

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

Emergency Remote Teaching in Higher Education: An Analysis from the Perspective of Teachers and Students

Eliane Paganini da Silva
Nájela Tavares Ujiie
Antonio Marcos Dorigão
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Apucarana/PR-Brasil

Resumo

O presente artigo objetivou discutir dados do Ensino Remoto Emergencial (ERE) desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) a partir das percepções registradas por docentes e discentes da instituição, por meio de uma pesquisa institucional. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa do tipo estudo de caso acerca dos dados constantes no relatório institucional. O estudo explicita aspectos do processo de ensino e sua interferência nas concepções e modos de fazer no Ensino Superior. Os resultados sinalizam que os docentes buscaram adequar metodologicamente suas disciplinas para que houvesse o mínimo possível de dificuldade na aprendizagem. Apesar de muitos professores e discentes relatarem êxito durante esse processo, o modo como foi desenvolvido não atende às características de uma educação plena, com ênfase no desenvolvimento humano e profissional.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Ensino Remoto; Concepções.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir datos de la Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE) desarrollada en la Universidad Estadual de Paraná (Unespar) a partir de las percepciones registradas por profesores y alumnos de la institución. La metodología utilizada para la elaboración de este trabajo fue una investigación de estudio de caso sobre los datos contenidos en el informe institucional. El estudio demuestra los aspectos del proceso de enseñanza y su injerencia en las concepciones y formas de hacer de la Educación Superior. Los resultados indican que los profesores han intentado adecuar las asignaturas para que hubiera la menor dificultad posible en el proceso de aprendizaje. Aunque muchos docentes y estudiantes han reportado éxito en este proceso, la forma en que se desarrolló no cumple con las características de una educación con énfasis en el desarrollo humano y profesional.

Palabras clave: Education; University education; Remote Learning; Conceptions.

1. Introdução

A pandemia da Covid-19 é o mote gerador de uma crise sem precedentes na história mundial. Essa crise tem várias facetas, revela fragilidades e potencialidades no campo sanitário, de saúde, socioeconômico e educacional. Especificamente sobre as questões que envolvem as relações pedagógicas do ensinar e aprender, cabe nesse contexto refletir sobre: Quais são os desafios dos processos de ensino e aprendizagem para os cursos de Graduação no Ensino Superior? Quais as condições técnicas e didáticas que os professores tinham para adaptação do modelo presencial para o virtual, em se tratando de propostas constituídas para o ensino? Qual(is) aprendizado(s) e/ou experiência(s) ficará(ão) para as universidades a partir desse cenário?

É fato que a pandemia exigiu que os espaços educativos físicos e convencionais do ambiente universitário se deslocassem para as telas de computadores, *smartphones*, salas de casa, quartos de dormir, entre outros. Mesmo com tal panorama, os atores do ato educativo resistiram e continuaram a fazer com que a educação ocorresse por outros meios, sendo a mediação pela tecnologia digital a mais utilizada para isso. Cabe destacar que dessa forma o ensino remoto (pensado e organizado para que ocorresse na modalidade presencial, porém re-organizado para ser desenvolvido a distância) se tornou realidade e, vem se configurando e delineando num *corpus* de estudo, o qual merece atenção e pesquisa.

Frente ao exposto, o trabalho ora apresentado trata de um estudo de caso, pautado na realidade da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), com uma organização *multicampi*, e é composto por uma revisão de literatura, definindo as nuances do ensino remoto e a análise dos dados coletados e apresentados no relatório institucional. A coleta de dados promovida pela instituição se deu a partir de um questionário estruturado, disponibilizado eletronicamente à comunidade universitária, docentes e discentes, para registros de suas concepções e perspectivas relacionadas ao momento vivenciado ao longo do ensino remoto, as quais foram exploradas e analisadas adiante.

A coleta institucional ocorreu no primeiro semestre de 2021, coordenada pela Pró-Reitoria de Graduação¹, por meio de um questionário específico para docentes e outro para discentes. Os instrumentos contemplaram perguntas acerca do ensino remoto vivenciado desde março de 2020 denominado ADERE (Avaliação Diagnóstica do Ensino Remoto Emergencial). Para tanto, utilizou-se o *Google Forms* o qual continha 15 questões sobre a

participação nas atividades ofertadas durante esse período, disponibilizado no *site* da universidade e divulgado amplamente entre os diretores dos campi, colegiados de curso e redes sociais da instituição.

O ensino remoto, nesse contexto, é resultado de uma migração do ensino presencial (os cursos foram organizados para o modelo presencial), para o ensino digital mediatizado por tecnologia, o que, de acordo com Almeida (2020), não se dá de forma direta, pois a transposição didática do universo real para a virtual demanda ressignificar com urgência as ações formativas e educativas. Mas de que forma esse processo se deu num cenário de emergência pandêmica? É uma questão que na tessitura desta pesquisa se mantém como prerrogativa para refletir.

Assim, o texto contempla três momentos consecutivos. O primeiro momento focaliza os aspectos metodológicos da coleta de dados realizada no Ensino Superior com relação ao ensino remoto. O segundo tem verticalidade em discutir a gênese e o escopo dessa modalidade, via revisão de literatura com elementos teórico bibliográficos e expõe, em congruência com a visão de docentes e discentes que o têm experienciado na prática pedagógica cotidiana, ponderando potencialidades e limites dessa ação educacional em sua realidade de pertença. O terceiro momento, por fim, tece ponderações e correlação do desafio que a realidade imanente encerra, evidenciando que a volta à normalidade não figurava no campo do possível viável como futuro próximo no momento da coleta de dados.

2. O caminho percorrido

O presente trabalho figura como um estudo de caso analítico de cunho qualitativo e quantitativo mediatizado pelos dados referentes à avaliação institucional realizada pela Unespar acerca de sua vivência no Ensino Remoto Emergencial (ERE). A instituição, em meados de março de 2020, orientou sua continuidade sobre aulas de modo não presencial, tendo em vista o agravamento das condições sanitárias no país por conta da pandemia de Covid-19, conforme resolução interna 001/2020 de reitoria (UNESPAR, 2020). As aulas foram suspensas presencialmente e imediatamente definido o início de atividades de modo *online*, ficando a critério dos cursos a escolha de sua realização e a escolha da plataforma a ser utilizada, dentre o sistema *Moodle* (já utilizado pela universidade em outras atividades) e/ou da plataforma *Google*.

O relatório institucional gerado pela universidade acerca do ERE foi analisado e elencou-se questionamentos e proposições relevantes para a discussão da prática educativa

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

no Ensino Superior, os quais serão apresentados na tecitura deste artigo.

As considerações traçadas acerca da análise desses resultados foi o foco deste trabalho. Portanto, a coleta de dados foi realizada de modo institucional, vinculada à ação avaliativa da Prograd, a qual tomamos os dados como objeto de análise. O relatório institucional se encontra disponível no site da instituiçãoⁱⁱ, a participação se deu por adesão e livre escolha, porém não há número de registro em comitê de ética da instituição.

O relatório institucional, publicado no site da universidade, explicita que o levantamento realizado contou com uma:

[...] porcentagem dos respondentes dentre os estudantes que implicou em 4,7% (494 acadêmicos(as)) dentre um total de 10.508, que apesar de aparentemente ser um número baixo de participantes dentre os discentes, represente 90% de confiabilidade nos resultados segundo cálculo estatístico (N= 105080, n= 494, 90% de confiança e erro 3,6%). Dentre os docentes, o quantitativo de resposta foi significativo, porém ficou entre 25% (246 professores) do número total dos professores (976), com índice de confiabilidade também de 90% (N= 976, n= 246, 90% de confiança e erro 4,52%) (UNESPAR, 2021, p. 5).

A amostragem é significativa, tendo em vista que o universo quantitativo de participantes é grande, e apresenta considerações que fornecem subsídios para as ponderações apresentadas.

Conforme explicitado, foram aplicados questionários envolvendo a temática do ERE com suas implicações tecnológicas, pedagógicas e referente à educação inclusiva, além de identificar fatores que geravam mais dificuldades. Os relatórios apresentam os dados quantitativos acerca das questões fechadas e os qualitativos sobre as abertas. Para este estudo, analisamos o panorama apresentado por discentes e docentes acerca desse modelo com base nas questões referentes aos dois âmbitos, as questões se encontram disponíveis no relatório institucional, porém elencamos algumas como exemplo:

Questionário aplicado pela Universidade destinado aos discentes: a) Tem alguma dificuldade especial para frequentar as disciplinas de forma remota? Quais? b) Em sua opinião, quais recursos e/ou estratégias foram mais adequados das utilizadas pelo docente? c) Você teve dificuldades para lidar com as ferramentas digitais? Quais? d) Houve práticas ou ações pedagógicas bem-sucedidas no ERE? Quais? e) Houve dificuldades nos processos pedagógicos? Quais foram as dificuldades? f) Para você o que falta para melhorar o ERE? g) Comentários Gerais; h) Você teve acesso ao plano de ensino para as disciplinas que foram oferecidas no Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Sim/Não; i) Você tem condições de acesso à internet e a equipamentos para trabalhar no Ensino Remoto? Sim/Sim, com dificuldades e restrições/Não; j) Você tem

condições de acesso à internet e a equipamentos para desenvolver as disciplinas de forma remota? Sim/Sim, com dificuldades e restrições/Não (ADERE-UNESPAR, 2021, p. 07).

Quanto ao questionário aplicado aos docentes os questionamentos eram bem parecidos ao dos discentes ou ao menos incluíam questões correlacionadas às dos estudantes.

O presente artigo objetiva analisar os dados apresentados em um relatório institucional da universidade acerca do ensino remoto emergencial no período pandêmico, sendo possível uma classificação em uma abordagem exploratória dos referidos dados. Na seção a seguir focalizaremos os pressupostos de ancoragem do ensino remoto emergencial e discutiremos os dados levantados.

3. Ensino Remoto, Nuances e Escopo

O ERE é a transposição do ensino presencial a um ambiente virtual de aprendizagem. Nessa dinâmica, considerando o imediatismo e a temporalidade de emergência, a passagem se fez sem amadurecimento e ressignificação da ação educativa, sendo importante afirmar que tal modalidade de ensino se diferencia (e muito) da Educação a Distância (EAD)

A EAD traz posicionamentos pedagógicos claros para atingir a aprendizagem. Para Almeida (2003), o simples fato de o estudante frequentar ambientes virtuais não é suficiente para que as interações ocorram de forma significativa, da mesma forma ocorre com o acesso a hipertextos e demais recursos midiáticos que não garantem que a aprendizagem efetivamente ocorra. Assim, tal processo nesses ambientes traz a preocupação, de forma inerente, no modo como se organizam contando com um planejamento adequado e com objetivos claros. A autora pondera a existência de abordagens diferenciadas na EAD, dentre elas: *Broadcast* (com entrega de materiais), a virtualização da sala presencial (modifica o espaço tempo da sala de aula) e a aprendizagem assistida via computador (que aproxima os atores envolvidos no processo educacional).

A partir dessas prerrogativas, o ensino remoto não alcança o *status* de EAD, já que este conta apenas com uma adaptação o mais aceitável possível para um ensino no período em que coíbe o estudo presencial por questões de saúde coletiva. Convém esclarecer que o ERE não pode ser caracterizado como um ensino de modalidade a distância, pois, como pontua Rodrigues (2011, p. 72):

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na EAD implica mudança de comportamento de docentes, discentes e gestores. Os primeiros têm de aprender a se articular simultaneamente em diferentes níveis de ensino, por meio dos materiais didáticos que são construídos em redes de saberes significativos. Quanto aos estudantes, cabe lhes tomar decisões sobre o andamento de seus estudos e ter iniciativa para construir suas estratégias de aprendizagem utilizando os diferentes meios midiáticos que contribuem para a interatividade. Já os gestores devem considerar a especificidade da dimensão espaço-temporal da organização do trabalho docente de um projeto de EAD, uma vez que este não pode estar pautado na forma de gestão do ensino presencial.

Tendo em vista tais sutilezas nesses processos, Almeida (2020) evidencia que o aluno acabou por ter que dominar a dinâmica ora parecida com EAD ora com *e-learning* ora com a transposição direta do presencial ora ainda desconfigurada de qualquer parâmetro.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) ponderam a diferenciação conceitual existente entre ensino remoto, *e-learning* e ensino a distância. Aquele tem o processo centrado no conteúdo, supõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, “[...] a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital”, já o último caracteriza-se por uma separação física entre professor e aluno, tem sua gênese na comunicação escrita, por manuais instrucionais e cursos por correspondência. Esse modelo traz uma interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação em um sistema próprio de organização. Dessa forma:

A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 14).

No que diz respeito a *e-learning*, os autores afirmam que corresponde à aprendizagem a distância mediada pela tecnologia (*e* = eletrônico; *learning* = aprendizagem). Nessa modulação, a disponibilização dos conteúdos ocorre pelas tecnologias em rede, uma vez que ela responsável por gerenciar, desenhar, distribuir, selecionar, acompanhar e apoiar a aprendizagem.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 6), para além do esforço de diferenciação conceitual, evidenciam que:

A tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD,

importa alterar a forma como se pensa a educação. Não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta realidade exige uma mudança de paradigma.

Nessa dinâmica, a educação no contexto da pandemia gerou o ensino remoto, com transposição direta da ação educativa presencial para o ambiente virtual. No entanto, ao refletir sobre o contexto de imersão, Moreira e Schlemmer (2020) explicita que a tecnologia está dentro da vida em seu todo sem fronteiras e limites, portanto, agora está na educação. Temos o nascedouro da educação *OnLife*, a qual se compromete com a educação digital de qualidade e convida ao ensino híbrido, com ações que transitam entre realidades *offline* (físicas/presenciais) e *online* (digitais/virtuais).

A educação mediada por tecnologias ganha *corpus* no cenário pandêmico e, com ela, reflexões necessárias à configuração do processo de ensino e aprendizagem remoto, em que temos oito princípios elencados, por Pimentel e Carvalho (2020), para delinear a ação educativa *online*, sendo eles:

1. Conhecimento como “obra aberta” – compreensão do saber científico como construção social dinâmica sem fim, num fluxo de cocriação, em que todos os homens são partícipes;
2. Curadoria de conteúdos e roteiros de estudo – professor-curador responsável pelo ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo em um plano sobre um assunto específico. Percurso pautado na experiência colaborativa e que é cocriado em parceria professor-aluno-tecnologia.
3. Ambiências computacionais diversas – sendo de três tipos principais: 1) fontes de informação – potente para conhecer, memorizar e assimilar conteúdos (Google, YouTube, Wikipédia, e-Book etc.); 2) sistemas de autoria – importante para desencadear projetos de aprendizagem, atividades individuais e por equipe, com foco na produção do conhecimento (Doc, Editor de vídeo, editor de som, editor de imagem, aplicativos etc.) e; 3) mídias sociais – influentes ferramentas para disseminar ideias, discutir e divulgar de forma colaborativa (Blog, Facebook, Instagram, Moodle etc.).
4. Aprendizagem em rede colaborativa – se constrói numa teia que entrelaça saberes, com ações *online* e *offline*. A Internet é uma forte aliada, tanto para o aluno quanto para o professor e a comunidade. Os processos de ensino respaldam-se por projetos

interdisciplinares e sequências didáticas de interesse.

5. Conversação entre todos – interação dialógica entre os estudantes sobre um determinado tema, potencializando o exercício de conviver, participar, expressar e conhecer.
6. Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura – compreende o aprender fazendo, a produção/cocriação do pensamento, orientado pela rapidez, velocidade, volatilidade do tempo-espço e na cultura *maker*, isto é, do faça você mesmo, de acordo com as suas demandas;
7. Mediação docente *online* – professor provocador, curador, estimulador da busca, o qual realiza uma mediação ativa e partilhada, empregando uma linguagem emocional que consolida vínculo afetivo e experiências entre os envolvidos;
8. Avaliação formativa e colaborativa – uma análise do percurso, das ferramentas, da apreensão do conhecimento pelos envolvidos, *feedback* do professor e autoavaliação do sistema educativo.

Os oito princípios desse modelo de educação (*OnLife*) vislumbram-se como pertinentes e passíveis de aplicação no processo de ensino emergente. Mas será que tem ganhado materialidade na prática pedagógica do ensino remoto no Ensino Superior?

Amaral e Polydoro (2020) discorrem sobre os desafios enfrentados junto às 24 unidades acadêmicas da Unicamp em relação ao ERE, evidenciando a proposta de plano de ação, com diversas medidas sendo adotadas, dentre elas o acesso digital aos estudantes, fonte de auxílio à permanência dos estudos, intensificação da política e ação de formação docente para uso de meios digitais e flexibilização das normativas institucionais, em congruência com às deliberações nacionais e estaduais, além de avaliação qualitativa intermediária por curso. O estudo evidencia soluções alcançadas mediante a flexibilização e engajamento docente, com adoção de estratégias centradas no estudante e maior habilidade de todos para uso de recursos digitais, mas pontua preocupações ou dificuldades, nas dimensões logísticas e tecnológicas, pedagógicas e socioafetivas, considerando a instabilidade do contexto pandêmico e seu impacto causado na dinâmica educacional remota, aspectos que também será observado e debatido nesse trabalho mediatizados pela coleta realizada junto a IES, que traremos adiante.

Gusso *et al.* (2020), com estudo que focaliza o ERE voltado à dinâmica do Ensino

Superior, ponderam ser salutar propiciar condições de trabalho e pedagógicas adequadas e seguras, além de diretrizes de gestão educacional/universitária, calcada em uma concepção com foco no desenvolvimento profissional acadêmico não apenas no conteúdo, para dar vazão a um processo educacional qualificado e efetivo.

Na perspectiva desses autores, com os quais coadunamos, as aprendizagens a serem desenvolvidas nesse nível de ensino são aprendizagens humanas e profissionais, mobilizadoras das dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais e das dimensões técnicas, científicas, profissionais e culturais.

[...] Logo, essas aprendizagens envolvem capacitar o estudante a caracterizar a realidade social com a qual ele lidará; transformar o conhecimento (sobretudo científico e filosófico) em comportamentos profissionais; apresentar esses comportamentos com vistas à transformação dessa realidade social em uma realidade mais promissora; e avaliar e aperfeiçoar suas ações profissionais. A aprendizagem de nível superior desenvolve, portanto, a capacidade de o estudante caracterizar a realidade social e derivar, do conhecimento e da tecnologia disponíveis, comportamentos profissionais e pessoais que aumentem a qualidade e a eficácia de suas intervenções (GUSSO et al., 2020, p. 9).

A questão da qualidade educacional e da qualificação profissional adequadas são parâmetros importantes e primordiais também na dinâmica universitária de desenvolvimento da pesquisa. Os autores dimensionam que acessibilidade digital não é realidade de todos os brasileiros, e que só será possível verificar os impactos do acesso limitado ou pleno ao ensino remoto num tempo-espaço futuro, aspecto com o qual coadunamos. No entanto, se fazem importante as iniciativas de compreensão de seu percurso, *design* do processo em sua configuração e em seus elementos, que só podem ser dimensionados em conjunto e coparticipação dos envolvidos, como gestão universitária, comunidade, docentes e discentes

4. Resultados e Discussão mediatizados pelo ADERE

O relatório institucional esclarece que o processo do ERE na Unespar foi organizado por resoluções internas acerca da temática. A referida instituição se encontrava amparada também pelo caráter excepcional estabelecido em conformidade com o Decreto Estadual n. 4.230, de 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020), alterado, entre outros, pelo Decreto Estadual n. 4.258, de 18 de março de 2020 (Paraná, 2020) e pela Deliberação 001/2020 do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2020). Além dessas orientações legais e institucionais, houve um esforço para qualificar os docentes e discentes para a utilização de plataformas digitais. Entretanto, é fato que o processo formativo requer tempo e

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

organização interna dos aprendizes acerca das novidades. Ao final do ano letivo de 2020 e com a previsão de continuidade do modelo remoto para o ano letivo de 2021, e que se gestou e elaborou o instrumento ADERE, aplicado e gerador do relatório institucional em pauta analítica.

Observando os resultados quantitativos no que diz respeito à caracterização por distribuição entre os *campi*, observou-se que dentre os discentes, a maior participação do *campus* de União da Vitória (24%) e a menor no de Campo Mourão (7,5%). Para os docentes, o maior número ficou com o de Paranavaí (18,6%) e o menor de Campo Mourão (6,1%). Com relação à disposição por *campus* dos respondentes, percebemos que não há uma discrepância muito alta com relação à participação.

Os dados presentes no relatório final da coleta explicitaram que cerca de 77,7% dos participantes indicaram que “*tiveram acesso ao plano de ensino da disciplina no contexto remoto*”. A orientação dada pela gestão que se apresenta na normativa n. 001/2020 (UNESPAR, 2020), foi, aparentemente, absorvida pelo quadro docente. Pensando nos aspectos pedagógicos e da importância da comunicação que se estabelece ao disponibilizar o plano aos estudantes, esse é um dado significativo do compromisso dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem.

O documento versava sobre a organização das atividades não presenciais, a interdisciplinaridade, a interação professor-aluno, a possível antecipação de disciplinas semestrais (que possuíssem maior potencial para o ensino remoto), a duração do período de atividade não presenciais, o calendário acadêmico, o limite de carga horária não presencial e o registro no diário de classe, dentre outros aspectos pedagógicos. Isso denota que os docentes e colegiados possivelmente realizaram os debates e as inclusões no Plano de Atividade Docente (PAD) disponibilizando aos acadêmicos sua organização para o andamento das disciplinas no novo formato.

Quando os estudantes foram questionados sobre “*as condições de acesso à internet e equipamentos para o desenvolvimento das disciplinas no formato remoto, 73,8%*” (UNESPAR, 2021, p. 11) indicaram que apresentavam tais condições. Destaca-se que o próprio processo de interação pelo qual se deu a coleta de dados já caracteriza os que possuíam acesso à internet e equipamentos correlatos, mas que também é reconhecida a necessidade de identificar os que não contam com as mesmas condições. Nesse sentido, a universidade disponibilizou

durante o ano letivo de 2020 alguns editais que davam suporte para que os acadêmicos realizassem o empréstimo de *smartphones* (auxílio emergencial de inclusão digital), para a realização das atividades remotas. Tais ações tiveram respaldo e acompanhamento por uma das Diretorias de apoio aos estudantes.

Dentre os professores, 79,8% indicaram possuir acesso e equipamentos, 20,2% declararam que, apesar de possuírem, enfrentavam certas dificuldades no uso dos equipamentos (UNESPAR, 2021, p. 21).

Aspectos relativos à inclusão digital, como citamos anteriormente, foram elencados pelos autores que discutem o ensino remoto (AMARAL; POLYDORO, 2020; GUSSO *et al.*, 2020) e fez parte das experiências enfrentadas nesse momento por outras instituições universitárias. Porém, ações afirmativas, no sentido de dirimir o problema, se apresentam como um recurso indispensável para manter a qualidade e efetividade dos cursos.

Nem todos os problemas oriundos das dificuldades de inclusão digital podem ser resolvidos amplamente pela instituição de ensino, já que há implicações sociais de outra natureza, o ensino remoto, não só na universidade, trouxe outras implicações além do uso e do recurso tecnológico. Cabe ressaltar que os espaços de discussão e de apropriação do saber foi alterado por completo. Muitas vezes, o estudante não possui nem espaço adequado para a realização das aulas síncronas e os integrantes da família têm sua privacidade invadida por um movimento que não faz parte daquele contexto.

Dentre as “*dificuldades para lidar com as ferramentas digitais*” (UNESPAR, 2021, p. 22), 28% dos discentes respondeu tê-las, já dentre os docentes, em torno de 10,5%. As *plataformas mais utilizadas* foram: o Google, com as ferramentas Meet e Classroom, WhatsApp e Moodle, tanto entre docentes como entre os discentes. Também foram essas as “*plataformas que indicaram mais terem se adaptado para o ensino remoto*” (UNESPAR, 2021, p. 23). Para além dessa classificação, as possibilidades de acesso a tais plataformas foram flexibilizadas, permitindo o uso de diferentes recursos por uma mesma disciplina, por exemplo: conteúdos no Moodle, aula síncrona pelo Google Meet e orientações e atendimento pelo WhatsApp.

As orientações de Amaral e Polydoro (2020), a respeito da perspectiva *OnLife*, se apresentam sobre a questão dos principais tipos de ambiências computacionais, ficando claro que se trata de fontes de informação/sistemas de autoria/mídias sociais, dando ênfase para as que facilitam a promoção da aprendizagem de forma colaborativa, sendo estas, inclusive, as utilizadas para as aulas assíncronas.

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

Sobre as “*práticas bem-sucedidas*”, 64,7% dos acadêmicos relataram de diversas, dentre elas as mais destacadas foram: “Dinâmicas, debates e rodas de conversas e discussões pelo *meet*; e atividades avaliativas” (UNESPAR, 2021, p. 16). Em contrapartida relatam também o recebimento prévio de materiais, atividades adaptadas e interdisciplinaridade, além das aulas práticas, do atendimento individualizado e a possibilidade de trazer palestrantes como convidado(as). Nesse sentido, Amaral e Polydoro (2020) ressaltam a relevância da curadoria de conteúdos e roteiros de estudos estarem atrelados ao trabalho docente, possibilitando um percurso de estudo em colaboração, mais aberto e ampliado, porém com direcionamento.

Quando foram questionados sobre as “*dificuldades nos processos pedagógicos*”, 54,7% dos estudantes afirmaram que tiveram obstáculos e 78% dos docentes também responderam afirmativamente. Em relação às respostas mencionadas pelos discentes, se destacaram os problemas relacionados às situações de aprendizagem/metodologias, dentre elas o excesso de trabalho com textos, e com as aulas que envolviam práticas e a manutenção da qualidade do conteúdo, contabilizando 43,4% das respostas. (UNESPAR, 2021, p. 17). Já para os docentes, 78% sinalizaram ter tido contratempos nos processos pedagógicos, sendo que os principais foram relacionados aos ambientes virtuais, à internet e ao manejo dos recursos tecnológicos, sendo que o acesso à internet e a instabilidade da mesma foi o que mais incomodou, atingindo 43% das respostas (UNESPAR, 2021, p. 25).

Também Gusso *et. al.* (2020) apontam a importância em preservar a construção de conhecimentos em detrimento da simples transmissão. Também afirma Paulo Freire (2018, p. 26-27, grifos no original) a respeito da educação “bancária”: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Com relação às dificuldades elencadas pelos docentes a respeito das dificuldades tecnológicas, a instituição promoveu a divulgação de vídeos explicativos ao longo do período de implantação do ensino remoto, estabelecendo uma rede de apoio, conforme consta nos relatórios analisados. Porém, há que se ater que todo o processo ocorreu de forma muito abrupta e que não houve tempo para uma formação mais aprofundada (ENGELMANN e PORRUA, 2012).

Na avaliação dos acadêmicos que indicaram possuir “*necessidades educacionais especiais*”, cerca de 4,9% relataram que sua dificuldade era o Déficit de Atenção e a Hiperatividade (TDAH), ansiedade, dislexia, autismo, fibromialgia e apenas 1,7% mencionaram que tinham suporte do CEDH (Centro de Educação e Direitos Humanos) e receberam atendimento psicológico. Em relação a essa temática, foi perguntado aos docentes se houve dificuldades em relação aos alunos da Educação Especial, os com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA) e do conjunto desses dois públicos. 30% relataram que sim, sendo que a principal dificuldade foi com relação aos equipamentos e à internet, porque os alunos não se adaptaram ao ERE, ocasionando neles um sentimento de abandono e insegurança, além da falta de acesso à internet. Pensando nos alunos atendidos pelos CEDH (Centro de Educação em Direitos Humanos da Unespar), e relacionando ao que os docentes apontam como dificuldade junto a esses acadêmicos, estão as dificuldades com as ferramentas, a falta de equipamentos, de um protocolo específico e a atenção e/ou interesse desses estudantes.

A demanda da inclusão e do trabalho docente ao lidar com “a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17), se agravou. Entretanto, é fundamental que sejam estabelecidos espaços de reflexão coletiva para pensar soluções para as necessidades que se apresentem a esse respeito, assim a rede de proteção estabelecida pela universidade é de suma importância, materializada pelo CEDH. Entretanto, é preciso que os acadêmicos e docentes tenham conhecimento e acesso fácil a políticas como esta.

Sobre as questões relativas aos “*estudantes indígenas*”, nenhum acadêmico que respondeu o questionário se denominou indígena, o que denota que, possivelmente os que de fato o são não tiveram acesso ao questionário e/ou uma precária relação com a internet e/ou seu acesso. Nesse ínterim, 70% dos docentes afirmaram que esses alunos(as) tiveram dificuldades.

Os quadros a seguir demonstram as respostas que mais apareceram entre os discentes e docentes, tendo em vista o agrupamento em categorias para os comentários gerais. Esses dados nos dão maiores indicações das fragilidades e potencialidades para o desenvolvimento de atividades remotas emergenciais, segundo os participantes da pesquisa:

Com relação às *necessidades* (41,1%) das respostas dos discentes se concentraram em:

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

Prazo maior de entrega dos trabalhos; Gravação das aulas; Diminuir os trabalhos; Continuação das aulas síncronas; Os professores devem ser mais flexíveis com os alunos; Os professores precisam ser letrados do mundo digital; Utilização de e-mail para envio de documentos, pois Moodle é complicado e particularmente muitas vezes impossível de acessar; Aulas práticas presenciais seguindo todas as medidas de segurança; Algumas aulas de conteúdo específico e técnico, com Arte Digital e Fotografia, poderiam ser reofertadas de forma optativa, para aprofundar mais conhecimentos; Pensar em alternativas pro ERE que englobem uma maior mobilidade nas relações discente-docente (UNESPAR, 2021, p. 32).

Com relação às potencialidades com 29,8% foram indicadas questões como indicaram:

[...] Tivemos grande aproveitamento; Melhoria da didática; Aulas não muito extensas; Foi um ano de aprendizado e adaptação; Parabéns aos professores venceram imensos desafios/levar adiante o projeto pedagógico da Unespar; Gostaria de agradecer aos professores pela iniciativa do campo remoto; A universidade parece ser uma das universidades que mais está aberta ao diálogo com os alunos, e parece sempre tentar entender as nossas necessidades/parece dar abertura aos colegiados para decisão final de muitos problemas particulares; O ensino por eixos foi uma estratégia surpreendente, trouxe uma quantidade enorme de informações (UNESPAR, 2021, p. 32).

Cerca de 13,8 % ressaltaram que o ERE era o que tinha no momento e 10,4% indicaram com fragilidades as seguintes questões:

[...] O fato de o ERE não atender o maior número de pessoas, identifica uma falha nesse processo; Sinto falta do presencial pois esse método ERE ou EAD não é a mesma coisa comparado com o ensino presencial; Não gosto de ensino à distância/ensino remoto emergencial; [...] (UNESPAR, 2021, p. 32).

Já com base nas respostas dos docentes o ERE aparece como estratégia emergencial em 30,7% das falas, e as necessidades 25,4% foram elencadas com relação a:

[...] Apoio pedagógico aos docentes; precisa de mais apoio do governo; Capacitação para docentes e discentes; Oferecimento de acesso à internet e equipamentos; Necessidade da criação de um núcleo de trabalho remoto; Ampliar o pacote do Gsuite; Microsoft Teams como plataforma oficial de comunicação; Discutir mais sobre o ERE; Estabelecimento de um regulamento específico sobre o ERE/diretrizes claras quanto ao trabalho de forma remota; Oferecer assistência psicológica para auxiliar na saúde mental de docentes e estudantes [...] (UNESPAR, 2021, p. 39).

Nas fragilidades, com 24,5% apareceram questões como:

[...] Voltas às aulas presenciais; Não há satisfação geral; Falta de envolvimento dos discentes; As orientações vieram tardiamente; As disciplinas práticas e de laboratório estão extremamente prejudicadas; Sobrecarga de trabalho docente, desânimo, cansaço e danos psicológicos e físicos; Houve um aumento da carga horária de trabalho; Ausência de planejamento e avaliação ao longo do percurso [...] (UNESPAR, 2021, p. 39).

E as potencialidades surgiram com 19,2% das respostas com as seguintes indicações:

[...] Permitiu aprendizagem docente; Houve adaptação dos docentes e discentes; Tive muito apoio da coordenação do curso; Algumas ações e processos podem ser incorporados futuramente como parte do arsenal pedagógico; Ampliar o ERE não apenas para emergências, mas como recurso pedagógico e didático regular, inclusive preparando a instituição para projetos de EAD; O suporte dado aos professores foi rápido e eficaz, assim como a flexibilidade de aplicação de conteúdos e avaliações [...] (UNESPAR, 2021, p. 39).

Tendo em vista esse panorama de forma ampliada, é imprescindível refletir acerca das relações entre teoria e prática que se estabelecem no arcabouço do ensino. Muitas indicações a respeito da fragilidade e/ou potencialidade se concentram sob os aspectos pedagógicos. Conforme o relatório, as potencialidades foram:

- Melhoria da didática; aulas não muito extensas;
- Foi um ano de aprendizado e adaptação;
- Parabéns aos professores venceram imensos desafios/levar adiante o projeto pedagógico, A universidade parece ser uma das universidades que mais está aberta ao diálogo com os alunos, temos conseguido formar uma rede sólida e com mobilidade para adaptações;
- O ensino por eixos foi uma estratégia surpreendente, trouxe uma quantidade enorme de informações,
- Algumas ações e processos podem ser incorporados futuramente como parte do arsenal pedagógico (UNESPAR, 2021, p. 56/67)

E as fragilidades foram:

- É necessário rever a organização do Ensino Remoto;
- Considero importante a adoção pelo ensino remoto no momento atual, entretanto, compreendo a qualidade menor do processo;
- As disciplinas práticas e de laboratório estão extremamente prejudicadas;
- Houve um aumento da carga horária de trabalho;
- Ausência de planejamento e avaliação ao longo do percurso (UNESPAR, 2021, p. 56/67).

A discussão sobre a adoção do ERE permite refletir sobre as demandas que ampliam a possibilidade de um aproveitamento com qualidade, o que é muito significativo. As indicações dos entrevistados a respeito de uma oportunidade de realizar um ensino de forma aberta, autônoma, mais flexível com relação aos conteúdos, parece agradar e ser necessário para o contexto remoto, já que a organização, como já ressaltado anteriormente, obedece a uma sistemática diferenciada (AMARAL, 2020).

A teoria e a prática são processos indissociáveis, porém devem manter um equilíbrio. Como assevera Freire (2018, p. 24-25) é necessária uma reflexão crítica para articular a relação

Teoria/Prática “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Talvez os docentes nunca tenham sido tão convidados a refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre tal relação como nesse contexto, dada a emergência de alterações no processo de ensino e aprendizagem.

Aos alunos foram demandadas adaptações e reflexões acerca de seu papel como educando, “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24). Foi elencado, por parte dos professores, maior comprometimento dos alunos para com o processo formativo, assim como foi indicado por estes a necessidade de maior flexibilidade e alterações metodológicas como percursos necessários para o bom aproveitamento dos conteúdos e suas aprendizagens.

O ensino ocupa um lugar de destaque nas reflexões docentes, tendo em vista suas perspectivas didáticas, pois, para ensinar, é necessário conhecimentos específicos e consolidados, porém requer também “atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didática de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 28).

A seguir tecemos ponderações e correlação do desafio enfrentado por todos durante o período em que transcorreu o ERE, em especial no contexto apresentado na pesquisa desenvolvida pela universidade, sobretudo na análise do processo interno de avaliação.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo explicitar como o processo do ERE afetou o Ensino Superior a partir de determinada realidade, indicando potencialidades e limites no processo de ensino e aprendizagem. A intenção foi discutir a questão a partir da experiência realizada por uma universidade pública no Estado do Paraná (Unespar-PR), tendo em vista uma perspectiva *multicampi*, sob o ponto de vista de docentes e de estudantes. Por meio de um estudo de caso, os dados registrados de um programa de avaliação realizado pela instituição, intitulado ADERE (Avaliação Diagnóstica do Ensino Remoto Emergencial), realizada por meio de coleta de dados que envolveu um formulário eletrônico, foi exposto e analisado por nós nesse artigo, de forma quantitativa e qualitativa, sendo que a maioria das informações

apresentadas foram analisadas tendo como base o relatório da universidade.

A partir disso, foi possível estabelecer relações acerca dos processos de EAD, ensino remoto e híbrido, bem como observar como o processo de ensino e aprendizagem – com suas dificuldades, próprias do momento, mas também com seus êxitos – transcorreu para esses sujeitos.

De forma ampla e geral, o processo se estabeleceu com momentos de dificuldades (especialmente as relacionadas às questões próprias do lidar com recursos tecnológicos), com progressiva adaptação desses métodos, na medida em que as políticas institucionais e de formação docente estavam sendo elaboradas e divulgadas (conforme indica o sítio da universidade), e com o fechamento em um percentual de professores e alunos que relatam uma “satisfação”, dentro do aceitável da nova modalidade de ensino, tendo em vista o momento emergencial.

Considerando todos os aspectos apresentados, cabe ressaltar que o impacto emocional dessa experiência requer mais atenção por parte de todos os envolvidos no sistema educacional de ensino, tendo em vista que o que foi desenvolvido, com as melhores intenções, vinha acompanhado de muita insegurança, ansiedade e dificuldades de lidar com o panorama pandêmico e caminhava junto à ação continuada de ensino e aprendizagem e suas relações.

O ensino remoto e o híbrido não podem ser caracterizados como EAD, e nem foram contemplados considerando suas reais possibilidades. Essas modalidades aconteceram em um momento emergencial, com a necessidade de se suprir uma demanda de cursos pensados e organizados para se realizarem presencialmente, portanto esses aspectos precisam ser considerados para avançar na qualidade dos cursos de Graduação a longo prazo.

Referências

ALMEIDA, G. P. de. **Ensino Híbrido**: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul/dez.2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Docentes e Discentes

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na Graduação na UNICAMP - Brasil. In: **Linha Mestra**. n. 41, setembro 2020, p. 52-62.

AMARAL, B. L. de M.; PINTO, C. A. S., NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Prática docente no ensino superior e os saberes da formação inicial: constituindo a identidade profissional. **Nuances: estudos sobre Educação**. Vol.31, jan/dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31i0.8325>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

ENGELMANN, P. do C. M.; PORRUA, R. P. D. Formação docente para o contexto educacional influenciado pelas transformações sociais relacionadas ao avanço da ciência e tecnologia. **Doxa**: v.16, n.1 e 2, 2012. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/apoio-ao-ensino---staepe/laboratorio-editorial/publicacoes/revistas-e-periodicos/doxa/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed.; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 41, 2020, p. 1-27

JESUS, D. M. de.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.17-24.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**. 2020, v. 20, n. 63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

PARANÁ. **Decreto Estadual n. 4.230**, 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. Conselho Estadual de Educação-PR, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 10 de março de 2023.

PARANÁ. **Decreto Estadual n. 4.258**, de 18 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020. Conselho Estadual de Educação-PR, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068#:~:text=a%20seguinte%20reda%C3%A7%C3%A3o%3A-,%22Art.,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

PARANÁ. **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**. Deliberação 001/2020. Conselho Estadual de Educação-PR, 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! In: **SBC Horizontes**. maio 2020. Disponível em:

<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacaoonline/>. Acesso em: 03 de março de 2023.

RODRIGUES, C. A.C. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. In: **Associação Brasileira de Educação a Distância (RBAAD)**, vol. 10, p. 72-82. 2011.

UNESPAR, 01/2020, Suspende as atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado e dá outras providências. **Reitoria**, 2020. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-007-2020-homologa-alteracoes-na-resolucao-no-001-2020.pdf. Acesso em: 03 de março de 2023.

UNESPAR, Relatório institucional Programa Adere, **Diretoria de Ensino (PROGRAD)**, 2021. Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/noticias-2/relatorio_avaliacao-diagnostics-ere_final_agosto.pdf/view. Acesso em: 03 de março de 2023.

Notas

ⁱ A Pró-reitoria responsável pela pesquisa institucional foi a PROGRAD (Pró-reitoria de Ensino e Graduação), os membros em exercício responsáveis pelo programa foram correspondentes a Gestão (2021-2024).

ⁱⁱ <https://www.unespar.edu.br/>.

Sobre os autores

Eliane Paganini da Silva

Professora Adjunta da UNESPAR-Apucarana.

E-mail: elian_ps@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8495-5968>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5103036346581478>.

Nájela Tavares Ujiie

Professora Adjunta da UNESPAR/Paranavaí.

E-mail najelaujiie@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>

Antonio Marcos Dorigão

Professor Adjunto da UNESPAR- Apucarana.

E-mail: marcos.dorigao@unespar.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2222-995X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9510496669048708>.

Recebido em: 02/06/2023

Aceito para publicação em: 02/09/2023