

**Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas**

---

**Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas**

*Education and technologies in pandemic context: an experience of remote classes*

Patrícia Lupion Torres  
**Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR**  
Curitiba-Brasil  
Ariana Cosme  
**Universidade do Porto - UPorto**  
Porto-Portugal  
Edmea Santos  
**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

Este artigo é fruto de pesquisa qualitativa forjada no contexto da educação superior remota, que emergiu como prática de ensino durante a pandemia COVID-19. A experiência empírica trazida aqui, teve como campo de pesquisa e formação uma universidade privada situada na região sul do Brasil. O aporte teórico da experiência, fundamenta-se na pedagogia de comunicação dialógica de Cosme e Trindade. Os resultados da pesquisa, expressados pelas vozes dos praticantes e sujeitos da pesquisa, revelam vantagens e desvantagens do ensino remoto praticado durante a pandemia Covid-19. Os resultados apontam também para práticas pedagógicas voltadas ao ensino híbrido, aquele que combina situações presenciais em interface com as mediadas por diferentes convergências de tecnologias educativas.

**Palavras-chave: Ensino remoto; Educação superior, Pedagogia dialógica.**

**Abstract**

This article is the result of qualitative research forged in the context of remote higher education, which emerged as a teaching practice during the COVID-19 pandemic. The empirical experience brought here, had as a field of research and training a private university located in the south region of Brazil. The theoretical contribution of the experience is based on the pedagogy of dialogical communication by Cosme and Trindade. The research results, expressed by the voices of practitioners and research subjects, reveal advantages and disadvantages of remote education practiced during the Covid-19 pandemic. The results also point to pedagogical practices aimed at hybrid teaching, one that combines classroom situations in interface with those mediated by different convergences of educational technologies.

**Keywords: Remote education; Higher education; Dialogical pedagogy.**

## **Introdução**

A reflexão constante sobre educação e inovação, permeado pelas tecnologias, tem sido fundamental nesse momento de pandemia COVID-19. Têm-se uma transformação, que ocorre da noite para o dia, de aulas presenciais para aulas remotas com o uso intensivo de tecnologia. Vivencia-se a possibilidade de uma aprendizagem mais autônoma, na qual o docente deixa de ser o único detentor do saber em uma estrutura hierarquizada e passa a exercer o papel de interlocutor qualificado que fornece apoio a aprendizagem de seus alunos em uma estrutura mais horizontalizada.

Frente ao cenário que a humanidade vive de pandemia do COVID-19, a tecnologia foi inserida instantaneamente em quase todas as dimensões da vida cotidiana. Todos independentemente de classe social passaram a depender de tecnologias para continuar com suas atividades corriqueiras do dia a dia. As diferenças de condições de acesso a equipamentos e a internet em muitos casos amplificaram as exclusões decorrentes das desigualdades sociais.

As instituições de ensino também foram surpreendidas pela pandemia e tiveram que rapidamente se adaptar e enfrentar os desafios impostos pela escolha feita. Professores, gestores e alunos tiveram que rapidamente mudar sua forma de atuar nas instituições de ensino. As atividades tiveram que ser repensadas, as práticas pedagógicas alteradas e os conteúdos foram adaptados para as plataformas adotadas para as aulas remotas.

A maioria das instituições privadas optou pelo modelo de aulas remotas, com a presença obrigatória em atividades síncronas nos mesmos horários das aulas presenciais. A inclusão das tecnologias ocorreu de forma definitiva como garantia para a realização de atividades educacionais durante os períodos de isolamento. Assim têm-se ao mesmo tempo as aulas presenciais suspensas e a necessidade de garantir o acesso ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos.

As atividades de estudo, laboral e pessoal passam a acontecer nos mesmos tempos e espaços organizadas por meio de artefatos digitais. Tal condição modifica as formas de se relacionar nos diferentes grupos sociais, já que eles passam a se entrelaçar em um mesmo espaço físico. Nesse mesmo sentido, no que diz respeito a uma mudança dos espaços físicos da instituição para ambientes virtuais, surge aos professores a questão dos tempos,

uma vez que exigirá uma maior preocupação para com os horários, pois que imediatamente se percebe que a proposição de aulas presenciais de 60 minutos nem sempre se torna adequada em espaços virtuais. Destaca-se ainda que a mesma duração de aula demanda revisão na metodologia empregada pelo professor.

O tempo de uma aula virtual difere da presencial no que tange ao horário de início e término dela. Em salas virtuais tem-se esta situação do tempo destacada, pois como as instituições de modo tradicional estão acostumadas a estabelecer tempos médios para a aprendizagem de seus alunos, que se baseiam quase sempre no tempo destinado para o ensino. Assim, educadores invariavelmente encontram dificuldade para determinar o tempo de uma “aula” em ambiente virtual, pois a mesma pode variar tanto de aluno para aluno, quanto de professor para professor, o que equivale a dizer que os ritmos de aprendizagem e de ensino serão diferenciados não só de pessoa a pessoa, mas também de situação para situação, em função da metodologia utilizada, do tipo de atendimento, se personalizado ou padronizado, do grau de interesse, do ritmo de trabalho, do estilo de produção, das características pessoais etc.

As instituições também investiram em rápidos e intensos processos de capacitação de seus professores para uso de tecnologias. Todos tiveram que se adaptar ao “novo normal”. Todos aprenderam muito.

Estar vivo é estar aprendendo. [...] Nós nascemos aprendizes. Na verdade, esta é nossa característica humana mais distintiva. [...] Nós seres humanos, temos o mais longo aprendizado de todas as criaturas, porque chegamos ao mundo com a competência para - e a necessidade de - moldar nossas próprias mentes e hábitos a fim de ajustá-los aos contornos deste mundo em que nos encontramos. A maneira como fazemos isto constitui a aprendizagem (CLAXTON, 2005, p.16-17)

Aprender a aprender, aprender a se adaptar e a se reinventar passou a fazer parte de nossa rotina. Professores e alunos ficaram próximos, solidários uns aos outros, criou-se uma cumplicidade de trabalho conjunto na busca de novas possibilidades de aprendizagem, de colaboração, já que enfrentar as dificuldades impostas pela situação de pandemia tem sido o grande desafio do momento. Essa rede de interação criada pelas circunstâncias, focada na ajuda mútua possibilita novas aprendizagens próprias do grupo. Essa perspectiva também foi apresentada por Lévy (1993, p. 135) que discorre que a inteligência e a cognição resultam de uma rede complexa, “não sou eu que sou inteligente, mas eu com o grupo humano do qual sou membro”.

As instituições privadas ainda tiveram que buscar soluções inclusivas para os alunos e professores que não possuíam equipamentos de informática e acesso de internet constante e de qualidade. As instituições públicas em muitos estados, ao identificarem as dificuldades e a precariedade de acesso tem buscado oferecer condições para amenizar esse problema doando equipamentos, fornecendo conexão de internet, transmitindo aulas por canais da televisão abertos ou via satélite, imprimindo materiais para retirada dos alunos em locais e horários previamente organizados, de forma a diminuir a exclusão digital.

Novas metodologias e tecnologias surgem em decorrência da necessidade de se reinventar criada nesse momento da pandemia. Gestores e professores investem em processos formativos visando minimizar os possíveis riscos de comprometimento da aprendizagem dos alunos que migraram da modalidade presencial para a modalidade remota.

Nesse contexto apresenta-se nesse artigo uma investigação de cunho qualitativo que teve como campo de pesquisa e formação uma universidade privada situada na região sul do Brasil. O aporte teórico dessa investigação tem como fundamento basilar os trabalhos de Cosme e Trindade, que privilegiam a relação dialógica entre docentes, discentes e as tecnologias. A vivência de aulas remotas aqui apresentada contou com a participação de gestores educacionais, professores e alunos que de um momento para o outro tiveram que se adaptar a uma modalidade de aulas *online*.

### **Reinventar o trabalho docente num tempo de incertezas pandêmicas: possibilidades, desafios e equívocos**

Esse tempo de emergência pandêmica que desafia novos entendimentos para a oferta de processos educacionais, e conseqüentemente, para o exercício da profissão docente; um tempo de dificuldades iniludíveis de construirmos consensos, suficientemente sólidos, sobre as finalidades e das funções das escolas como instituições educativas determinantes nas sociedades em que vivemos marcadas pelo uso generalizado de novas tecnologias e do ensino remoto e sobre a intervenção educativa dos professores e das suas responsabilidades profissionais que exige obrigatoriamente uma reflexão sobre a redefinição do trabalho docente e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam nas Instituições de Ensino Superior – IES contemporâneas.

Mais uma vez as IES e os educadores se vêm confrontados com uma questão decisiva, a de saber quais são as possibilidades dos professores encontrarem respostas capazes de sustentarem uma atividade profissional mais significativa e a de conseguir alavancar o envolvimento dos alunos em tarefas e relações suscetíveis de promover o seu empoderamento cultural e de contribuir para a sua formação pessoal e social.

Reconhecendo que se se trata de um desafio cheio de tensões e contradições, sabemos que não pode, nem deve ser circunscrito a um desafio com contornos estritamente pedagógicos, na medida em que nos obriga a refletir sobre as relações de colegialidade entre docentes, sobre a participação dos professores na construção do conhecimento profissional, estruturante da sua atividade curricular e pedagógica e, ainda, das relações que estabelecem com as direções das escolas e os órgãos de gestão e com outros atores sociais e educativos relacionados com as comunidades envolventes onde se enquadram as IES.

Ao defendermos que as IES devem se subordinar a uma racionalidade comprometida com os valores que caracterizam os contextos democráticos, principalmente em tempos de pandemia, como uma questão estruturante da reflexão sobre a necessidade e os sentidos da redefinição do trabalho docente nas instituições de ensino superior, ao contrário daqueles que entendem que os professores terão que participar no projeto de uma escola subordinada a uma racionalidade de carácter meritocrático, não cremos que seja possível continuar a alimentar a crença de que os professores são, acima de tudo, instrutores. Se foi por via da afirmação do paradigma da instrução (TRINDADE E COSME, 2010) que a profissão se configurou como uma profissão e se afirmou socialmente, importa compreender que esse paradigma é, hoje, um problema com que os professores se debatem nos seus quotidianos profissionais.

Tudo seria mais fácil nas IES se o papel dos professores pudesse ser circunscrito, apenas, ao de transmissor de informações e ao de avaliador da capacidade de reprodução dos alunos. Seria, igualmente, muito fácil e cómodo que os alunos fossem seres autossuficientes do ponto de vista das aprendizagens a realizar, limitando-se os professores a propor-lhes tarefas que correspondessem às suas necessidades.

Recusando o universo educativo que aspira a funcionar em torno de um conjunto de algoritmos pedagógicos e didáticos previamente definidos e validados defendemos uma perspectiva pedagógica alternativa, em função da qual se afirma a valorização das aprendizagens dos alunos como o desafio nuclear que as escolas teriam que enfrentar todos os dias aquilo que Trindade e Cosme designam por paradigma da aprendizagem (TRINDADE E COSME, 2010). Este paradigma destaca a importância do ato de aprender, ato este que implica a necessidade de se reconhecer o protagonismo pedagógico dos alunos que os professores, de acordo com esta perspectiva, devem passar a estimular, como uma das suas competências fundamentais e decisivas. Para o paradigma da aprendizagem a profissão docente passaria a definir-se, sobretudo, como uma atividade de animação e de organização de ambientes educativos que propiciassem as aprendizagens dos alunos, desvalorizando-se, assim, o ensino como o eixo identitário dessa atividade e da configuração daquela profissão. É que, de acordo com esta perspectiva, para além da necessidade de se garantir o protagonismo pedagógico dos alunos, os professores deveriam garantir o desenvolvimento de competências diversas, na medida em que seriam estas que assegurariam, no futuro, que os alunos pudessem lidar com os desafios e as exigências desse mesmo futuro. A educação, neste caso, ocorreria se os alunos se tornassem capazes de lidar, de procurar, de partilhar, de utilizar ou de avaliar informação e não, apenas, de a “papaguear”.

Quer num caso, quer no outro, estamos perante dois tipos de narrativas pouco interessantes a propósito da concepção do trabalho docente. Se, no primeiro caso, o do paradigma da instrução, a importância dos professores se constrói à custa da memorização dos alunos quer como intérpretes e produtores de significados, quer como seres capazes de desejar e de decidir, no segundo caso, o do paradigma da aprendizagem, o trabalho dos professores se afirma, de algum modo, como um trabalho que secundariza o contato com o patrimônio cultural comum para que, deste modo, os alunos se possam revelar. Eis-nos, assim, perante um dos equívocos educativos mais graves das abordagens pedagógicas que enfatizam a autoeducação como finalidade primeira das instituições educacionais, o equívoco por meio do qual se aborda de forma condescendente a apropriação do patrimônio cultural como operação que nos oferece a possibilidade de os alunos se afirmarem como seres mais inteligentes e socialmente mais capazes.

Conscientes das limitações e dos equívocos destas duas modalidades de configuração do trabalho docente somos desafiadas a pensar, especialmente nesse momento de pandemia, esse mesmo trabalho a partir do pressuposto de que a reflexão a produzir sobre os sentidos e a natureza do trabalho dos professores terá que ser desenvolvida em torno do tipo de relações que se estabelecem entre os polos estruturantes em presença no âmbito de uma ação educativa (professor, aluno e saber) e não em função da tentativa de identificar qual desses polos estruturantes é o polo mais decisivo para dinamizar aquela mesma ação. Este deslocamento do domínio dos polos estruturantes da relação pedagógica para o da valorização da dinâmica e das tensões que permitem que essa relação aconteça, resulta do fato de se reconhecer que os significados que atribuímos às coisas, aos fatos e aos acontecimentos não se geram a partir do interior da mente, mas do diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com o patrimônio cultural que, hoje, temos ao nosso dispor e, por via disso também, com outros seres humanos que assumem, assim, um papel decisivo como elementos de regulação, de apoio e de interlocução no âmbito do referido diálogo.

É a partir destes pressupostos que o papel dos professores se configura como o de um interlocutor qualificado (COSME, 2009) isto é como o de alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. Nesta perspectiva, o professor não é um pastor (na expressão da pedagogia da instrução), mas também não se limita a ser uma espécie de anjo-da-guarda (na expressão do paradigma da aprendizagem). Como interlocutor qualificado, o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sócio-moral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática.

Quer as transformações mais amplas que afetam o mundo em que vivemos, quer as nossas representações sobre o mundo e essas transformações, contribuíram para que o ato de educar deixasse de ser conjugado quase que exclusivamente em função do ato de

instruir. Deixou de ser possível aceitar, sem problematizar, principalmente nesse momento de pandemia, que as instituições educacionais possam continuar a ser identificadas como um contexto onde, mais do que praticar e desenvolver um conjunto de competências cognitivas, sociais e éticas se divulgue, e reproduza sobretudo, um conjunto de informações sobre essas práticas.

A ingenuidade epistemológica que o paradigma da aprendizagem dá mostras, quando ignora ou quando ilude as tensões inevitáveis que se estabelecem entre os indivíduos e o patrimônio de saberes já estabelecido e culturalmente validado, de algum modo, desarma os professores perante os compromissos que justificam a sua atividade profissional, na medida em que estes, mais do que assumirem o exercício de um dado tipo de influência educativa como condição do exercício da profissão, tendem a conceber este exercício em função da organização de situações e de ambientes que favorecessem as interações a estabelecer com outros, em função de projetos de intervenção mobilizadores, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências e das aprendizagens que tais situações e ambientes suscitariam.

É perante esta perspectiva, cujo maior equívoco consiste em circunscrever o exercício de influência educativa ao ato de instruir, que se podem compreender algumas das razões que justificam a configuração da atividade docente como uma atividade *de interlocução qualificada*. De acordo com Ariana Cosme (2010) recusa-se, assim e num primeiro momento, que os professores possam continuar a ser identificados como instrutores, mas reconhece-se, também, que os professores não devam ser entendidos, apenas, como animadores ou organizadores de ambientes de aprendizagem. Recusa-se também, num segundo momento, que o exercício de influência educativa protagonizado pelos professores seja identificado como um ato de domesticação, o que significa neste caso que, mais do que negar a influência educativa como o nó górdio da atividade docente, se discuta, antes, como é que um tal exercício pode ser condição e oportunidade de promoção da humanidade dos sujeitos.

Um professor não pode fazer pelos alunos aquilo que só aos alunos compete fazer e, simultaneamente, não pode demitir-se de apoiar esses alunos a fazer o que só estes podem e devem fazer. Trata-se de compromisso muito exigente do ponto de vista do exercício profissional que, se por um lado, obriga os professores a assumir responsabilidades



curriculares, obriga também, a propor projetos, a desafiar os saberes pessoais dos seus alunos, a confrontá-los com as suas limitações e os seus limites ou a andaimar esse contato/confronto com perspectivas e abordagens mais consolidadas que outros, antes deles, já haviam construído.

Ao contrário do que é anunciado no seio do paradigma da aprendizagem, o desenvolvimento das competências necessárias para que cada um possa aprender a aprender não ocorre de forma dissociada dos quadros de saberes e de saberes-fazer que condicionam esse mesmo desenvolvimento. Isto é, as escolas não poderão ignorar a apropriação de um dado tipo de patrimônio cultural como uma componente incontornável do projeto de socialização e de formação que lhe compete promover. É este reconhecimento que sustenta a necessidade de se afirmar o professor como um interlocutor qualificado, alguém que sabe que ocupa um lugar estrategicamente decisivo no âmbito do processo de comunicação que os alunos estabelecem quer com o mundo, os saberes sobre esse mundo e os instrumentos que lhes permitem a apropriação desse mundo, desses saberes, num processo vivido, refletido e partilhado uns com os outros e com os seus professores na expressão do que Trindade e Cosme caracterizam como paradigma da comunicação (TRINDADE E COSME, 2010).

É essa reflexividade que garante a possibilidade de se realizarem interlocuções necessariamente singulares entre os professores e os seus alunos que possam estimular a emergência do que Philippe Meirieu designa por “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p.57), o momento em que o professor compreende como a resistência dos alunos, para aprender, implica que o professor, mais do que proceder à sua aniquilação ou renunciar a prosseguir a sua intervenção educativa, “comece por reconhecer a legitimidade dessa resistência de forma a lidar com ela e fazendo da mesma uma condição pedagógica a respeitar” (FERNANDES, 2003, p. 645) para promover um encontro, por meio do qual possa

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as «mudanças de quadro», como dizem os especialistas em didática da Matemática ou as «descontextualizações», como dizemos nós” (MEIRIEU, 2002, p.80).

Um encontro que permita “oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr «algo de si nele»” , já que, assim, o professor terá

“multiplicado os «pontos de apoio» e aberto perspectivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência” (MEIRIEU, 2002,p.80).

É tendo em conta este fato que se pode considerar que, do ponto de vista da participação dos professores na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, a defesa da reflexividade docente como condição de um tipo de exercício profissional mais exigente e capaz não constitui uma mensagem securizante. Em suma, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no domínio da construção do seu conhecimento profissional, em oposição a uma racionalidade de carácter técnico-científica, em que esse conhecimento mais do que ser objeto de construção, a partir das particularidades dos contextos, dos atores e dos desafios. É uma ação profissional que se constrói sem ignorar ou iludir as tensões, as contradições e até os paradoxos que, nesta perspectiva, são entendidos como fenômenos constituintes de qualquer ato educativo, inevitáveis numa racionalidade pedagógica que, devido à importância que atribui à qualidade das interações e das interlocuções que se estabelecem no seio das instituições de ensino, enquanto condição do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que as frequentam e nos conduz a pensar a profissão docente partir de outros parâmetros.

O confronto não se estabelece entre o ato de ensinar e o ato de escrever, mas entre concepções distintas quanto ao sentido dos projetos de intervenção educativa que se possam desenvolver em contextos educacionais. Tomando como referência a ambiguidade etimológica que sustenta a palavra educar (*educare* ou *educere*), e apesar dos riscos de simplificação do quadro de leitura que propomos, é possível ilustrar melhor aquela afirmação.

Assim, ao se entender a educação como *educare* (como um ato educativo equivalente ao ato de alimentar) ou, utilizando a terminologia de Paulo Freire, como uma ação subordinada a um projeto de “educação bancária” (FREIRE, 1975, p. 84), o exercício por meio do qual o professor dinamiza o processo de influência educativa que o caracteriza como profissional circunscrevendo-se, em larga medida, ao ato de ensinar que implica que a ação pedagógica do professor seja entendida como um ato de difusão de um saber pré-fabricado e de imposição de normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem (TRINDADE, 2000). O ato de aprender, em consonância com isto, circunscreve-se, sobretudo, a um processo por meio do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. Operações, quer uma, quer outra, que são congruentes com uma concepção de saber que o

identifica com informação pré-organizada, hetero-produzida, completa e acabada. Um corpo de saberes pré-existentes que, em última análise, é entendido como uma coisa ou um produto que se adquire (TRINDADE, 2000).

Se, pelo contrário, abordarmos a educação em função de uma concepção problematizadora (FREIRE, 1975) o exercício de influência educativa deixa de ficar confinado ao ato de ensinar e passa a definir-se, sobretudo, como uma intervenção por meio da qual se apoiam os alunos a confrontar-se com informações e atividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contato e ou do confronto que se estabelece entre a realidade objetivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e atividades (FREIRE, 1975). Em oposição à perspectiva anterior, o saber é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo e que resulta da interação entre os indivíduos, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui, isto não acontecendo, nem por acaso, nem como um ato dissociado de um conjunto de constrangimentos de natureza cultural, os quais, se não modelam, pelo menos modulam a atividade e o investimento do sujeito neste âmbito, num ambiente educativo que entende a turma como uma comunidade de aprendizagem.

O paradigma da comunicação (TRINDADE E COSME, 2010) assinala a centralidade do “diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com outros seres humanos, em função do qual um indivíduo se envolve num processo de compreensão ativa da perspectiva dos outros e da procura de respostas que são, afinal, o efeito das interações entre quem fala e quem ouve, como se estivéssemos perante uma fâsca elétrica que nos ilumina quando se põem em contato os dois terminais de uma bateria (TRINDADE E COSME, 2010). Neste sentido, o saber que vamos construindo terá que ser abordado como o resultado de um processo de comunicação, conduzindo-nos, assim, a concluir que é o modo como as interações pedagógicas contribuem para que os alunos possam beneficiar do contato ou mesmo do confronto com os professores e os seus pares, de forma a apropriarem-se de uma parte significativa do patrimônio cultural que temos hoje ao nosso dispor no mundo e

no tempo em que vivemos” (COSME E TRINDADE, 2012).

No âmbito da racionalidade pedagógica meritocrática este tipo de inquietação pedagógica encontra-se ausente, já que se supõe que o processo de influência educativa, circunscrito ao ato de ensinar, é, de certa maneira infalível desde que se seja capaz de realizar uma gestão tecnicamente adequada e fundamentada do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, os professores, de acordo com a racionalidade pedagógica democrática, vivem uma situação profissional de risco inerente ao grau de contingência e de imponderabilidade da sua intervenção como docentes, enquanto, do ponto de vista da racionalidade meritocrática, os professores vivem, quando muito, a angústia de não saberem até que ponto é que as respostas pedagógicas por si produzidas são, ou não, tecnicamente adequadas.

### **O desenvolvimento da pesquisa**

Esta investigação envolveu um grupo alunos de um programa de pós graduação stricto sensu de uma universidade privada de grande porte do sul do país que em decorrência da pandemia de COVID-19 passou a ter suas atividades regulares em formato remoto. Os alunos desenvolveram nesse período atividades de orientação de dissertação ou de tese, participaram de reuniões quinzenais dos grupos de pesquisa e de aulas semanais das disciplinas que estavam cursando. Ainda semanalmente, alguns participantes realizavam atividades de produção de Recursos Educacionais Abertos e de dinâmicas interativas que foram organizados para publicação em página do Facebook e no Youtube, numa proposta de Aprendizagem Colaborativa.

A questão que envolveu esta pesquisa estava centrada nas estratégias adotadas para a implantação de aulas remotas em uma instituição de grande porte do sul do país com metodologias de aprendizagem inovadoras, por meio de mídias digitais ubíquas, a fim de disseminar o conhecimento favorecendo o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os pares.

Nessa perspectiva, a metodologia de pesquisa requereu procedimentos qualitativos, visto que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”. Além disso, “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (GERHARDT

e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Na abordagem qualitativa, as informações expressas pelas opiniões de alunos e professores são de extrema importância, pois são eles que estão vivenciando o processo em questão, e evidentemente, as dificuldades que surgem são logo identificadas por eles. Lüdke e André (2007, p. 18) destacam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, o que dará parâmetro para responder ao problema de pesquisa. Neste sentido, para a pesquisa qualitativa foi aplicado junto aos professores e alunos um questionário semiestruturado com questões abertas. Para a coleta de dados, todos os participantes foram convidados a responder ao questionário de forma voluntária. O questionário – instrumentos da pesquisa – continham algumas perguntas que objetivavam avaliar a experiência vivenciada como alunos de um programa de pós graduação *stricto sensu* que passou a desenvolver suas aulas no formato remoto em decorrência da pandemia de COVID-19. Dos alunos convidados para participar dessa investigação apresentando suas percepções, 19 entre os mestrandos e doutorandos, atenderam ao convite da pesquisa, para tanto responderam ao questionário no qual para salvaguardar o anonimato foram nomeados como E1, E2...E19. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética recebendo o parecer 2.380.181. Destaca-se que muitos alunos e participantes do grupo de pesquisa também exercem a função de docentes em Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica e muitos também são pais e mães de alunos que foram atendidos de maneira remota pela escola/universidade.

Em relação aos participantes da pesquisa todos possuem perfil relativamente homogêneo no que diz respeito ao uso de tecnologias básicas digitais. Eles relataram ter habilidades básicas de informática e com o uso pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem, dos diversos espaços *online* utilizados, do facebook e do youtube. Quanto à utilização de *smartphones* todos relatam um uso intenso para acesso a internet para interesses pessoais e profissionais. Alguns participantes em decorrência de suas áreas de formação se destacaram no uso de ferramentas tecnológicas, e contribuíram muito auxiliando os colegas com o uso de novos aplicativos.

### **Contribuições dos participantes docentes no período da pandemia COVID-19**

Quando questionados sobre como foi sua experiência como docentes nesse período muitos dos participantes da investigação comentaram que não encontraram dificuldades em aceitar a proposta de aulas remotas. Alguns destacaram experiências anteriores que facilitaram essa migração do presencial para o remoto. Das contribuições dos participantes elegemos:

*Vou apresentar a aceitação da proposta de aulas remotas como professora da graduação e atividades do CreAre. Posso considerar que minha aceitação foi imediata. Desde o início de minha atividade em ambiente online juntamente ao meu doutorado, minhas aulas estiveram organizadas no formato de sala invertida. Isso facilitou minha aceitação e meu engajamento das aulas remotas, orientações, plantões de atendimento docente e oficinas para formação docente. O plano de aula da minha aula no presencial estava focado em metodologias ativas as quais adequuei para os recursos online. Procurei utilizar os ambientes institucionais, Collaborate para as aulas remotas e as atividades durante a aula utilizei o Teams (E1).*

*Tranquilo, já tenho certa familiaridade com o ensino e aprendizagem mediado pelos recursos digitais; só a saudade de estar “perto corporalmente”, que apertou muito (E3).*

Como os posicionamentos apontam, alguns professores se adequaram rapidamente ao uso das aulas remotas, em especial, os que já utilizavam recursos tecnológicos, sem deixar de considerar que professores tiveram que se adequar aos programas online disponíveis pela instituição que exigiu novas aprendizagens. Nesse processo, muitos professores, foram ajudados pelos próprios alunos que tinham mais conhecimento de como as plataformas funcionavam, numa verdadeira aprendizagem entre pares.

Quando questionados sobre como foi realizar as atividades de orientação e participação no grupo de pesquisa de forma remota, os alunos/professores relataram que:

*Não tive dificuldades, pois já vinha neste processo há 3 meses, pois fiquei um período em Portugal para um estágio doutoral, e as orientações e participação de algumas bancas foram de forma remota. Não vejo dificuldades, mas sinto muita falta do momento social presencial, onde as conversas vão além das orientações e das discussões do grupo, e colaboram muito para a evolução da tese, minimização das angústias e convívio com pesquisadores que são mais que colegas de investigação, já são amigos e conselheiros. A troca no presencial é muito maior (E4).*

*Para mim não foi difícil, pois trabalho de forma remota como docente na educação. Assim, a proposta de orientação remota foi bem aceita por mim e facilitou a participação no grupo de pesquisa, mesmo de forma remota, foi sempre disponibilizado pela responsável por esse grupo de pesquisa (E8).*

Como os relatos indicam a solidariedade e a ajuda mútua estiveram presentes neste período de pandemia COVID-2019, os processos de adequação exigiram parceria e atitudes fraternas, tanto no nível tecnológico com no nível emocional. O processo de entre ajuda funcionou como elo de superação das dificuldades que foram aparecendo no caminho metodológico. Foi expressiva a necessidade de conexão entre professores e professores, entre gestão, professores e alunos, entre professores e alunos e entre alunos e alunos aconteceu por múltiplos veículos, por e.mail, *whatsap* e telefone, entre outros recursos.

Deste universo de 19 professores investigados, só a participante E 11 destacou que prefere aulas presenciais, embora reconheça que a situação de emergência da pandemia do COVID-19 permitiu uma boa experiência, como segue:

*Eu prefiro aulas presenciais e acho que sempre vou preferir, mas acredito que serve para identificarmos os potenciais deste tipo de aula e também nos aperfeiçoarmos em outras modalidades de ensino (E11).*

Dos participantes envolvidos dois destacam a necessidade de mais organização no trabalho docente e discente:

*O ensino remoto demanda maior organização por parte do aluno e dos professores. Online não se tem muito tempo para discutir assuntos paralelos tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz (E7).*

*Para atividades remotas sempre temos necessidade de adaptações, mas acredito que foi sobretudo uma nova forma de aprender (E14).*

O questionamento sobre as indicações das vantagens e as desvantagens das aulas, orientações e demais atividades remotas, no período da pandemia do COVID-19, permitiu organizar dois quadros para subsidiar a análise. No quadro 1 apresentamos as vantagens apontadas pelos participantes.

Quadro 1: Vantagens das aulas remotas apontadas pelo participantes.

Vantagens
<p>- Localização geográfica: <b>poder estar em casa, sem ter que pegar trânsito, estacionamento, segurança.</b> Trocas entre professores que se encontram a distância física, como o Seminário com os colegas de Portugal, entre outros momentos que pudemos estar juntos por meio de recursos digitais, algo difícil de conseguir no ambiente presencial. Organização prévia: possibilidade de organizar melhor a agenda para os compromissos, dia e horário sendo enviados com antecedência. Terminar o semestre e perceber que mesmo com tantos percalços ter superado muitos momentos difíceis, depoimento dos estudantes, novas aprendizagens, sensação de “dever cumprido!” (E3) (grifo do pesquisador).</p> <p>- Acredito que as vantagens sejam por conta da comodidade <b>da participação das aulas pelo meio online</b> e até mesmo pela utilização dos dispositivos móveis.(E9). (grifo do pesquisador).</p> <p>- Comodidade e segurança, pois <b>não é mais preciso se deslocar</b> até a Universidade. (E5) (grifo do pesquisador).</p> <p>- A grande vantagem é <b>não precisar se deslocar</b> e estar no conforto do lar e com a família nesse momento.(E7) (grifo do pesquisador).</p> <p>-<b>Evitar deslocamentos</b>, comparecimento de pessoas que tem compromissos próximos em outra localidade (E6). (grifo do pesquisador).</p> <p>- Praticidade, proximidade, pouca dispersão (E2)</p> <p>-<b>As aulas são organizadas e planejadas</b> com mais detalhes e informação, podendo incorporar muito mais conhecimento e recursos de aprendizagem. As orientações com maior flexibilidade de horário e de tempo, podendo ser realizada em qualquer localização e momento. E as <b>atividades remotas que podem ser acessadas e postadas de forma online</b> e com diversidades de recursos que facilita a sua realização.(E8) (grifo do pesquisador). (grifo do pesquisador).</p> <p>- Proximidade virtual com o grupo; continuidade do conteúdo; <b>desenvolvimento de novas competências e habilidades</b> (E13) (grifo do pesquisador)</p> <p>- A principal vantagem é <b>manter nossas atividades</b> em execução. Isso evita o acúmulo posterior de atividades, mantém a integração entre estudantes e professores, entre professores, e entre professores e funcionários, e <b>manter o ensino, aprendizagem e pesquisa.</b> (E1). (grifo do pesquisador).</p> <p>- Vantagens, pois por <b>meio das orientações e direcionamentos metodológicos e científicos das pesquisas pudemos continuar as investigações propostas no grupo de pesquisa.</b> Serviu também para o trabalho com meus alunos do curso de pedagogia, futuros profissionais da educação que carecem de direcionamentos científicos inovadores para atuarem de maneira crítica e reflexiva na sua <b>ação docente</b> (E15). (grifo do pesquisador).</p>

Fonte: Elaboração das autoras a partir das contribuições dos professores participantes.

Das contribuições apontadas pelos participantes foi possível perceber que a grande incidência das vantagens apresentadas recaiu na diferença do espaço físico, pois gerou a possibilidade de os alunos não terem que se deslocar até a escola/universidade. Outro destaque foi a continuidade do trabalho docente mesmo com a pandemia do COVID-19 e



destaque para a necessidade de reorganizar a proposta metodológica podendo incorporar mais conhecimento e optar por outros recursos de aprendizagem. Apontam ainda a vantagem da flexibilização dos horários para os alunos desenvolverem as atividades propostas e os diferentes tipos de aprendizagens realizadas neste período. No quadro 2 apresentamos as desvantagens apontadas pelos participantes.

Quadro 2: Desvantagens das aulas remotas apontadas pelos professores

DESVANTAGENS
<p>- Problema “do mundo”: <b>infraestrutura Internet</b> trazendo alguns incômodos de maneira não prevista. Cansaço visual: a “tela” traz cansaço muito grande aos olhos, principalmente para quem já tem problemas de visão. Custos não previstos para conseguir “sobreviver”: <b>melhorar acesso da Rede, comprar cadeira mais adequada, entre outros. sensação” de maior número de atividades, reorganização do Plano de Ensino, das estratégias de ensino e avaliações, tempo maior gasto para as correções e feedbacks</b> aos estudantes. (E3) (grifo do pesquisador).</p> <p>- As desvantagens, para muitos alunos pode <b>ser por conta destes dispositivos, visto que nem todos tem</b>, com isso infelizmente acabam se prejudicando no ensino.( E9) (grifo do pesquisador).</p> <p>- A desvantagem está muitas vezes <b>nos problemas de conexão e falta de convívio social</b>.</p> <p>- Possível falta de concentração, <b>dependência de ferramentas tecnológicas.</b>(E6) (grifo do pesquisador).</p> <p>.-Não vejo problema em trabalharmos remotamente e em sistemas digitais, contudo, no atual momento nossas vidas se limitaram a apenas isto. <b>O sistema online, no geral é mais demorado, pois é necessário ter uma boa internet e ter domínio da plataforma</b> de comunicação para poder compartilhar arquivos e informações. Assim, os tempos se alongam e conseqüentemente passamos mais tempo on-line, mais tempo em frente às telas de nossos dispositivos eletrônicos. (E4) (grifo do pesquisador).</p> <p>- <b>Dificuldades com equipamento; dificuldade de acessibilidade (Internet); falta dos participantes às reuniões por alguma dessas dificuldades</b> (E13) (grifo do pesquisador).</p> <p>- Acredito que as desvantagens em relação ao presencial estão na falta de mecanismo para as atividades profissionais e de pesquisas que necessitam o manuseio de pessoas e instrumentos, por exemplo práticas de cirurgia, fisioterapia e odontologia. E, <b>o despreparo dos professores e estudantes no uso de tecnologias/recursos, a falta de planejamento da aula remota e na disponibilidade de internet/computador como prioridade</b>. A aula remota não pode ser uma “palestra”. A cada aula remota precisa ter reflexão, integração com os estudantes, aprofundamento do conhecimento, auto regulação e desenvolvimento da ação/fazer (paper, mapa mental, fase do projeto entre outros) (E1). (grifo do pesquisador).</p> <p>- <b>Menor interação e relacionamento social com as pessoas, menor análise e discussões.</b> (E5)</p> <p>- A <b>interatividade entre os pares diminui</b>, temos acesso limitado aos benefícios ofertados pela instituição (biblioteca, SIGA, clínicas etc.). (E10).</p> <p>- <b>Pouca interação</b> com os colegas e a falta de vínculo afetivo. (E7)</p> <p>- <b>Falta de conexão emocional e física</b>, falta do olho no olho para direcionar as ações de acordo com as reações, dificuldade de saber se as pessoas estão focadas (E2)</p> <p>- As aulas remotas não tem contribuído para a visualização de todos os participantes e reduz a interação entre os pares. <b>As orientações são menos interativas</b> e mais objetivas e não substituem as outras formas de comunicação entre orientador e orientando, por meio dos</p>

gestos e feição facial. As **atividades remotas dificultam o feedback em tempo real, quando são realizadas de forma remota e assíncrona.**(E8).

Fonte: Elaboração das autoras a partir das contribuições dos professores participantes.

A ênfase nas contribuições sobre as desvantagens na docência no período da pandemia COVID-19 foi a falta de infraestrutura, a dificuldade de acessar a Internet, o despreparo dos professores e estudantes no uso de tecnologias/recursos, a dificuldade frente ao uso dos programas oferecidos pela escola/universidade para os professores não iniciados na tecnologia, problemas de conexão a rede fracas ou lentas e a ausência de rede de computadores ou redes para conexão.

Outras desvantagens levantadas a partir da visão dos participantes foram a necessidade de reorganização do plano de ensino, das estratégias e das avaliações, além do maior tempo dispendido junto ao atendimento remoto aos estudantes, a preocupação dos professores com os alunos que não tinham acesso imediato para continuar a frequentar remotamente as disciplinas. Neste aspecto, os alunos da instituição investigada tiveram acesso aos recursos oferecidos como empréstimos durante o período da pandemia COVID-19, neste caso, dificilmente ocorreu esta medida nas escolas em todos os níveis. Como as escolas/universidades ofereceram aulas remotas no mesmo horário, assim as famílias que tinha dois ou três filhos, tiveram que acessar, muitas vezes, ao mesmo tempo um único computador disponível, incluindo a disputa da máquina com os pais que estavam trabalhando em *homeoffice*. Esse fato gerou stress para as famílias que contam com um único computador em suas casas. Outro ponto indicado como desvantagem foi a maior exigência de tempo para organização do trabalho docente, as correções e as devolutivas para os alunos.

A indagação se a experiência de aulas remotas modificou o seu processo ensino-aprendizagem em relação a aula tradicional, permitiu levantar as seguintes contribuições:

*Infelizmente, por ter havido a necessidade de adaptação muito rápida, voltamos ao ensino conservador, com aulas expositivas. Mudamos o meio, e pela nossa dificuldade como professores, pela ansiedade e receios dos estudantes – pelo novo, e pela falta de experiência com as ferramentas digitais e remotas, acabamos abandonando as metodologias mais ativas e inovadoras e retornando ao conservador(E4).*

*Alternância do próprio processo; refazer todas as aulas que já estavam “prontas”, começando praticamente do zero, um trabalho enorme, mas que foi muito bom e gratificante; melhor seleção de referências teóricas sob a necessidade de otimização do tempo; conhecer um pouco mais da vida dos estudantes, seus limites e conquistas, suas dificuldades e como se superam para conseguir terminar a graduação; demonstrar maior gratidão a todos; estudantes co-participantes efetivos do processo (E3).*

*Na minha opinião que sou professora e aluna de EAD, em outros cursos, tive que enfrentar a duplicidades de papéis, como mãe de alunos que passaram a ter aulas remotas acabei tendo dificuldades em conciliar o meu trabalho home office com o atendimento aos filhos que também estavam tendo aulas remotas. Imagino a dificuldade dos pais e mães que não tem esse preparo pedagógico e nem tecnológico (E5).*

Os relatos dos docentes apresentam o desafio de reprogramar o contato com os alunos em aula remota, mas indicam um grande problema por parte de professores com menos preparo pedagógico. Alguns professores por não ter conhecimento de processos com uso de recurso digital retomaram o ensino conservador próprio do paradigma da instrução e tiveram dificuldades em dosar o tempo de aulas remotas, tornando o ensino remoto tradicional convertido em palestras infundáveis, acreditando que os alunos iriam acompanhar concentrados por longas horas. O fluxo de encaminhamento desequilibrados de atividades para os alunos realizarem foi outro fator que agravou o processo na pandemia COVID-19. A família precisou interceder, em especial, junto as crianças menores e adolescentes que precisaram ser ajudados. Muitas mães e pais acabaram confessando que não tinham tempo, nem competência ou não tinham vontade de explicar as atividades aos filhos gerando angústia e desgaste familiar. Este enfrentamento foi agravado porque muitos pais e mães estavam em *homeoffice* e ao mesmo tempo atendendo os filhos nas aulas e atividades remotas.

### **A guisa de conclusões**

Em conclusão, é baseada nesta reflexão que entendemos que a redefinição do trabalho docente nas instituições de ensino superior, neste tempo de pandemia que obriga a escola a reorganiza-se a partir de outros formatos, não está isenta de situações de sofrimento e de perturbação profissional, já que, e ao contrário das crenças que sustentam os projetos que a racionalidade meritocrática inspira, a profissão docente passa a definir-se, em larga medida, a partir de um conjunto de dilemas e de exigências profissionais que não

poderão ser iludidos ou ignorados porque interferem ativamente nos projetos de mediação pedagógica que aos professores compete animar, projetos estes definidos em função da necessidade de ampliar o campo das possibilidades culturais e cognitivas dos seus alunos, enquanto contributo para o seu desenvolvimento e afirmação como pessoas no mundo em que vivemos.

### Referências

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSME, A. **Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.

FERNANDES, R. E. T. Escola e influência educativa: os discursos didácticos inovadores no 1º ciclo do ensino básico. Tese de doutorado. Porto: Universidade do Porto, 2003.

FREIRE, P. (1975). **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

GERHARDT, T. e SILVEIRA, D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da int, 2003eligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU P. **A pedagogia: entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TRINDADE, R. **Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem**. Porto: Edições ASA, 2002.

TRINDADE, R.; Cosme, A. **Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.

### Sobre as autoras

#### Patricia Lupion Torres

Pedagoga pela PUCPR, mestre em Educação pela PUCPR, doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC e pós doutorado pela Universidade do Porto - Portugal. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR e professora titular da PUCPR. [patricia.lupion@pucpr.br](mailto:patricia.lupion@pucpr.br) <https://orcid.org/0000-0003-2122-1526>

#### Ariana Cosme

Professora e investigadora da Universidade do Porto na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação onde coordena o Observatório de Vida das Escolas. Consultora do Ministério da

Educação para o processo de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas.  
ariana@fpce.up.pt <https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>

**Edmea Oliveira dos Santos**

Pedagoga pela UCSAL, mestre e doutora pela UFBA e pós doutorado pela UAB – Portugal. Professora Titular Livre da UFRRJ. Coordenadora do GT16 da Anped. Ex presidente da ABCIBER. Editora chefe da Revista REDOC. [edmeabaiana@gmail.com](mailto:edmeabaiana@gmail.com) <http://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

Recebido em: 17/11/2020

Aceito para publicação em: 15/12/2020