021. DOI: 10.1590/1806-9304202100S100013.

ELDREDGE, J. D. *et al.* Student peer assessment in evidence-based medicine (EBM) searching skills training: An experiment. **Journal of the Medical Library Association**, v. 101, n. 4, p. 244-251, 2013.

FANTINI, M. P. *et al.* Covid 19 and the re-opening of schools: a policy maker's dilemma. **Italian Journal Pediatrics**, p. 10-12, 2020. DOI: 10.1186/s13052-020-00844-1.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Bloom's taxonomy: theoretical review and presentation of instrument settings to set teaching goals. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FOREHAND, M. Bloom's Taxonomy: Original and revised. *In*: OREY, M. **Emerging perspectives on learning, teaching and technology**. n. 2002, p. 1-9, 2005.

FRANKO, T. S. *et al.* Evaluation of long term retention and utilization of the situation, background, assessment, recommendation (SBAR) communication technique. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 13, n. 2, p. 122-126, 2021. DOI: 10.1016/j.cptl.2020.09.001.

GAUR, U. *et al.* Challenges and opportunities of preclinical medical education: Covid 19 crisis and beyond. **SN Comprehensive Clinical Medicine**, v. 2, n. 11, p. 1992-1997, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3.

GENERAL MEDICAL COUNCIL (GMC). **Remote consultations**, 2021. Disponível em: <https://www.gmc-uk.org/ethical-guidance/ethical-hub/remote-consultations>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GOMES, N. P. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de Covid 19. **Saúde e Sociedade**, 2021, v. 30, n. 2, p. 1-7, 2021. DOI: 10.1590/S0104-12902021200605.

KOSTOFF, M. *et al.* An interprofessional simulation using the SBAR communication tool. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 80, n. 9, 2016. DOI: 10.5688/ajpe809157.

HOUTROW, A. *et al.* Children with disabilities in the United States and the Covid 19 pandemic. **Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine**, v. 13, n. 3, p. 415-424, 2020. DOI: 10.3233/PRM-200769.

KALENZI, C. **Telemedicine can be a Covid 19 game-changer**. Here's how. World Economic Forum, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/telemedicine-covid-19-game-changer/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

KROUSE, H. J. Covid 19 and the Widening Gap in Health Inequity. **Otolaryngology - Head and Neck Surgery** (United States), v. 163, n. 1, p. 65-66, 2020. DOI: 10.1177/0194599820926463.

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia Covid -19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150139>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Multidisciplinary Scientific Journal: Núcleo Conhecimento**, v. 8, p. 58-68, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAGOMEDOV, I. A.; KHALIEV, M. S. U.; KHUBOLOV, S. M. The negative and positive impact of the pandemic on education. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1691, n. 1, 2020. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012134.

MESQUITA, A. R. *et al.* Developing communication skills in pharmacy: A systematic review of the use of simulated patient methods. **Patient Education and Counseling**, v. 78, n. 2, p. 143-148, 2010. DOI: 10.1016/j.pec.2009.07.012.

MILLER, G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. **Academic Medicine**, v. 65, n. 9, p. 63-67, 1990. DOI: 10.1097/00001888-199009000-00045.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Resolução nº 6, de 19 de outubro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.30. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 39. 2020a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Portaria n. 374, de abril de 2020**. Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para alunos dos cursos de medicina, enfermagem, farmácia e fisioterapia, exclusivamente para atuação nas ações de combate a pandemia do novo coronavírus – Covid 19. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 66, 2020b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Agentes biológicos**: Classificação de risco dos agentes biológicos, 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/classificacao_risco_agentes_biologicos_3ed.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 2020.

NATIONAL GUIDELINE CENTRE (NGC). **Chapter 28 Structured ward rounds**. Emergency and acute medical care in over 16s: service delivery and organisation. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK564898/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NHS ENGLAND AND NHS IMPROVEMENT (NHS). **Clinical guide for the management of remote consultations and remote working in secondary care during the coronavirus pandemic**. NHS England, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://www.nice.org.uk/media/default/about/Covid_19/specialty-guides/specialty-guide-virtual-working-and-coronavirus.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. *et al.* Estratégias para retomada do ensino superior em saúde frente a Covid 19. **Revista de Enfermagem Atual in Derme**, v. 93, p. 1-21, 2020. DOI: 10.31011/reaid-2020-v.93-n.0-art.803.

PELLICANO, E.; STEARS, M. The hidden inequalities of Covid 19. **Autism**, v. 24, n. 6, p. 1309-1310, 2020. DOI: 10.1177/1362361320927590.

PEREIRA, M. D. *et al.* A pandemia de Covid 19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4548.

PEREIRA, M.; OLIVEIRA, A. M. Poverty and food insecurity may increase as the threat of Covid 19 spreads. **Public Health Nutrition**, v. 23, n. 17, p. 3236-3240, 2020. DOI: 10.1017/S1368980020003493.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

RAUDENSKÁ, J. *et al.* Occupational burnout syndrome and post-traumatic stress among healthcare professionals during the novel coronavirus disease 2019 (Covid 19) pandemic. **Best Practice and Research: Clinical Anaesthesiology**, v. 34, n. 3, p. 553-560, 2020. DOI: 10.34117/bjdv7n7-082.

RICHARDSON, B. E. *et al.* Keeping what works: remote consultations during the Covid 19 pandemic. **Eurohealth**, v. 26, n. 2, p. 73-76, 2020. DOI: 10.1016/S1473-3099(20)30458-8.

SANTOS, L. **Como uma onda no mar, 2013**. (3m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Woso28GSGa0>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SEYBERT, A. L. Patient simulation in pharmacy education. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 75, n. 9, p. 187, 2011. DOI: 10.5688/ajpe759187.

SHARIFI, M.; ASADI-POOYA, A. A.; MOUSAVI-ROKNABADI, R. S. Burnout among Healthcare Providers of Covid 19: a Systematic Review of Epidemiology and Recommendations. **Archives of Academic Emergency Medicine**, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI: 10.22037/aaem.v9i1.1004.

SHARMA, D.; BHASKAR, S. Addressing the Covid 19 Burden on Medical Education and Training: The Role of Telemedicine and Tele-Education During and Beyond the Pandemic. **Frontiers in Public Health**, v. 8, n. November, p. 1-14, 2020. DOI: 10.3389/fpubh.2020.589669.

TEIXEIRA, C. F. S. *et al.* The health of healthcare professionals coping with the Covid 19 pandemic. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3465-3474, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020259.19562020.

TULASKAR, R.; TURUNEN, M. What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency. Remote Learning amidst

Covid 19 crisis. **Education and Information Technologies**, Springer, US, v. 20, p. 1-37, oct. 2021. DOI: 10.1007/s10639-021-10747-1.

VALERO, E.; MARTÍN, U.; DOMÍNGUEZ-RODRIQUEZ, A. Covid 19 y salud infantil: El confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia. **Revista Espanola de Salud Publica**, v. 94, p. 1-7, 2020.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizaje no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Strengthening the health systems response to Covid 19: technical guidance #5: adapting primary health care services to more effectively address Covid 19**, 17 June 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332783>. Acesso em: 02 nov. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Health and care worker deaths during Covid 19, 2021**. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/20-10-2021-health-and-care-worker-deaths-during-Covid-19>. Acesso em: 14 nov. 2021.

11

O ensino remoto emergencial e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – a experiência do curso de Farmácia da Universidade Federal do Ceará

*Paulo Sérgio Dourado Arrais
Ana Carolina Maia e Silva
Elias Matias Laurentino*

Introdução

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde considerou que o surto da doença ocorrida em Wuhan, China, provocado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), era uma emergência de saúde pública de importância internacional, e, no dia 11 de março de 2020, declarou a Covid-19 como uma pandemia (WHO, 2020).

No Brasil, o primeiro caso confirmado pelo Ministério da Saúde foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo (BRASIL, 2020a). Após esse primeiro caso, outros foram sendo confirmados em todos os Estados do Brasil, e o surto foi ganhando proporções cada vez maiores e de forma desenfreada (GOUVEIA *et al.*, 2020).

Desde então, algumas estratégias passaram a ser adotadas para conter a rápida transmissão da doença, como o isolamento social de pessoas doentes (inclusive o isolamento voluntário em casa), o fechamento das instituições de ensino e de atividades de venda e compra de produtos, além do setor alimentício, como bares e restaurantes (AQUINO *et al.*, 2020).

Com a suspensão das atividades educacionais presenciais, governantes e gestores das instituições de ensino buscaram alternativas para viabilizar a realização de aulas não presenciais (BRASIL, 2020a;

2020b; 2020c; UFC, 2020a). Dessa forma, a utilização de estratégias para o desenvolvimento do ensino remoto ganhou força.

Diante desse contexto, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se configurou como uma alternativa às atividades de ensino e aprendizagem presenciais, em que os docentes poderiam realizar encontros virtuais (síncronos) para repassar conteúdos de suas matérias ou disponibilizar, em plataformas específicas, aulas gravadas e encaminhar materiais didáticos para os discentes, o que caracterizaria a atividade assíncrona (BRASIL, 2020d; 2020e; SCHNEIDER *et al.*, 2020; SILVA, 2020).

Entre as ferramentas tecnológicas digitais disponíveis para desenvolvimento das atividades síncronas ou assíncronas, encontram-se: *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *YouTube* (compartilhamento de conteúdo audiovisual), *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, que proporcionam a criação de grupos de comunicação entre docente-discente, e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) (SCHNEIDER *et al.*, 2020; SILVA, 2020; UFC, 2010g).

As aulas remotas surgem como uma possibilidade viável ao novo contexto, mas a mudança do ensino presencial para não presencial, de forma emergencial, vem acompanhada de inúmeros desafios, para docentes e discentes.

Entre os docentes, os desafios são: pouca ou nenhuma qualificação para trabalhar com as TDIC; tempo para o planejamento didático; organização e produção dos materiais didáticos e definição de atividades complementares, na forma de audiovisual ou *podcast*, por exemplo; escolha das formas avaliativas e agendamento em plataformas digitais. Por parte dos estudantes, a inclusão digital é o maior desafio, pois é necessário garantir ao discente acesso ao celular, equipamentos de informática (computador/notebook) e à internet. Outro grande desafio é não ter espaço adequado em casa para assistir às aulas, para ler e estudar. A qualidade do material didático produzido é outro aspecto que pode ser insuficiente, em decorrência de serem produções caseiras dos docentes, sem nenhum apoio técnico para essa produção. De maneira geral, também preocupa o distanciamento estudante-professor (RISTOFF, 2020; SCHNEIDER *et al.*, 2020; SILVA, 2020).

Considerando o exposto, quão complexas são as TDIC e quanto os docentes estão preparados para utilizá-las, a fim de suprir a demanda dos estudantes por conteúdos teóricos e práticos? Da mesma forma, quão preparados estão os discentes para acessar e utilizar corretamente as ferramentas e os materiais didáticos?

Além da necessidade de aprofundamento sobre o assunto, este capítulo tem como objetivo identificar percepções sobre o engajamento dos docentes do curso de Farmácia da Universidade Federal do Ceará frente às dificuldades de adaptação ao uso de TDIC, no novo contexto de ensino remoto.

Contextualizando a situação

As medidas de distanciamento social no Estado do Ceará foram adotadas após o lançamento do Decreto n.º 33.510, do dia 16 de março de 2020. Nele, foi decretada situação de emergência em saúde, que trouxe medidas de proteção e controle para o enfrentamento do novo coronavírus. O documento relata que as atividades educacionais presenciais, em todas as escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada, estariam suspensas.

A partir de então, o ensino presencial teve que parar suas atividades para evitar qualquer tipo de aglomeração e, conseqüentemente, diminuir o contágio provocado pelo vírus. Na mesma época, a Universidade Federal do Ceará (UFC) publicou um provimento e diversas resoluções.

Na Resolução n.º 8/CONSUNI, de 31 de março de 2020, foi determinado que a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) fornecessem treinamento e orientação aos professores, visando a minimizar os impactos nas atividades acadêmicas no período indicado, no que se refere à realização de atividades remotas, quando possíveis, bem como no que concerne à eventual reposição de atividades (UFC, 2020a).

Desde então, as atividades remotas dentro da universidade ganharam força, visando à continuidade do ensino acadêmico dos discentes

em meio à pandemia para viabilizar a conclusão do primeiro semestre do ano de 2020.

Com base no exposto, foi construída a Proposta Pedagógica de Emergência (PPE), que descreve o conjunto de medidas e estratégias educacionais emergenciais e temporárias para minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes de graduação da UFC, durante e após o período de isolamento decorrente das medidas para a contenção da Covid-19 (UFC, 2020b).

O documento geral da Proposta Pedagógica de Emergência (PPE) estabelecia a possibilidade de três modelos de ensino-aprendizagem: o remoto, que deveria ser priorizado, tendo em vista que não havia expectativas, em curto prazo, para a retomada segura de 100% das aulas presenciais; o híbrido, que mesclava atividades on-line e apenas algumas presenciais, intercalando conteúdos que se complementam; e o presencial, para atividades consideradas extremamente necessárias, como estágios e aulas práticas (UFC, 2020b).

Para efetivação do modelo remoto, e considerando as desigualdades sociais entre estudantes e as dificuldades de acesso à internet, a UFC fez concessão de pacotes de dados e instalou computadores nas residências universitárias e em diversos espaços nos *campi*, para que os alunos pudessem participar das aulas à distância e realizar suas atividades (UFC, 2020b).

Segundo o Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará (ADUFC), as ações da instituição geraram, desde o princípio da pandemia, bastante insegurança entre os docentes, pois desconsideraram as situações complicadas do trabalho remoto para os que tinham filhos, parentes idosos ou com comorbidades (ADUFC, 2020).

No mês de junho de 2020, a instituição ofereceu aos estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos uma série de ações formativas, de apoio pedagógico e tecnológico, que ofereceram suporte para que a comunidade pudesse voltar, gradativamente, à rotina de estudos, e, a partir de julho, desenvolveu planejamento rumo à reposição da jornada acadêmica e à conclusão do semestre 2020.1 (UFC, 2020b).

Tais ações faziam parte do Plano de Formação para o Apoio e Acompanhamento (PAAP) das atividades educativas em tempos de pan-

demia da Covid-19. Essas ações trouxeram, a partir de junho de 2020, uma programação com 19 weboficinas, webconferências, webinários e *lives*, pelo *YouTube*, sobre temáticas e conhecimentos relacionados ao letramento digital e tecnologias educacionais (UFC, 2020c).

O Plano de Formação foi criado pela nova Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com apoio de toda a administração superior e participação de diversos setores da UFC. Esse Plano é uma das táticas que integram a Proposta Pedagógica de Emergência (PPE). Além da EIDEIA, o Instituto Universidade Virtual também ofereceu um conjunto de cursos autoinstrucionais para alunos e professores da universidade (UFC, 2020c).

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Ceará também elaborou um plano, anexo ao PPE, de continuidade e conclusão das atividades dos programas de pós-graduação para o semestre 2020.1 e início do semestre 2020.2, levando em consideração o contexto de pandemia da Covid-19 (UFC, 2020b).

Para auxiliar os professores no desenvolvimento e realização dos conteúdos das disciplinas para o formato on-line, a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFC criaram o Fórum de Ensino Remoto, uma plataforma colaborativa para que os docentes compartilhassem suas experiências no uso das tecnologias digitais (UFC, 2020d).

No final do ano de 2020, a instituição ampliou as ações para assuntos relacionados às atividades assíncronas e sua combinação com as atividades síncronas (UFC, 2020e).

Percepção e aceitação do uso das TDIC por docentes do Curso de Farmácia

Para avaliar a percepção e aceitação do uso de TDIC por docentes do curso de Farmácia da Universidade Federal do Ceará, organizou-se um estudo transversal. O curso conta com 56 docentes, sendo 23 alocados no Departamento de Farmácia, 14 no Departamento de Análises Clínicas

e Toxicológicas e 19 alocados em outros departamentos, relacionados às disciplinas básicas.

O estudo estava aberto para participação de todos os docentes do curso, que estavam em pleno exercício de suas funções ou realizando pós-graduação na própria IES, e que estavam ministrando no mínimo 4h/aula/semana durante o período de realização da pesquisa, independentemente do tipo de vínculo empregatício, e que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os que estavam de licença saúde, licença maternidade, realizando pós-graduação fora da sua IES, em outro Estado ou país, em período de férias, ou em afastamento no momento da coleta, foram excluídos da pesquisa.

O questionário utilizado para a pesquisa foi construído com base no modelo teórico de aceitação de tecnologia (Technology Acceptance Model - TAM) de DAVIS (1989), instrumento utilizado por pesquisadores da área de Ciência da Computação para descrever a aceitação e uso das tecnologias da informação (SILVA, 2009).

O TAM abrange cinco facetas: utilidade percebida; facilidade de uso percebida; atitude para uso; intenção comportamental de uso; e uso real. A utilidade percebida refere-se à percepção pelo docente de ganho no desempenho de suas atividades. Facilidade de uso percebida avalia se o uso das ferramentas dispense de esforço para sua utilização. Atitude para uso identifica o quão suscetível à utilização de tecnologias o indivíduo está. A intenção comportamental de uso mensura a intenção de utilização quanto à frequência e quantidade de tecnologias a serem exploradas. Por fim, o uso real identifica quais tecnologias são utilizadas e suas frequências (SILVA, 2009).

Foram obtidas também informações sobre aspectos demográficos (sexo e idade), ocupacionais (tempo de docência, número de disciplinas da graduação e pós-graduação que ministra), características das disciplinas (teóricas, teórico-práticas, práticas), equipamentos disponíveis e serviços contratados (internet) para viabilizar o ensino remoto, compartilhamento de equipamentos, uso das TDIC no ensino remoto durante a pandemia para ensino e comunicação com os alunos, capacitações recebidas e tipo de modalidade de ensino implementada (remoto síncrono, assíncrono ou híbrido).

A coleta de dados foi realizada em julho de 2021. O questionário digital foi construído no *Google Forms*, contendo, no início, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa maneira, um *link* de acesso ao questionário foi enviado por e-mail e por *WhatsApp* no texto do convite de participação encaminhado aos docentes.

O estudo foi projetado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/96 do Conselho Nacional de Saúde) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (Parecer n.º 4.853.346).

Resultados

No estudo desenvolvido, observou-se que, dos 56 docentes convidados a responder à pesquisa, 40 deram retorno (71,4%).

Após a implementação das medidas para o desenvolvimento do ensino remoto, em junho de 2020, pela UFC, dos 40 docentes que responderam ao formulário eletrônico, 85,0% afirmaram que se envolveram em algum treinamento/curso/palestra sobre o assunto, principalmente na própria instituição, tendo um docente informado curso em outra instituição, de forma concomitante, e 15,0% informaram não terem participado de nenhum treinamento.

Entre os que referiram participar de treinamento/curso/palestra, 75,0% dos docentes participaram das webconferências organizadas pelo Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP); 57,5%, da Oficina de planejamento de disciplinas remotas, organizada pelo Grupo Educação, Tecnologia e Saúde; 20,0%, do curso Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; 17,5%, do Curso de letramento digital e tecnologia digital; 12,5%, do Curso docência integrada com as TDIC; e apenas 7,5% não participaram de nenhuma atividade.

Dos 40 docentes, a maioria era do sexo feminino (n=29; 72,5%); faixa etária entre 60 anos ou mais (35,0%); com 21 a 30 anos de docência (42,5%). A maioria ministrou aulas na graduação (97,5%), Pós-Graduação (52,8%) e em programas/cursos de extensão (79,5%) (Tabela 1).

A modalidade de ensino mais escolhida pelos docentes na graduação, nos semestres de 2020.1 e 2020.2, foi de ensino remoto, com atividades síncrona e assíncrona, respectivamente, 72,5% e 70,0%; seguida de atividades híbridas (presencial e remoto), 20% e 15%; só remoto com atividade síncrona (5% e 10%) e assíncrona, em ambos os semestres, com 2,5%. Um dos docentes, no semestre de 2020.2, informou ter escolhido o modelo de atividade híbrida, mas acabou por transformá-la em remota síncrona e assíncrona.

A maioria ministrou duas ou três disciplinas na graduação (75,0%), 17,5% uma e 7,5% quatro ou cinco. Considerando o número de disciplinas ministradas, o docente tinha entre 10 e 120 alunos sob seus cuidados. Com relação ao tipo de disciplina, o docente poderia marcar mais de uma opção; 72,5% dos docentes lecionaram em disciplinas teórico-práticas, 42,5% em teóricas e 27,5% em práticas. Dos 19 docentes que informaram ministrar aulas na pós-graduação, 89,5% fizeram-no em 2020.1 e todos em 2020.2. As turmas variaram entre 10 e 30 alunos.

Todos os docentes dispunham, para a condução de suas aulas remotas, de pelo menos um computador ou notebook; 90% afirmaram que não compartilhavam esse equipamento com outros familiares. O uso de celular nas atividades ficou restrito a 17,5% dos participantes, e o uso de fones de ouvido com microfone, 55,0%.

No geral, 55,0% dos docentes compraram algum equipamento eletrônico para ministrar as aulas neste período da pandemia. No caso dos serviços de internet, 40% relataram que precisaram contratar um novo serviço para conexão com a internet e 35% precisaram fazer mudanças na instalação da internet.

Tabela 1 - Perfil dos docentes do Curso de Farmácia (N=40)

Variável	Frequência	%
Sexo		
Feminino	29	72,5
Masculino	11	27,5
Faixa Etária		
30 a 39 anos	5	12,5
40 a 49 anos	8	20,0
50 a 59 anos	13	32,5
60 ou +	14	35,0
Tempo de docência		
0 a 10 anos	7	17,5
11 a 20 anos	7	17,5
21 a 30 anos	17	42,5
31 ou +	9	22,5
Nível de ensino em que ministra aulas*		
Graduação	39	97,5
Pós-graduação	19	52,8
Programas/cursos de extensão	31	79,5

* questão de múltipla escolha

Fonte: Elaborada pelos autores

Nesse período, 50,0% (no 1º semestre de 2020) e 45% (no 2º semestre de 2020) dos docentes contaram com o apoio de monitores fornecidos pela instituição, por meio do Programa Monitoria de Apoio às Ações Acadêmicas no período da pandemia, visando ao suporte para o manuseio de tecnologias e recursos digitais.

No contexto da pandemia da Covid-19, as atividades presenciais nas instituições de ensino superior passaram a ser ofertadas com auxílio de TDIC e de ambientes virtuais, dentro da perspectiva do ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020a; 2020b; 2020c; UFC, 2020a).

Na UFC, não foi diferente. Ressalte-se que houve a adesão dos docentes, que foram capacitados para o uso das TDIC, e puderam desenvolver suas atividades na graduação, pós-graduação e em cursos de extensão. Entretanto, para viabilizar as atividades remotas, boa parte deles assumiu despesas extras, como a compra de equipamentos eletrônicos e gastos com melhorias com a internet, além de ter assumido o aumento dos custos com energia, em seu domicílio, o que pode ter comprometido sua renda, não tendo recebido nenhuma contrapartida por parte do Governo Federal ou de sua instituição. O Sindicato dos Docentes mostrou certa apatia nesse sentido, já que não apresentou nenhuma proposta alternativa, como a busca por descontos em empresas do ramo da informática.

Na opinião dos docentes, aprender a usar as TDIC foi/está sendo “extremamente difícil a difícil” (35,0%) e 30% “extremamente fácil a fácil” (Tabela 2); 37,5% têm “extrema facilidade ou facilidade” em saber como proceder com as tecnologias, e 32,5% “extrema dificuldade ou dificuldade”; 37,5% compreendem a maneira de interação com as TDIC como fácil e 30% “extremamente difícil a difícil”; 52,5% acham que as TDCI são extremamente flexíveis ou flexíveis e dinâmicas para o ensino”; 72,5% acreditam que o desenvolvimento de suas habilidades no uso das TDIC tem sido bom, mas, de maneira geral, 35% considera o uso das TDIC um pouco difícil, contra 30% que consideram fácil, ficando o restante indiferente (nem fácil e nem difícil).

Os docentes que tinham menos de 60 anos foram os que tiveram mais facilidade para aprender a utilizar, proceder, interagir, adaptar e desenvolver suas habilidades para o uso das TDIC (Tabela 2). Porém, em relação à flexibilidade para o uso das TDIC, existem controvérsias entre aqueles com idade menor que 60 anos, uma vez que 77,0% dos docentes afirmaram que as TDIC são “extremamente limitadas ou pouco limitadas” para serem usadas da melhor maneira possível, e 66,7% consideram as TDIC “flexíveis e dinâmicas ou extremamente flexíveis e dinâmicas” (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição da percepção dos docentes sobre facilidade de uso percebida, segundo faixa etária

	N (%)	< 60 anos %	≥ 60 anos %	Valor p*
Aprender a usar as TDIC foi, está sendo ou seria fácil para você?				
Extremamente difícil/difícil	14 (35,0)	42,9	57,1	
Nem fácil nem difícil	14 (35,0)	64,3	35,7	0,039
Fácil/extremamente fácil	12 (30,0)	91,7	8,3	
Você sabe como proceder com as TDIC para fazer o que quer?				
Tenho extrema dificuldade/dificuldade em saber como proceder	13 (32,5)	38,5	61,5	
Não tenho nem dificuldade nem facilidade	12 (30,0)	58,3	41,7	0,007
Tenho facilidade/extrema facilidade em saber como proceder	15 (37,5)	93,3	6,7	
Você compreende a maneira de interagir com as TDIC?				
É extremamente difícil/difícil, a interação é muito confusa	12 (30,0)	33,3	66,7	
Não é difícil nem é fácil, a interação não é confusa nem clara	13 (32,5)	61,5	38,5	0,004
É fácil, a interação é clara	15 (37,5)	93,3	6,7	

As TDIC são flexíveis para que você possa usá-las da maneira que melhor lhe convier?				
São um pouco limitadas para o ensino	13 (32,5)	76,9	23,1	
Não são limitadas, nem flexíveis para o ensino	2 (5,0)	100,0	-	
São flexíveis/extremamente flexíveis e dinâmicas para o ensino	21 (52,5)	66,7	33,3	0,027
Não tenho como responder esta pergunta	4 (10,0)	-	100,0	
Como você acha que será (tem sido) o desenvolvimento de suas habilidades no uso das TDIC?				
Não tem sido nem ruim nem bom	9 (22,5)	33,3	66,7	
Bom/Ótimo	30 (75,0)	73,3	26,6	0,044
Não tenho como responder esta pergunta	1 (2,5)	100,0	-	
Como você considera o uso das TDIC?				
Um pouco difíceis de serem usadas	14 (35,0)	42,9	57,1	
Não são difíceis, nem fáceis de serem usadas	13 (32,5)	61,5	38,5	
São fáceis de serem usadas	12 (30,0)	91,7	8,3	0,042
Não tenho como responder esta pergunta	1 (2,5)	100,0	-	

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com os resultados, é provável que a idade tenha influenciado nas respostas dos docentes aos itens relativos à facilidade de uso percebido das TDIC, no que se refere a aprender a usar, como proceder e com relação a interagir com a tecnologia, pois ficou notória a dificuldade dos docentes com idade igual ou maior que 60 anos. Estudos anteriores a pandemia já apontavam que pessoas mais jovens lidavam melhor com as novas tecnologias (MORRIS; VENKATESH; ACKERMAN, 2005), enquanto os mais velhos eram, geralmente, mais lentos e adotavam menos as novas tecnologias (MODAHL, 1999).

O estudo realizado por Schuartz e Sarmiento (2020) teve como base o uso instrumental das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem com um conjunto de professores vinculados à Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Os autores observaram que, mesmo que professores tenham se formado antes do avanço da Internet e do surgimento de tecnologias móveis, é possível capacitá-los ao uso das novas tecnologias de forma gradual e com algumas restrições. Com isso, pode-se considerar que a geração mais nova já nasceu na época em que as TDIC foram desenvolvidas, e, portanto, as tecnologias fizeram parte da sua formação na escola e em casa.

O sexo, provavelmente, é outra variável com influência no uso das TDIC. Docentes do sexo feminino foram as que tiveram mais dificuldades em se adaptar e para utilizar as TDIC, provavelmente por serem as mais velhas do grupo. Entretanto, segundo Alves (2015), esse é um assunto pouco investigado dentro do modelo TAM.

No que se refere à dimensão “Utilidade Percebida” (Tabela 3), a maioria dos indicadores mostra que o uso das TDIC não fez muita diferença no trabalho, no desempenho, na produtividade, mas que foram úteis para o desenvolvimento do trabalho naquele momento, apesar de 37,5% acharem que o trabalho ficou “mais difícil”.

Tabela 3 - Percepção dos docentes segundo a utilidade percebida

	N	%
Usando as TDIC, meu trabalho fica:		
Extremamente lento	2	5,0
Lento	7	17,5
Nem lento nem rápido	16	40,0
Rápido	13	32,5
Extremamente rápido	-	-
Não tenho como responder esta pergunta	2	5,0
Usando as TDIC, meu desempenho:		
Piorou muito	-	-
Piorou	2	5,0
Nem piorou nem melhorou	25	62,5
Melhorou	12	30,0
Melhorou muito	-	-
Não tenho como responder esta pergunta	1	2,5
Usando as TDIC, minha produtividade:		
Diminuiu muito	1	2,5
Diminuiu	12	30,0
Nem diminuiu nem aumentou	20	50,0
Aumentou	5	12,5
Aumentou muito	-	-
Não tenho como responder esta pergunta	2	5,0
Usando as TDIC, meu trabalho fica:		
Muito menos efetivo (eficiente e eficaz)	1	2,5
Menos efetivo (eficiente e eficaz)	10	25,0
Nem menos nem mais efetivo (eficiente e eficaz)	21	52,5
Mais efetivo (eficiente e eficaz)	5	12,5
Muito mais efetivo (eficiente e eficaz)	1	2,5
Não tenho como responder esta pergunta	2	5,0

Usando as TDIC, meu trabalho fica:		
Muito mais difícil	1	2,5
Mais difícil	15	37,5
Nem mais nem menos difícil	17	42,5
Mais fácil	5	12,5
Muito mais fácil	1	2,5
Não tenho como responder esta pergunta	1	2,5
Para o meu trabalho, as TDIC são:		
Extremamente inúteis	1	2,5
Inúteis	1	2,5
Nem inúteis nem úteis	3	7,5
Úteis	30	75,0
Extremamente úteis	4	10,0
Não tenho como responder esta pergunta	1	2,5

Fonte: Elaborada pelos autores

No que se refere à Utilidade Percebida (UP), foi avaliado se o uso das TDIC pelos docentes poderia ter otimizado a execução das suas atividades, com a melhoria da eficácia, da qualidade, da rapidez de execução, além de outras utilidades derivadas do uso da tecnologia escolhida nas tarefas do dia a dia. Verificou-se que, na maioria das respostas, obtiveram-se resultados neutros da parte dos docentes; porém, um número significativo concordou que, para o seu trabalho, as TDIC são úteis, porque, pelo próprio contexto pandêmico e pela falta de previsibilidade do retorno das aulas para a modalidade presencial, os docentes tiveram que seguir as orientações das autoridades da área (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d; UFC, 2020a).

Em relação à “Atitude para Uso” (Tabela 4), observam-se os melhores resultados: 57,5% acreditam que utilizar as TDIC durante o ensino remoto, como meio ou suporte para aulas, foi uma boa (57,5%) ou ótima ideia (32,5%); 55% dos docentes afirmaram que será uma boa (55,0%) ou ótima ideia (22,5%) utilizar as TDIC como meio ou suporte às aulas quando retornar o ensino presencial; e 80% dos docentes desejam

continuar a utilizá-las sempre que possível, mesmo após a retomada das aulas presenciais.

Tabela 4 - Percepção dos docentes segundo a atitude para uso

	N	%
Durante o ensino remoto, utilizar as TDIC como meio ou suporte às aulas foi		
Uma ideia ruim	1	2,5
Uma ideia nem ruim nem boa	3	7,5
Uma boa ideia	23	57,5
Uma ótima ideia	13	32,5
Quando do retorno ao ensino presencial, utilizar as TDIC como meio ou suporte às aulas será		
Uma péssima ideia	1	2,5
Uma ideia ruim	6	15,0
Uma ideia nem ruim nem boa	22	55,0
Uma boa ideia	9	22,5
Uma ótima ideia	2	5,0
Meu desejo quanto às TDIC como meio ou suporte às aulas é parar de utilizá-las		
Imediatamente após a retomada das aulas presenciais	6	15,0
Após um semestre da retomada das aulas presenciais	1	2,5
Continuar a utilizá-las sempre que possível, mesmo após a retomada das aulas presenciais	32	80,0
Não tenho como responder esta pergunta	1	2,5

Fonte: Elaborada pelos autores

Mas, quando analisamos a intenção comportamental (Tabela 5), os docentes demonstraram que têm a intenção de diminuir a frequência de uso das TDIC, seja no momento da entrevista ou mesmo no futuro,

ambos com 47,5% das intenções. Por outro lado, respectivamente, 20,0% e 35,0% pensam em aumentar. Os demais demonstraram indiferença (27,5% e 12,0%).

Tabela 5 - Percepção dos docentes segundo as intenções comportamentais.

	N	%
Quanto à frequência de uso das TDIC, eu tenho a intenção de		
Diminuir drasticamente a frequência do uso	2	5,0
Diminuir a frequência do uso	17	42,5
Nem diminuir nem aumentar a frequência do uso	11	27,5
Aumentar a frequência do uso	8	20,0
Aumentar drasticamente a frequência do uso	2	5,0
Quanto à utilização de TDIC no futuro, eu adoraria		
Diminuir drasticamente a quantidade de TDIC que utilizo	3	7,5
Diminuir a quantidade de TDIC que utilizo	16	40,0
Nem diminuir nem aumentar a quantidade de TDIC que utilizo	5	12,0
Aumentar a quantidade de TDIC que utilizo, incluindo novas tecnologias	14	35,0
Não tenho como responder esta pergunta	2	2,5

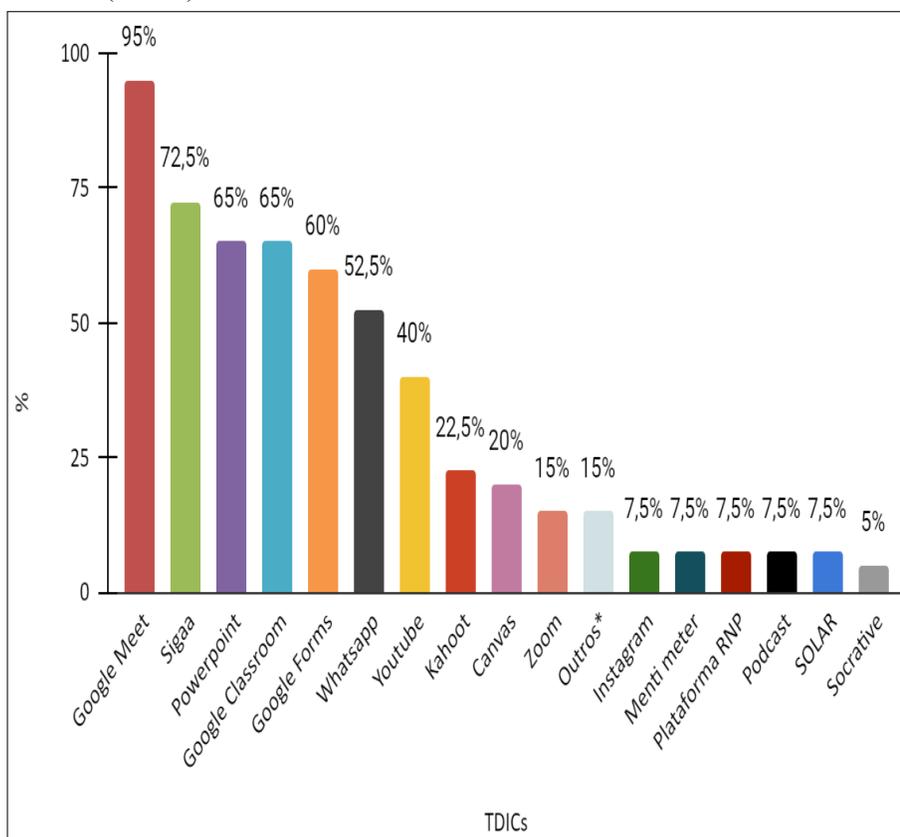
Fonte: Elaborada pelos autores

Apesar de as TDIC terem sido úteis durante o ensino remoto, seu uso parece não ter impactado na produtividade dos docentes e nem adicionado valor ao trabalho deles. Tudo indica que se tratou de uso eventual, já que, no quesito intenção comportamental, boa parte dos docentes pretende diminuir o uso e a quantidade de TDIC utilizadas com o retorno às aulas presenciais, sem, no entanto, abandoná-las por completo, já que pretendem utilizar sempre que possível.

Essa situação pode, na verdade, ser considerada um “cenário experimental” único, porque, se não tivéssemos passado por essa situação, provavelmente haveria resistência por parte de algumas instituições, professores e alunos na implementação de tais mudanças.

Nos semestres de 2020.1 e 2020.2, os docentes utilizaram, entre outras, as seguintes TDIC: *Google Meet* (95%), *SIGAA* (72,5%), *PowerPoint* (65%) e *Google Classroom* (65%), conforme descrito (Gráfico 1).

Gráfico 1 - TDIC usadas pelos docentes nos semestres de 2020.1 e 2020.2 (N=40) **



*Outros: *Active Presenter*, *Anchor*, *Jamboard*, *Moodle*, *Open Broadcaster Software (OBS)*, *Quizziz*

**Questão de múltipla escolha

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao Uso Real das TDIC durante os semestres de 2020.1 e 2020.2, o *Google Meet* e o *Google Classroom* foram as TDIC mais utilizadas pelos docentes no período remoto, o que pode ser explicado pelo fato de a instituição ter adotado o G suite *for education* como ferramenta digital disponibilizada aos docentes e estudantes. Essa ferramenta é composta por aplicativos de produtividade colaborativos que oferecem vários outros recursos, como e-mail institucional, agendas compartilhadas, edição e armazenamento de documentos on-line (*Google Drive, Google Forms*). Essas ferramentas são apropriadas para o ensino remoto, pois o *Google Classroom*, por exemplo, oferece a possibilidade de comunicação, interação, produção de conteúdos e acompanhamento intelectual do discente, permitindo acrescentar comentários e notas avaliativas às atividades desenvolvidas (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020; TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021); já o *Google Meet* possibilita uma interação síncrona por meio de áudio e vídeo entre docentes e discentes, o que facilita o seu uso, já que não precisa instalar nenhum outro software adicional no navegador, e pode ser usado em várias plataformas (Android, IOS, MAC) (SANT'ANNA; SANT'ANNA, 2020).

Também foi possível perceber que algumas TDIC, que já estavam presentes no cotidiano dos docentes antes da suspensão das aulas presenciais, continuam sendo utilizadas, por já existir certa familiaridade, o que facilita seu uso. Dentre elas, temos os Sistemas Integrados de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), uma ferramenta de tecnologia de informação que a UFC utiliza para a comunidade acadêmica, desenvolvida em 2007 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, embora só tenha sido adquirida pela UFC por meio de convênio de cooperação técnica em 2009 (UFC, 2010g). Por intermédio do SIGAA, o docente pode realizar, entre outros, o encaminhamento de informes para os alunos, o controle da frequência e notas, a gestão das aulas, a inclusão de material de apoio (slides, artigos, exercícios), abrir fóruns e *chats* e anexar tarefas para serem desenvolvidas e devolvidas pelo sistema, sendo possível dar devolutiva da correção e atribuição de nota ao trabalho.

Os e-mails também se encaixam nesse contexto, já que, desde 1998, algumas disciplinas dos programas de graduação e mestrado da Universidade Federal do Ceará utilizam os correios eletrônicos para

melhorar a troca de informações entre os alunos e os professores (NASCIMENTO *et al.*, 2002).

Outras TDIC bastante utilizadas na sala de aula virtual são os *softwares* de apresentação de slides, como o *PowerPoint*. Essas ferramentas são compatíveis para transmissão via *Google Meet* (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020).

Em relação à frequência de uso das TDIC, em 2020.1, 22,5% afirmaram usar até duas vezes na semana; já no semestre 2020.2, 22,5% utilizaram até três vezes por semana.

Com relação à receptividade dos alunos quanto às ferramentas digitais selecionadas pelo docente para condução de sua(s) disciplina(s), via ensino remoto, na opinião dos docentes, 52,5% responderam que “80% ou mais dos alunos gostaram das ferramentas digitais selecionadas para a condução das aulas remotas”; 17,5%, “60-79%”; 7,5%, “40-59%”; e 22,5% não responderam.

Em relação às dificuldades dos discentes para acessar as ferramentas, 45% dos docentes opinaram que “menos de 19% dos alunos tiveram dificuldades”; 10%, entre “20-39%”; 7,5%, “40-59%”; 7,5%, “60-79%”; e 2,5%, “80 ou mais”.

De acordo com os dados de nossa pesquisa, os docentes informaram, em sua maioria, que a receptividade por parte dos alunos, com relação ao uso das TDIC, foi muito boa e que poucos tiveram dificuldades com elas. Entretanto, em pesquisa desenvolvida pelo Centro Acadêmico Rodolfo Teófilo, os alunos do curso de Farmácia relataram que o ensino remoto foi desestimulante e contou com excesso de atividades, de trabalhos e de avaliações, que também excediam o tempo das aulas. Entre os semestres de 2020.1 e 2020.2, os alunos só tiveram 15 dias de descanso. Na opinião deles, isso gerou muita pressão, cansaço e ansiedade (UFC, 2021f).

De maneira geral, fazem-se necessários mais estudos sobre a percepção dos docentes em relação ao uso das TDIC e sua aceitação em um cenário de pandemia da Covid-19, principalmente em cursos da área da Saúde. Essa escassez de trabalhos deve-se, em consequência, principalmente, por ser um assunto atual e com estudos ainda em fase de desenvolvimento.

Considerações finais

Neste capítulo, investigaram-se a percepção e aceitação dos docentes do curso de Farmácia quanto ao uso de TDIC, o que revelou a aceitação do uso das ferramentas por parte dos docentes e a intenção de uso no retorno às aulas presenciais, como forma complementar do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o fato de a instituição ter ofertado capacitação para o uso das tecnologias pode ter contribuído para a aceitação e uso na situação emergencial imposta pela pandemia da Covid-19. Os docentes também perceberam que as TDIC foram úteis nesse momento, mas não impactaram na produtividade e nem adicionaram valor ao seu trabalho. Por outro lado, observou-se que as variáveis externas, como familiaridade com as TDIC, a idade e o sexo, podem estar relacionadas à facilidade de uso percebida quanto à sua utilização.

Considerando o exposto, é possível que as mudanças originadas pela adoção do ensino remoto nas universidades públicas possam desencadear mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ADUFC – Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará. **ENSINO REMOTO** – Desafios enfrentados por comunidade acadêmica da UFC durante a pandemia são destaque em reportagem da APUFSC. 19 jun. 2020. Disponível em: <http://adufc.org.br/2020/06/19/ensino-remoto-desafios-enfrentados-por-comunidade-academica-da-ufc-durante-pandemia-sao-destaque-em-reportagem-da-apufsc/>. Acesso em: 22 set. 2020.

ALVES, C. A.; LOPES, E. L. O papel do gênero na intenção de uso de novas tecnologias por meio do modelo TAM adaptado. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 12, n. 4, p. 257-269, 2015.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid 19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**. 26 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília, ed. 53, p. 39, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, Nº 159, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, Nº 237, p. 52, 11 dez. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid 19. Brasília, 2020e. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. **MIS Quarterly**, v. 13, n. 3, p. 319-339, 1989.

GOUVEIA, G. P. M.; GOUVEIA, S. S. V.; VASCONCELOS, S. S.; SILVA, E. S. M.; MEDEIROS, R. G.; SILVA, R. L. Historical series of

cases of Covid 19 in brazilian regions in the year of 2020. **J Health Biol Sci.**, v. 8, n. 1, p. 1-7, 2020.

MODAHL, M. **Now or never**: How companies must change today to win the battle for Internet consumers. New York: HarperCollins Publishers, 1999.

MORRIS, M. G.; VENKATESH, V.; ACKERMAN, P. L. Gender and age differences in employee decisions about new technologies: An extension to the theory of planned behavior. **IEEE Transactions on Engineering Management**, v. 52, p. 69-84, 2005.

NASCIMENTO, R. B.; TROMPIERI FILLHO, N. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, pp. 86-97, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000200010>. Acesso em: 11 jul. 2021.

RISTOFF, D. I. Mirando a nuvem: impactos, possibilidades e limites da educação superior em tempos de pandemia. *In*: MANCHOPE, E. C. P. *et al.* (Orgs.). **Educação superior na (pós)pandemia**: práticas em construção em universidades brasileiras. Cascavel: Edunioeste, 2020. p. 21-45.

SANT'ANNA, D. F. F. A.; SANT'ANNA, D. V. Google Meet como modalidade de ensino remoto: possibilidade de prática pedagógica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos, ago. 2020. **Anais [...]**. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1787>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SCHNEIDER, E. M.; TOMAZINI-NETO, B. C.; TOBALDINI DE LIMA, B. G.; NUNES, S. A. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia Covid 19. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 26 out. 2020.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA, L. V. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários - REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020.

SILVA, P. M. Modelo de aceitação de tecnologia (TAM) aplicado ao sistema de informação da biblioteca virtual em saúde (BVS) nas escolas de medicina da região metropolitana do Recife. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 19, n. 1, 4 abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/2897>. Acesso em: 29 abr. 2021.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da Covid 19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SILVA, D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Teaching alternatives in pandemic times. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e424997177, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 7 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Tecnologia da Informação. **SI3 – SIGAA**: manual de demanda e ofertas de turmas. Fortaleza: UFC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 8/CONSUNI, de 31 de março de 2020**. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da pandemia decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/Covid 19). 2020a. Disponível em: https://www.ufc.br/images/200401_resolucao_consuni.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Proposta pedagógica de emergência**. Documento geral. Fortaleza: UFC, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Divisão de Portais Universitários. **Reposição de aulas**: UFC oferece plano de formação com 19 cursos, oficinas e lives sobre novas tecnologias educacionais. 2020c. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/14661-reposicao-de-aulas-ufc-oferece-plano-de-formacao-com-19-cursos-oficinas-e-lives-sobre-novas-tecnologias-educacionais>. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Fórum de Ensino Remoto compartilha experiências de professores da UFC sobre atividades on-line.** 2020d. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14851-forum-de-ensino-remoto-compartilha-experiencias-de-professores-da-ufc-sobre-atividades-on-line>. Acesso em: 1º maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PAAP divulga programação para novembro e dezembro do Plano de Formação Continuada.** 2020e. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/15184-paap-divulga-programacao-para-novembro-e-dezembro-do-plano-de-formacao-continuada>. Acesso: 1º maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Centro Acadêmico Rodolfo Teófilo. **Relatório:** a quantidade de atividades propostas pelos professores ao longo dos semestres 2020.1 e 2020.2 para os alunos de Farmácia da UFC. Fortaleza: Centro Acadêmico Rodolfo Teófilo, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Public Health Emergency of International Concern (PHEIC). **Global research and innovation forum:** towards a research roadmap. fev. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/publications/m/item/Covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/Covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum). Acesso em: 10 jun. 2020.

Sobre os autores

Adilson Gomes dos Santos

Biólogo e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Área de pesquisa: Aprendizagem significativa/ Produção de material de divulgação científica; M-Labs: Laboratórios Portáteis no Ensino de Ciências e Engenharia; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Amanda Rezende Costa Xavier

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Rio Claro. Instituição: Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Área de pesquisa: Pedagogia Universitária.

Ana Carolina Maia e Silva

Acadêmica do curso de Farmácia, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Área de pesquisa: Citologia.

Ana Paula Belomo Castanho Brochado

Mestre em Letras – Literatura e Vida Social, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Assis. Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado; Prática de Ensino de Literatura e Estágio Supervisionado; Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia de Ensino de Literatura; Políticas Públicas e Formação Docente.

Andréa Araújo do Carmo

Doutora em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp. Instituição: Universidade Estadual do Maranhão – Uema Tem experiência na área de

Botânica, atuando principalmente nos seguintes temas: Maranhão; Educação Ambiental; Fitoplâncton; Unidade de Conservação e Sensibilização Ambiental.

Angelita Cristine de Melo

Doutora em Saúde Pública pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Instituição: Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ. Área de pesquisa: Estruturas Curriculares de Farmacologia Clínica; Atenção Farmacêutica (nos diferentes níveis de atenção à saúde); Farmácia Hospitalar; Saúde Coletiva e/ou Estatística.

Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Área de pesquisa: Educação Superior.

Cláudio Rogério do Nascimento Pinto

Mestre em Pedagogia pela Universidade Aberta de Portugal. Instituição: Núcleo Territorial de Educação do Litoral Norte e Agreste Baiano, NTE 18. Área de pesquisa: EJA e produção audiovisual.

Cristina Ribeiro Loforte

Mestre em Sciences d'Education et didactiques pela Universite de Nantes, França. Área de pesquisa: Educação e Didática.

Dídima Maria de Mello Andrade

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Instituição: Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Área de pesquisa: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Didática, Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Estágio; Pedagogia de Projetos; Formação do Educador; Docência no Ensino Superior; Currículo e Ludicidade; Estágio em Educação Infantil; Ensino Fundamental; Pesquisa, Estágio em Gestão Escolar; Fundamentos da Educação.

Edmea Oliveira dos Santos

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Área de pesquisa: Docência e Cibercultura.

Edna de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas - Unifal – MG. Instituição: Universidade Federal de Alfenas – Unifal – MG. Área de pesquisa: Educação.

Elenita Conegero Pastor Manchope

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Área de pesquisa: Educação Superior.

Elias Matias Laurentino

Doutorando em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Instituição: Universidade Federal do Ceará. Área de pesquisa: Farmácia Clínica e Vigilância Sanitária.

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação pela Flórida Christian University. Instituição: Integra o Grupo de Trabalho Tecnologias Educacionais da MetaRed TIC Brasil; membro da Associação Universidade em Rede (UniRede) e do Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Área de pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação; Competências Digitais dos Professores e Formação Docente.

Evanilde Pereira Salles Lange

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Área de pesquisa: Educação Superior.

Fabiano Gonçalves Costa

Doutor em Biologia de Sistemas pela Universidade de São Paulo – USP. Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp. Área de pesquisa: Educação Superior.

Francisco Xarão

Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Instituição: Unifal-MG. Área de Pesquisa: Política, educação, direitos humanos e metodologia das ciências.

Jackson Ronie Sá-Silva

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituição: Universidade Estadual do Maranhão – Uema. Área de pesquisa: Estudos Gays e Lésbicos; Teoria Queer; Pós-estruturalismo; Estudos Foucaultianos e Estudos Culturais.

Jorge Luiz de Mendonça Ortellado Alderete

Mestre em Administração e Negócios pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Área de pesquisa: Internacionalização na Educação Superior.

Kathia Marise Borges Sales

Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento-DMMDC,(UFBA/UNEB/IFBA/UEFS/SENAI/LNCC). Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Área de pesquisa: TDICs e Educação: mediação e práticas pedagógicas; Educação on-line; Construção e Difusão do Conhecimento, com foco na Cognição.

Ligiane de Lourdes da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Instituição: Hospital Universitário do Oeste do

Paraná. Área de pesquisa: Farmacoepidemiologia e Educação Superior e Obesidade.

Lilian Matos da Silva

Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Instituição: Rede Estadual e Municipal de Ensino da Bahia. Área de pesquisa: Educação e Processos Tecnológicos; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil.

Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS. Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Área de pesquisa: Didática e Gestão Pedagógica.

Marco Silva

Pós-doutor em Educação na Universidade do Minho, Portugal; Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Área de pesquisa: Cibercultura; Didática; Interatividade, Educação Online; B-learning; Formação de professores para docência online e no b-learning; Tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula presencial e online; Avaliação da aprendizagem nas modalidades online e no *b-learning* e desenho didático em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.

Maria Angélica de Lucca

Mestre em Biologia Comparada (FFCLRP - USP). Instituição: Rede particular de Araraquara-SP. Área de pesquisa: Ensino de Ciências e Biologia.

Maria Raidalva Nery Barreto

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFBA). Área de pesquisa: Políticas Educacionais e Educação Matemática; Criatividade e Desenvolvimento Cognitivo; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Marta Lúcia Alves Assenza

Mestre em ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Área de pesquisa: Educação Superior.

Nathane Stéfanie de Queiroz

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Área de pesquisa: Farmácia Clínica; Assistência Farmacêutica e Saúde Coletiva (GFarClin).

Paulo Sérgio Dourado Arrais

Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC). Área de pesquisa: Medicamentos, uso racional de medicamentos, farmacoepidemiologia/farmacovigilância, reação adversa a medicamentos, Epidemiologia, Centros de Informação sobre Medicamentos e Assistência Farmacêutica.

Priscila Carozza Frasson-Costa

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná - Uenp. Área de pesquisa: Educação para a Sexualidade e Educação Ambiental.

Roberta Abreu

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Instituição: Universidade Federal da Bahia. Área de pesquisa: Educação, Didática e Ludicidade.

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Área de pesquisa: Formação de Professores; Saberes e Práticas; Ensino de História.