

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

TIAGO SILVEIRA DOS SANTOS

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DO IFCH
RELACIONADAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFRGS**

Porto Alegre

2024

TIAGO SILVEIRA DOS SANTOS

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DO IFCH
RELACIONADAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFRGS**

Trabalho de Conclusão Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Éverton Garcia da Costa

Porto Alegre

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DO IFCH
RELACIONADAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFRGS**

Porto Alegre, 22 de fevereiro de 2024.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Curso de Bacharel em Ciências Sociais

Dr. Everton Garcia da Costa

Dra. Cibele Cheron

Dr. Gabriel Bandeira Coelho

Aprovado em 22 de fevereiro de 2024.

RESUMO

A velocidade com que o coronavírus se disseminou trouxe inúmeros desafios para as nações, como a pressão sobre os sistemas de saúde e as crises econômicas decorrentes da necessidade de distanciamento social. No âmbito da educação, a principal dificuldade foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo a única opção de ensino possível enquanto durou a pandemia de COVID-19. O objetivo deste estudo, com efeito, foi identificar e analisar as práticas de ensino e percepções de professores sobre o ERE, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante a pandemia de COVID-19. Foram realizadas 13 entrevistas com o corpo docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS. Os resultados apontam para um perfil altamente qualificado dos docentes, que superou dificuldades iniciais relativas à característica emergencial da implantação do ensino remoto. É de extrema relevância as perspectivas dos docentes sobre a contribuição do ERE para a possibilidade de ensino mais flexível e sobre a herança do ERE para o futuro do ensino superior, indicando a tendência pela adoção ensino híbrido.

Palavras-chave: Ensino superior. Pandemia. Ensino remoto. Covid. Ensino híbrido.

ABSTRACT

The speed with which the coronavirus spread has brought numerous challenges to nations, such as pressure on healthcare systems and economic crises resulting from the need for social distancing. In the field of education, the main difficulty was the implementation of Emergency Remote Education (ERE), being the only possible teaching option while the COVID-19 pandemic lasted. The objective of this study, in fact, was to identify and analyze teaching practices and teachers' perceptions about ERE, carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) during the COVID-19 pandemic. 13 interviews were carried out with the teaching staff of the Institute of Philosophy and Human Sciences (IFCH) at UFRGS. The results point to a highly qualified profile of teachers, who overcame initial difficulties related to the emergency nature of implementing remote teaching. The perspectives of teachers on the contribution of ERE to the possibility of more flexible teaching and on the legacy of ERE for the future of higher education are extremely relevant, indicating the trend towards adopting hybrid teaching.

Keywords: Higher education. Pandemic. Remote teaching. Covid. Hybrid teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Categorização dos artigos da Scielo.....	11
TABELA 2: Relação de docentes por cursos e departamentos e nº de entrevistas.....	13
TABELA 3: Relação de entrevistas, sexo, dep. ou curso, titulação e regime de trabalho.....	35
TABELA 4: Relação de anos de docência, experiência e formação pedagógica.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Atividades Domiciliares Emergenciais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consun	Conselho Universitário
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERT	Ensino Remoto Temporário
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Legislação Educacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2
SAV	Sala de Aula Virtual
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima.
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1. Aspectos metodológicos.....	11
2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19.....	15
2.1. Ensino Superior.....	15
2.2. EaD e ERE.....	18
2.3. Implementação do ERE no ensino superior.....	22
3. ADOÇÃO DO ERE NA UFRGS PELO CORPO DOCENTE DO IFCH.....	33
3.1. Implementação do ERE na UFRGS e a resolução 025/2020 do CEPE.....	33
3.2. Perfil, práticas e perspectiva do corpo docente sobre a adoção do ERE.....	35
3.2.1. Perfil do corpo docente.....	35
3.2.2. Práticas educacionais durante o ERE.....	41
3.2.3. Perspectiva do corpo docente sobre a adoção do ERE.....	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2019 e início de janeiro de 2020, foi identificada pela China uma nova variante de coronavírus, denominada SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), responsável pela manifestação da COVID-19 (Doença do Coronavírus 2019). Diante da rápida disseminação do contágio, da limitada compreensão sobre o agente causador, fato de ser um vírus respiratório, de não existir em princípio tratamento cientificamente eficaz e tampouco vacina, e do crescente número de fatalidades em escala global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) prontamente declarou uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Santos, 2021).

Em 2020, a COVID-19 ganhou status de pandemia global, desencadeando uma preocupante onda de infecções graves e pressionando os sistemas de saúde. O ano de 2021 testemunhou um triste marco de 2,3 milhões de mortes em todo o mundo. Essa crise gerou a necessidade urgente de medidas para controlar a propagação do coronavírus, destacando o distanciamento físico como uma recomendação crucial sempre que possível (Garcia, 2023).

O isolamento social decretado teve impactos significativos no cenário educacional, resultando na substituição, em grande parte, das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial (ERE) em instituições de ensino públicas e privadas, uma realidade também observada no Brasil. A mudança de paradigma na educação, com a quase exclusiva adoção de ferramentas tecnológicas como metodologias predominantes no ano letivo de 2020 e 2021, evidenciou uma ampliação das disparidades socioeconômicas na comunidade escolar em todas as suas dimensões. Isso se refletiu claramente na desigualdade de acesso à informação e nas fragilidades do sistema educacional, especialmente entre os grupos menos favorecidos (Lima, 2022).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aproximadamente 1,57 bilhão de crianças e jovens experimentaram efeitos prejudiciais em seu processo educacional devido aos desafios educacionais resultantes da pandemia (Lima, 2022).

Frente à pandemia, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil, alinhado às diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), desenvolveu o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19. O objetivo principal desse plano era fornecer orientações para conter a propagação da COVID-19 no país, destacando o isolamento social como uma das medidas-chave. Para efetivar o plano de

isolamento social, foram implementadas diversas ações abrangendo áreas como economia, saúde, segurança e educação, incluindo a adoção do ensino remoto (Garcia, 2023).

O Ministério da Educação (MEC) tomou medidas para viabilizar a flexibilização das práticas educacionais por instituições de ensino no Brasil. Em 17 de junho de 2020, o MEC emitiu a Portaria nº 554, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, tanto síncronas quanto assíncronas. Essa regulamentação permitiu o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e outros recursos disponíveis, possibilitando o ensino em diferentes tempos, espaços e contextos, com o objetivo de assegurar o isolamento social (Garcia, 2023).

O princípio norteador do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi assegurar o acesso à educação de maneira satisfatória durante a pandemia, considerando o respeito ao distanciamento social, a vulnerabilidade pessoal de alunos e docentes, as dificuldades no acesso a condições ideais de aprendizado fora do ambiente universitário, especialmente agravadas no extremo norte do Brasil. Mesmo com todas as adaptações e flexibilizações implementadas, é crucial avaliar continuamente o trabalho realizado (Garcia, 2023).

Mesmo que as propostas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) estejam alinhadas com as diretrizes dos órgãos superiores, como o MEC e o Ministério da Saúde, é necessário compreender como os professores enfrentaram o novo e desafiador cenário, quais resultados alcançaram e como o trabalho docente pode ser aprimorado (Garcia, 2023).

Com base na fundamentação jurídica estabelecida, as IESs em todo o Brasil coordenaram esforços para oferecer seus cursos. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) implantou o ERE, que recebeu aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRGS) em 27 de julho de 2020.

Nesse contexto de implementação do ERE na UFRGS, este trabalho levanta as seguintes questões norteadoras: quais são as práticas educacionais e percepções do corpo docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da UFRGS, em relação à adoção do ERE durante a pandemia de COVID-19, ao longo dos semestres letivos de 2020 e 2021? Qual a herança do ensino remoto emergencial para o futuro do ensino superior e quais contribuições para um ensino mais flexível?

Ao levantar essas questões de pesquisa, o trabalho teve como objetivo trazer a perspectiva dos docentes do IFCH, sobre a adoção do ERE na UFRGS durante a pandemia de COVID-19 e sobre a herança do ERE para o futuro do ensino superior e contribuições para

um ensino mais flexível, considerando os debates atuais sobre os desafios à permanência estudantil.

Dentro dessa perspectiva, foram objetivos centrais deste trabalho caracterizar a amostra dos docentes participantes da pesquisa, descrever as práticas de ensino que foram adotadas pelos docentes, relatar como os docentes avaliam a experiência do ERE e quais são as perspectivas destes com relação ao futuro do ensino superior e ao ensino mais flexível.

De modo mais específico, através da amostra de participantes, os objetivos foram identificar o perfil social e profissional e as experiências anteriores à adoção do ERE com ensino a distância. Ao descrever quais foram as práticas de ensino adotadas, os objetivos foram verificar se houve aumento no volume de trabalho durante o ERE, descrever o processo de adaptação das disciplinas para o modelo remoto de acordo com a resolução 25/2020 do CEPE, as modalidades das aulas, as tecnologias adotadas, as metodologias e recursos para ensinar e avaliar no ERE. Ao relatar como o corpo docente do IFCH avalia a experiência no ERE, os objetivos foram identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores durante o ERE, bem como os principais pontos positivos, e ainda, refletir acerca da herança deixada pelo ERE para o futuro do ensino superior, identificando ações adotadas durante o ERE que podem ser incorporadas às práticas docentes no sentido de tornar o ensino mais flexível.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para a ampliação do entendimento sobre a implementação do ERE como uma modalidade educacional viável durante a pandemia de COVID-19. Nesse contexto, a contribuição específica está em apresentar a perspectiva dos docentes do IFCH da UFRGS em relação à adoção do ERE como uma resposta estratégica à crise sanitária que se estendeu durante mais de um ano. Esta abordagem se diferencia da maioria das pesquisas e artigos existentes, os quais majoritariamente exploram o tema do ERE a partir da perspectiva dos alunos, ao abordar o ERE a partir da perspectiva dos professores e ainda acrescentar a questão da perspectiva docente com relação a um ensino mais flexível e sobre o futuro do ensino superior.

A contribuição reside, portanto, na ampliação do escopo do diálogo acadêmico, geralmente centrado nas experiências e percepções dos estudantes. Desta forma, o estudo se destaca como complemento ao panorama existente, oferecendo uma visão abrangente e equilibrada que incorpora a voz dos educadores. Acrescenta ainda ao debate sobre a implementação do ERE no ensino superior, em específico nas IESs federais e na área das humanas, ao abordar o ERE a partir da perspectiva do corpo docente do IFCH, da UFRGS.

Ao apresentar as perspectivas dos professores em relação à influência duradoura do ERE no futuro do ensino superior e na possibilidade de um modelo de ensino mais flexível, o trabalho procura contribuir para o debate sobre a educação superior no período pós-pandêmico.

1.1. Aspectos metodológicos

Este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória de base qualitativa que busca compreender o fenômeno da adoção do ERE pela UFRGS, a partir da perspectiva do corpo docente do IFCH. Procuramos analisar a forma como o ERE foi implementado, os desafios surgidos durante o processo, bem como a herança deixada para o futuro do ensino superior, sobretudo em relação à possibilidade de ensino mais flexível.

Utilizamos dois tipos de dados para construir essa pesquisa: artigos acadêmicos sobre o tema e relatos de entrevistas com os docentes. A seleção dos artigos ocorreu através da utilização dos seguintes descritores: “ensino superior”, “pandemia”, “ensino remoto”, “Covid”. A busca foi realizada na plataforma Scielo no dia dezanove de junho de 2023. A partir da busca com esses marcadores surgiram vinte e quatro artigos. Partimos então dessa bibliografia anotada, baseada na seleção de acordo com os marcadores, para a bibliografia sistematizada, através da leitura dos títulos e resumos.

Com a bibliografia sistematizada, separei os vinte e quatro artigos em cinco categorias, sendo elas: ERE na perspectiva docente, ERE na perspectiva discente, ERE em disciplinas específicas, ERE na área da saúde, além da categoria outros, que envolve outras situações que não se relacionam com ensino. A Tabela 1 exemplifica esse processo.

Tabela 1 - Categorização dos artigos da Scielo

ERE na perspectiva docente	ERE na perspectiva discente	ERE em disciplinas específicas	ERE na área da saúde	Outros (não se relacionam com ensino)
5 Garcia (2023) *Gusso (2020) Santos (2021) Servin (2022) Winters (2023)	4 Castione (2021) Máximo (2021) Motta-Passos (2023) Vasquez (2022)	3 Aguiar (2022) Hernandez (2021) Neves (2021)	6 Fernandez (2022) Medeiros (2021) Paulino (2023) Pereira (2022) Silva (2022)	6 Capellari (2022) Castro (2021) Cord (2021) Lima (2022) Silvestre (2023) Weiand (2022)

			Serra (2022)	
--	--	--	--------------	--

* Não apresenta a visão docente do ERE, foi incluído por ser relevante para compreender o processo da adoção do ERE no ensino superior.

Após essa sistematização, excluímos os artigos contidos nas categorias: ERE em disciplinas específicas, ERE na área da saúde e a categoria outros, da próxima etapa de construção da bibliografia do trabalho. A categoria ERE em disciplinas específicas foi formada pelos artigos de Aguiar (2022), Hernandez (2021) que abordaram o ensino da disciplina de física no modelo ERE e o artigo de Neves (2021) que abordou o ensino da disciplina de bioética no modelo de ERE. A categoria ERE na área da saúde foi formada pelos artigos de Fernandez (2022) e Serra (2022), sobre o curso de enfermagem e a pós durante a pandemia, Medeiros (2021), sobre o curso de fisioterapia durante a pandemia, Paulino (2023), Pereira (2022) e Silva (2022), sobre o curso de medicina e a adoção de tecnologias durante a pandemia. A categoria outros foi formada pelos artigos de Capellari (2022), que abordava a formação profissional dos enfermeiros para atender a demanda de enfrentamento da covid, Castro (2021), relação entre trabalho remoto e mercado de trabalho, Cord (2021), conceito de sociodrama, Lima (2022), situação de ensino de surdos durante a pandemia, Silvestre (2023), relação de trabalho durante a pandemia e o artigo de Weiland (2022), sobre teoria conectivista sobre a pandemia. Esses artigos dessas categorias foram excluídos por não se encaixarem nos interesses da pesquisa, ao não se relacionarem com a adoção do ERE no ensino superior, ou se relacionarem de modo muito estrito, com ênfase muito específica em seus próprios temas.

Os artigos da categoria ERE na perspectiva discente serviram como suporte nos assuntos relacionados à pandemia, ensino superior, ensino remoto etc., enquanto os artigos da categoria ERE na perspectiva docente forneceram a base teórica principal do trabalho, servindo como referencial para análise de conteúdo das entrevistas dos docentes do IFCH da UFRGS.

Quanto à coleta de dados empíricos para essa pesquisa qualitativa, utilizamos o recurso de entrevistas semiestruturadas, sendo doze entrevistas feitas através da plataforma Google Meet e uma entrevista feita presencialmente, sendo realizadas entre oito de dezembro de 2023 e dezesseis de janeiro de 2024.

A escolha dos docentes do IFCH, da UFRGS, como objeto de pesquisa visa trazer uma contribuição direta ao debate sobre o ERE nos cursos ligados aos departamentos do IFCH, e contribuir para o debate sobre o futuro possível no cenário pós pandêmico.

A coleta de dados empíricos foi feita através de amostra composta por relatos de docentes do IFCH, da UFRGS, em entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido. Os docentes foram convidados via email após verificação prévia do seu currículo Lattes a fim de verificar se já faziam parte do corpo docente da UFRGS durante a pandemia. Essa amostra de docentes foi composta de maneira a representar o mais fidedigno possível os departamentos do IFCH.

A seleção da amostra contou com treze entrevistas ao todo, procurando manter a proporcionalidade em relação aos departamentos e aos cursos. Cabe aqui ressaltar que o curso de Políticas Públicas não possui corpo docente exclusivo ligado ao IFCH, sendo que os docentes que ministram aulas para alunos desse curso o fazem dentro de suas disciplinas ligadas aos seus departamentos.

A partir da definição dos cursos e departamentos aqui utilizados a fim de compor a amostra, temos os seguintes cursos e seus respectivos departamentos: curso de Ciências Sociais e seus departamentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia; e os cursos de História e Filosofia.

A Tabela 2 apresenta a relação de docentes por curso e departamento, a proporção por gênero e o número de entrevistas feitas, visando construir uma amostra mais representativa possível do corpo docente do IFCH da UFRGS.

Tabela 2 - Relação de docentes por cursos e departamentos e nº de entrevistas

Ciências Sociais	Entrevistas	Filosofia	Entrevistas	História	Entrevistas	IFCH	Entrevistas
Antropologia Homens 15 Mulheres 9 Total: 24	Homens 2 Mulheres 1 Total: 3	Homens 18 Mulheres 7 Total: 25	Homens 1 Mulheres 1 Total: 2	Homens 18 Mulheres 18 Total: 36	Homens 2 Mulheres 2 Total: 4	Homens 91 Mulheres 59 Total: 150	Homens 8 Mulheres 5 Total: 13
Ciência Política Homens 17 Mulheres 8 Total: 25	Homens 1 Mulheres 0 Total: 1						
Sociologia	Homens						

Homens 23	2 Mulheres						
Mulheres 17	1 Total: 3						
Total: 40							

Ao verificar os números da Tabela 2, percebemos que embora o curso de Filosofia e os departamentos de Ciência Política e Sociologia fiquem levemente sub-representados, no resultado final da amostra os números se aproximam muito do ideal ao ser composta por treze entrevistas para a proporção de cento e cinquenta docentes, sendo oito entrevistas de homens para a proporção de noventa e um docentes homens e cinco entrevistas de mulheres para a proporção de cinquenta e nove docentes mulheres.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19

2.1. Ensino Superior

O ensino superior engloba todas as formas de instrução sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IESs), abrangendo não apenas a graduação, mas também as pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, juntamente com outras modalidades educacionais voltadas para especialização, atualização e aprimoramento científico e cultural de profissionais, cientistas e professores de nível superior. Embora cada modalidade de ensino possua suas particularidades, todas compartilham o objetivo comum de capacitar profissionais capazes de compreender e intervir na realidade social, transformando-a por meio de ações fundamentadas cientificamente, tecnicamente adequadas e socialmente significativas. Essa abordagem impõe diversas exigências aos responsáveis pela gestão dos processos de capacitação desses profissionais, incluindo a necessidade de uma concepção de ensino-aprendizagem que oriente esses procedimentos (Gusso, 2020).

Um princípio fundamental para orientar o desenvolvimento das aprendizagens no ensino superior consiste na distinção entre a simples transmissão de conteúdo e o cultivo da capacidade de atuação profissional. Desde a década de 1960, Paulo Freire e Darcy Ribeiro alertavam para os riscos associados ao modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdo. Denominado por Freire como "Educação Bancária", uma metáfora que ilustra o processo de pseudo ensino no qual o professor deposita seu "saber" em um recipiente vazio, esse tipo de abordagem resulta em poucas transformações sociais. Além disso, tende a ser desconectado da realidade social dos estudantes e negligencia o conhecimento prévio do aluno em favor do que se espera que seja aprendido. Darcy Ribeiro também critica essa concepção de ensino, salientando que ela gera o que o autor descreve como "erudição gratuita", um repertório verbal com pouca eficácia para transformar a realidade social (Gusso, 2020).

Uma perspectiva mais promissora, que transcende a ideia de ensino como mera "transmissão de conteúdo", envolve o desenvolvimento da capacidade de atuação profissional ou de comportamentos profissionais. É crucial ressaltar que não existe uma dicotomia entre essas duas abordagens, mas sim uma relação de abrangência, uma vez que o desenvolvimento de comportamentos profissionais incorpora a transmissão de conteúdos. No entanto, vai além, exigindo a capacidade crítica, análise e sistematização dos conhecimentos existentes, assim

como a integração entre saberes de diversas áreas do conhecimento. A concepção de ensino fundamentada no desenvolvimento de comportamentos profissionais não se limita a capacitar os estudantes para reproduzir conhecimento (como resultado de processos de ensino centrados na transmissão de conteúdo) ou lidar com o conhecimento, mas sim para lidar com a realidade social a partir do conhecimento existente. Nesse modelo de ensino e aprendizagem, a expressão "conteúdo dado" perde o sentido, pois o trabalho do professor não se resume à mera apresentação de informações, e ensinar não é sinônimo de aula expositiva (Gusso, 2020).

As aprendizagens que emanam do ensino superior implicam a capacitação dos estudantes e, por conseguinte, dos futuros profissionais, para desenvolverem:

"aptidões abrangentes e efetivas, resultando em impactos duradouros e eficácia sistêmica, englobando dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, além de aspectos técnicos, científicos e culturais" (Botomé, 2000, p. 31 por Gusso, 2020).

Portanto, essas aprendizagens englobam a habilidade do estudante caracterizar a realidade social com a qual lidará, transformar o conhecimento, especialmente o científico e filosófico, em comportamentos profissionais, apresentar esses comportamentos visando à transformação positiva da realidade social e avaliar e aprimorar suas ações profissionais. Em essência, a aprendizagem no nível superior desenvolve a capacidade do estudante de compreender e descrever a realidade social, derivar comportamentos profissionais e pessoais do conhecimento e da tecnologia disponíveis, e aprimorar a qualidade e eficácia de suas intervenções (Gusso, 2020).

Dessa forma, o profissional de nível superior não se limita a lidar apenas com as demandas apresentadas a ele, como pedidos ou solicitações das pessoas. Utilizando processos de pesquisa, o profissional identifica as necessidades sociais presentes na realidade em que está inserido, mesmo que estas ainda não tenham sido percebidas por outros indivíduos na mesma esfera. Com base na caracterização dessas necessidades sociais, o profissional de nível superior elabora um planejamento de ações profissionais para abordá-las. Parte crucial da excelência na formação de nível superior é evidenciada quando o profissional desenvolve novas práticas, exigindo comportamentos profissionais que ele próprio ainda não domina (Gusso, 2020).

Após a implementação das ações profissionais, cabe ao profissional de nível superior, também por meio de processos de pesquisa, avaliar a eficiência, eficácia e efetividade de suas intervenções. Em resumo, aprender a conceber um trabalho profissional de elevado impacto social, a partir da identificação das necessidades sociais, da análise dos determinantes dessas

necessidades e da proposição de soluções para elas, é uma parte fundamental da formação do profissional de nível superior (Gusso, 2020).

As aprendizagens superiores são resumidas por quatro expressões, conhecer, fazer, viver e ser, definidas da seguinte maneira, com base nas aprendizagens que as caracterizam: dominar os processos de conhecimento e conhecimentos gerais de sua profissão (conhecer); converter conhecimentos em práticas profissionais (fazer); colaborar e compartilhar conhecimentos e ações com outros (viver com outros); e desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e outras habilidades que promovam a autonomia (ser) (Gusso, 2020).

Essa concepção de ensino superior, marcada pelo desenvolvimento de comportamentos profissionais que capacitam futuros profissionais a entender as necessidades sociais, derivar ações profissionais e executá-las, avaliar a efetividade de suas intervenções e compartilhá-las com a comunidade científica e profissional da qual fazem parte, serve como guia para as decisões dos gestores em relação ao ensino em tempos de pandemia. Isso ocorre porque, de acordo com essa visão do ensino superior, ensinar vai além de simplesmente "transmitir conteúdo". O desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior deve estar orientado para capacitar os estudantes a compreender e lidar com as necessidades da sociedade, permitindo que aprendam a aprender, o que se torna ainda mais crucial em períodos de pandemia, que impõem tantas mudanças nos padrões de vida em sociedade (Gusso, 2020).

A imposição da pandemia instigou não apenas uma transformação circunstancial, mas também proporcionou uma oportunidade significativa para redefinir a própria natureza do ensino e suas atividades decorrentes. Em vez de manter um modelo tradicional, centrado no professor e na mera transmissão de conteúdos, pode-se migrar para uma abordagem mais centrada no estudante, promovendo seu envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem (Gusso, 2020).

Se a essência do ensino superior transcende a simples transmissão e reprodução de conteúdos, é imperativo que as práticas de ensino estejam em sintonia com essa complexidade. Assim, cabe aos gestores assegurar as condições necessárias para que os professores adotem estratégias de ensino que estejam alinhadas com a verdadeira natureza do ensino superior (Gusso, 2020).

A simples transposição de aulas expositivas, seja com giz e quadro-negro ou seus equivalentes modernos, como slides do PowerPoint, para plataformas digitais, revela-se

inadequada para assegurar a "qualidade do ensino superior" ou, mais especificamente, para garantir o desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior.

Alternativas mais promissoras, aplicáveis tanto no ensino presencial quanto no remoto, incluem abordagens como ensino por projetos, por problemas, por competências, além de metodologias inspiradas em Paulo Freire e métodos ativos, entre outras. Além disso, a implementação de *feedbacks* constantes tem demonstrado eficácia na promoção da aprendizagem dos estudantes. Outro ponto relevante é a adoção de avaliações formativas, que exigem proficiência em cada etapa do processo de ensino antes de avançar. Todas essas estratégias exemplificam aspectos a serem considerados na concepção de disciplinas e atividades de ensino de maneira mais eficaz, demandando mais do que a mera transmissão de conteúdo por meio de aulas expositivas (Gusso, 2020).

2.2 EaD e ERE

A disponibilidade de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) por IES tem se tornado cada vez mais frequente. Definida como uma forma educacional mediada por tecnologias, na qual professores e alunos estão fisicamente separados, as atividades de ensino na EaD podem se desdobrar de maneira síncrona, quando professor e aluno participam simultaneamente da aula, e/ou assíncrona, quando ambos realizam suas atividades educacionais em horários distintos (Gusso, 2020).

Embora a EaD possa ser implementada por meio de diversos canais (impresso, TV, rádio), a forma predominante desde a década de 1980 tem sido a modalidade online. Dentre as opções para oferecer ensino online, é comum encontrar cursos totalmente virtuais, assim como cursos híbridos, nos quais parte do ensino ocorre no ambiente virtual e outra parte presencialmente (Gusso, 2020).

O avanço da EaD implica em um planejamento cuidadoso e na aplicação de estratégias de gestão específicas. Essas estratégias abrangem vários aspectos, incluindo a disponibilização de uma estrutura informacional adequada, o fornecimento de suporte técnico tanto para professores quanto para alunos, a elaboração meticulosa e entrega de materiais

didáticos destinados às aulas, a alocação desses materiais no ambiente virtual, além do suporte pedagógico aos estudantes e a implementação de treinamento contínuo em tecnologia para os professores (Gusso, 2020).

A capacitação dos educadores engloba diversas dimensões, como, por exemplo, prepará-los para adaptar as condições e estratégias de ensino ao ambiente online, fomentar a participação dos alunos nesse cenário, gerenciar de forma eficaz o sistema e o software do curso, além de identificar procedimentos a serem adotados e saber a quem recorrer diante de desafios tecnológicos específicos. Esse método de ensino demanda, portanto, um planejamento minucioso do curso ou disciplina, aliado a sistemas de gestão e processos de trabalho concebidos por uma equipe multifuncional, composta por professores, especialistas em informática, pedagogos, gestores, entre outros, capazes de oferecer a orientação e suporte necessários para esse tipo de atividade (Gusso, 2020).

Diferentemente das experiências cuidadosamente planejadas para oferecer a EaD, durante a pandemia da COVID-19, a abordagem improvisada das disciplinas curriculares pelas IES foi denominada como ERE. Muitas IES adaptaram o ensino utilizando recursos online de maneira não planejada, negligenciando aspectos cruciais da realidade de estudantes e professores, assim como aspectos pedagógicos e tecnológicos associados. Além do risco de excluir estudantes sem acesso à internet, computadores e outras tecnologias necessárias para esse formato de ensino, essas instituições podem não ter fornecido adequadamente recursos tecnológicos aos alunos e treinamento aos professores, comprometendo a capacidade destes últimos de planejar e implementar condições mínimas para o desenvolvimento e execução eficaz de cursos online de qualidade (Gusso, 2020).

Com a urgência na implementação do ERE, é plausível que as restrições temporais, falta de planejamento, deficiências em treinamento e suporte técnico possam ter impactado a qualidade do ensino. Embora os efeitos do ERE ainda não possam ser plenamente avaliados, é concebível que suas repercussões se tornem evidentes nas instituições que o adotaram. Entre as consequências, destacam-se: a) desempenho acadêmico inferior dos estudantes; b) aumento nas taxas de reprovação escolar; c) elevação da probabilidade de evasão no ensino superior; e

d) desgaste dos professores, sobrecarregados pelas inúmeras atividades e desafios associados à adoção da tecnologia para facilitar o processo de ensino (Gusso, 2020).

Caso as IES tivessem planejado a adaptação da oferta de atividades presenciais para algo mais alinhado com o que é realizado na modalidade de EaD, mesmo reconhecendo as possíveis limitações inerentes, seria viável sustentar a ideia de manutenção, em certo grau, da qualidade do ensino. Means et al. (2009), em uma metanálise que abrangeu estudos publicados entre 1996 e 2008, explorando os efeitos da EaD em comparação com o ensino presencial ou modalidades híbridas, identificaram que os estudantes envolvidos em cursos online ou em ensino híbrido apresentaram desempenho ligeiramente superior aos que participaram de aulas presenciais (Gusso, 2020).

Esses resultados, conforme destacado, foram independentes do conteúdo, nível de ensino e da forma como a modalidade de ensino foi implementada (Gusso, 2020).

Mesmo assim, existem limitações na EaD que necessitam ser levadas em consideração. Entre essas limitações, destaca-se o fato de que determinadas habilidades ou competências não são facilmente transmitidas por meio da EaD, tais como habilidades sociais fundamentais (por exemplo, empatia, comunicação assertiva, etc.) e habilidades frequentemente classificadas como "técnicas" (como aquelas exigidas por um fisioterapeuta ou médico que realiza massagem cardiorrespiratória). Outros elementos a serem ponderados incluem as oportunidades de aprendizagem originadas da convivência dos estudantes no campus, que não apenas fomenta o desenvolvimento de habilidades profissionais e interpessoais, mas também influencia a saúde física e mental desses estudantes (Gusso, 2020).

EaD e ERE não se enquadram rigidamente em categorias dicotômicas com fronteiras bem definidas. Em algumas instituições, as respostas emergenciais podem se aproximar mais do conceito tradicional de EaD, enquanto em outras, devido à ausência de infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, apoio técnico, capacitação de professores e alunos, assim como acesso adequado dos estudantes e professores a recursos ou a um plano pedagógico emergencial, pode ter implementado um ERE com falhas estruturais. Exemplos de universidades em diversas regiões do mundo demonstram condições propícias para a

transição do ensino presencial para a EaD, como é o caso da experiência chinesa (Gusso, 2020).

É crucial considerar que na China a EaD já era amplamente difundida, com muitos cursos adotando modelos híbridos e professores experientes no uso de recursos online. Além disso, houve significativos investimentos públicos em infraestrutura e segurança digital, garantindo o acesso a todos os estudantes e a continuidade da maioria das atividades acadêmicas (Gusso, 2020).

As vivências em ambientes caracterizados por uma menor acessibilidade digital e acentuada desigualdade social, nos quais as políticas públicas não oferecem suporte adequado à população, apresentam desafios que requerem consideração para a implementação de ajustes no sistema educacional atual. Essas experiências parecem ter se aproximado consideravelmente do extremo improvisado do ERE. No contexto brasileiro, informações destacam a elevada quantidade de estudantes excluídos do acesso online devido à escassez de computadores ou à falta de acesso à Internet. Além disso, ressalta-se a carência de condições apropriadas para o estudo em domicílio e a cronicidade da situação socioeconômica das famílias no país, evidenciando a amplitude e a complexidade do desafio (Gusso, 2020).

Os efeitos do uso do ERE ou da suspensão das atividades no ensino superior ainda não são claramente compreendidos do ponto de vista científico. A literatura especializada em ensino emergencial concentra-se principalmente em experiências ocorridas em contextos de guerra ou desastres, com um foco específico na educação básica. Nessas circunstâncias, a recomendação é manter o ensino remoto como uma medida para preservar uma rede de proteção para crianças e adolescentes, priorizando mais a segurança do que a transmissão de conteúdos curriculares (Gusso, 2020).

Adaptações nos sistemas de ensino tornaram-se imperativas diante da pandemia. Tal cenário inviabilizou a realização de aulas presenciais com grandes aglomerações e uma considerável circulação de pessoas nos campi universitários simultaneamente. Diante das condições institucionais e das variáveis envolvendo os participantes desse processo (ou seja, gestores, professores, estudantes, funcionários), a definição de prioridades emergiu como um ponto crucial. Estabelecer o que devia ser assegurado no ensino superior durante o período

pandêmico e o que seria factível e apropriado ensinar naquele momento talvez represente um ponto de partida fundamental para conferir ao ensino, mesmo em caráter emergencial, maior planejamento e estruturação (Gusso, 2020).

2.3. Implementação do ERE no ensino superior

Um movimento global de investigações tem se desenvolvido para compreender a dinâmica do trabalho docente durante a pandemia. Essas informações são cruciais para monitorar como professores e alunos enfrentaram os desafios do ensino remoto, quais resultados têm sido alcançados na educação e quais impactos isso tem na formação de novos profissionais de nível superior. Esses aspectos são essenciais para identificar estratégias de aprimoramento do ensino, não apenas para lidar com a pandemia, mas também para nos prepararmos para eventuais desafios futuros (Gusso, 2020).

Nesta literatura científica sobre o ensino durante a pandemia, deparamo-nos com estudos de natureza qualitativa, predominantemente conduzidos por meio de entrevistas. Tais pesquisas, como de Scull (2020), exploram as percepções dos alunos em relação aos impactos da pandemia no aprendizado. Além disso, pesquisas como de Joshi, Vinay e Bhaskar (2021), investigam as visões dos professores sobre as barreiras enfrentadas no ensino online, enquanto Zhang (2020) pesquisa as competências que os professores possuem para o ensino mediado por tecnologias digitais (Garcia, 2023).

Estudos teóricos que oferecem orientações para a atuação nas IES durante a pandemia, bem como reflexões críticas sobre o ensino remoto, têm sido amplamente divulgados. Estas pesquisas abrangem desde análises mais abrangentes sobre como organizar o ensino superior brasileiro para enfrentar a pandemia, exemplificado por Gusso et al. (2020) e Sansom (2020), bem como a avaliação dos impactos da pandemia no ensino de disciplinas específicas (Garcia, 2023).

Por outro lado, diversos estudos de cunho quantitativo têm se dedicado a investigar a satisfação e motivação dos alunos em relação ao ERE, conforme evidenciado por Wang, Zhang e Ye (2020), ou o estudo de Andreza et al. (2020) que apresenta as percepções dos estudantes sobre o acesso à educação e os efeitos do ensino remoto no processo de aprendizado (Garcia, 2023).

Na Austrália, Scull et al. (2020) conduziram entrevistas com quatro acadêmicos, visando identificar os principais impactos da pandemia no processo de ensino. Os

participantes apontaram que o acesso ao conteúdo e a capacidade de relacioná-lo com suas necessidades educativas estavam em risco. Os pesquisadores também observaram que havia um prejuízo na participação dos alunos nas atividades de ensino e na interação com os professores, o que exigia a adoção de diferentes estratégias para aumentar o envolvimento dos alunos com a disciplina. Por fim, foram identificados níveis elevados de ansiedade, preocupações com questões de saúde e sobrevivência, além de problemas emocionais decorrentes do isolamento social (Garcia, 2023).

Na Índia, Joshi, Vinay e Bhaskar (2021) exploraram as dificuldades dos professores ao conduzir o ensino e a avaliação online em diferentes ambientes domiciliares. Para isso, conduziram entrevistas com 19 professores universitários, revelando diversas barreiras agrupadas em quatro categorias principais. Estas incluem a falta de recursos básicos em casa, como acesso à internet, interrupções familiares, rotinas desorganizadas, entre outros (Garcia, 2023).

Além disso, destacaram-se obstáculos na obtenção de materiais essenciais para o aprendizado online, falta de clareza nas instruções, carência de suporte técnico, entre outros desafios. Observou-se também que os professores enfrentavam dificuldades no manuseio de ferramentas tecnológicas, apresentavam falta de motivação e adotavam uma postura negativa em relação ao ensino remoto, indicando a necessidade de suporte nesse contexto. Esses resultados ressaltam a importância de considerar os aspectos sociais e emocionais dos docentes como elementos essenciais no ensino durante uma pandemia (Garcia, 2023).

Na China, Wang, Zhang e Ye (2020) conduziram um levantamento em 42 escolas de odontologia, abrangendo um total de 8.740 estudantes. Os resultados revelaram uma perspectiva mais otimista em comparação com estudos anteriores, indicando que o ensino remoto se mostrou uma alternativa eficaz para manter a continuidade do ensino durante a pandemia. De maneira geral, os alunos expressaram satisfação com o ERE, embora tenham demonstrado pouca motivação para estudar e sentido falta da interação direta com os professores. Importante ressaltar que, mesmo na China, os alunos enfrentaram desafios relacionados à conectividade e à estabilidade das plataformas de ensino (Garcia, 2023).

Para refletirmos sobre ensino remoto emergencial separamos os artigos mais recentes na plataforma Scielo, utilizando os marcadores “ensino superior”, “ pandemia”, “ensino remoto” e “Covid”¹. Dessa busca surgiram vinte e quatro artigos que após procedimento descrito na metodologia resultaram em dois grupos de textos: o primeiro grupo composto por

¹ A busca foi realizada no dia 19 de junho de 2023.

artigos relacionados à perspectiva docente do ensino remoto e o segundo grupo composto por artigos relacionados à perspectiva discente do ensino remoto.

Começaremos pelo grupo dois, com relação à perspectiva discente do ERE, no qual selecionamos os artigos de Castione (2021), Máximo (2021), Motta-Passos (2023) e Vasquez (2022).

A obra de Castione (2021) está organizada em três seções. Na primeira delas, é delineado um panorama das principais estratégias adotadas na educação, seguindo as recomendações da OMS sobre políticas de isolamento social. Também discute como a educação, que já vinha experimentando uma expansão no uso da modalidade de EaD, acelerou a adoção da educação remota através de e-learning e outras metodologias.

Na segunda seção, é apresentado um panorama das respostas das universidades federais, destacando as dificuldades enfrentadas devido ao perfil socioeconômico dos estudantes e suas limitações de acesso à internet e aos equipamentos necessários.

Na terceira seção, o texto utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) para analisar o acesso domiciliar à internet entre os graduandos e como essa questão pode afetar a participação em atividades remotas de ensino-aprendizagem. Com base nas informações levantadas, não há justificativa consistente para a interrupção das atividades nos moldes observados.

Por fim, são sugeridas alternativas para a formulação de políticas públicas visando apoiar aqueles que enfrentam dificuldades de acesso à internet, com o objetivo de garantir a continuidade das atividades de ensino. As considerações finais apontam para questões futuras, destacando o uso contínuo do *blended learning*, ou ensino híbrido, como uma das principais tendências na oferta educacional do ensino superior em todo o mundo, em decorrência da pandemia (Castione, 2021).

O artigo de Máximo (2021), por sua vez, tem como propósito introduzir os estágios iniciais de uma pesquisa etnográfica que investiga as vivências dos estudantes com o ensino remoto em instituições privadas de Joinville, Santa Catarina, tendo em vista o período que se iniciou a pandemia em março de 2020.

O artigo apresenta como a pandemia, ao forçar o distanciamento social e por consequência a adoção do ensino remoto, rompeu com a dinâmica de interação na relação professor-aluno. Essa mudança, marcada pela presença no ensino presencial, foi para a interação professor-aluno mediada pela conexão online e dependente da abertura ou não da câmera durante a aula. Nesse sentido, enquanto a abertura da câmera era importante para os

professores, o mesmo não aconteceu com os estudantes, o que levou os professores a darem aulas sozinhos, praticamente para eles mesmos (Máximo, 2021).

O propósito do estudo de Motta-Passos (2023) foi avaliar a percepção dos alunos sobre a utilização do ensino remoto emergencial em uma universidade pública de saúde durante a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com delineamento transversal e abordagem quantitativa, realizada por meio de aplicação de um questionário com perguntas fechadas. O artigo é dividido em: caracterização da amostra, condições de uso da internet, condições do local do estudo e percepção do estudante acerca da utilização do ensino remoto.

Concluiu-se que os alunos não estavam satisfeitos com o ensino remoto, e que o ERE serviu como uma medida paliativa ao ensino superior durante a pandemia de COVID-19 (Motta-Passos, 2023).

Na sequência, o artigo de Vasquez (2022) investiga como os estudantes de graduação em Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Letras e Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) avaliaram o ensino e a aprendizagem durante o primeiro semestre dos cursos, os quais foram ministrados no regime de Atividades Domiciliares Emergenciais (ADE), implementado em resposta à pandemia de Covid-19.

O artigo está estruturado em três seções distintas. Na primeira seção, aborda-se o processo de aprendizagem na modalidade de educação a distância, examinando as avaliações dos estudantes universitários nesse contexto, e destacam-se as semelhanças e diferenças em relação às ADE adotadas de forma emergencial na Unifesp. Na segunda seção, são expostos os resultados da avaliação feita pelos alunos, analisando suas opiniões sobre as ADE em comparação com o ensino presencial, bem como sua percepção quanto à utilidade dessa modalidade para mitigar atrasos na conclusão dos cursos. Por fim, a terceira seção conduz a análise das quatro hipóteses formuladas, utilizando modelos de regressão logística e linear, e os resultados são debatidos nas considerações finais.

Vasquez destaca a questão da interação entre docentes e estudantes através das aulas online, recuperando o pensamento de Nunes, Pereira e Brasileiro, (2018), os quais afirmam que as aulas síncronas são aquelas que se assemelham mais a uma experiência de sala de aula presencial, o que justifica sua importância em relação às interações assíncronas.

Portanto, é compreensível que tais atividades sejam mantidas sem redução dos encontros em tempo real, embora possa ser feito um ajuste na duração das aulas. Além disso, outros recursos, como os fóruns de discussão, podem ser mais eficazmente explorados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, com o objetivo de promover uma interação

recíproca entre alunos e professores, contanto que haja comprometimento e que a relação seja estabelecida de maneira negociada e interdependente (Vasquez, 2022).

Agora, apresentaremos as perspectivas dos docentes sobre o ensino remoto, de acordo com os artigos de Garcia (2023), Santos (2021), Servin (2023) e Winters (2023).

O artigo de Garcia (2023) tem por propósito descrever as abordagens de ensino utilizadas no ERE e as opiniões dos professores sobre sua implementação na Universidade Federal de Roraima (UFRR) durante o último semestre de 2020. Para alcançar esse objetivo, além de identificar os participantes, Garcia procura responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1: Quais foram as práticas de ensino adotadas por professores durante o ERE?
- 2: Como os docentes avaliam a experiência no ERE?
- 3: Quais características docentes podem estar relacionadas com práticas de ensino adotadas e percepções sobre o ERE?

Para chegar às respostas a essas perguntas, Garcia (2023) dividiu a pesquisa em cinco dimensões, são elas:

1. Caracterização do professor: nesta seção, foram abordadas variáveis como idade, tempo de experiência como professor em sala de aula, formação acadêmica, treinamento específico em tecnologias educacionais, entre outros aspectos relevantes.
2. Atuação do professor na universidade: foi investigada a área de atuação do docente na universidade, incluindo o curso em que estava envolvido e as disciplinas ministradas durante o ERE, além de outros aspectos relacionados à sua atividade acadêmica.
3. Crenças sobre o ERE: esta seção teve como objetivo explorar as opiniões dos professores sobre o ensino remoto diante do contexto pandêmico enfrentado, buscando compreender suas percepções e avaliações sobre essa modalidade de ensino.
4. Crenças sobre o uso de TICs: foram investigadas as estratégias de ensino adotadas pelos docentes, bem como suas percepções e avaliações em relação aos recursos e procedimentos tecnológicos utilizados no processo educacional.

5. Dificuldades e facilidades identificadas na realização do ERE: nesta última seção, os professores foram convidados a relatar as dificuldades enfrentadas durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial, assim como identificar quaisquer condições ou recursos que tenham facilitado o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à caracterização da amostra, os resultados foram: faixa etária de 35 a 45 (41.33%), seguido de 45 a 55 (30%); os participantes são, tipicamente, doutores (72.67%) que trabalham em regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva (93.33%); a maioria dos professores afirmou que não passou por capacitação prévia para o uso de TICs no ensino (76.67%), contudo 40% já tinha trabalhado com EaD e 58.67% reportaram o uso de TICs para ensinar antes mesmo da pandemia de covid-19.

A pesquisa de Garcia (2023) não aponta para associação entre maior idade e menor capacitação no uso de TICs presente na obra de Broady, et al. (2010), contudo, considerando esse mesmo estudo, aponta a possibilidade de que esses docentes possuem as mesmas barreiras e mesmas condições de superação.

Quanto às respostas para a pergunta: “Quais foram as práticas de ensino adotadas pelos docentes durante o ERE?”, Garcia (2023) analisa cada dimensão, começando pela organização e volume de trabalho no ERE. De acordo com a pesquisa, 43% dos professores ministram duas disciplinas em média por semestre e 44% dos docentes ministram três ou mais disciplinas.

Nesse aspecto, Garcia (2023) destaca a pesquisa conduzida por Henklain et al. (2020), em que é observado que o excesso de carga de trabalho enfrentado pelos professores no ensino superior tem uma tendência a afetar negativamente a qualidade de seu trabalho docente.

Quanto aos resultados sobre a modalidade das aulas temos, os seguintes números: 76% dos professores utilizaram aulas síncronas e assíncronas conjuntamente, 8% realizaram aulas apenas de maneira síncrona e 16% apenas aulas assíncronas.

Com relação às tecnologias adotadas, os resultados foram apresentados em três dimensões: ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em que 52% dos docentes utilizaram o AVA institucional e 20% usaram o Moodle; *software* de webconferência, em que 43% usaram o Google Meet; comunicação com os alunos, em que 30% utilizaram WhatsApp, 25% email e 17% usaram mensagens via AVA.

Com relação às metodologias e os recursos para ensinar no ERE, os resultados foram os seguintes, por ordem de mais citações: slides de apoio à aula, aula expositiva, exercícios individuais, textos e momentos para sanar as dúvidas. Garcia (2023) destaca o estudo de Peloso et al. (2020) que concluiu que a diversificação de metodologias e recursos para ensinar aumenta as chances de o professor conseguir engajar seus alunos.

Com relação às metodologias e os recursos para avaliar no ERE, os resultados foram os seguintes, por ordem de mais citações: participação em aula, resumo ou resenha de texto, prova dissertativa e prova objetiva.

Para responder a pergunta “Como os docentes avaliam a experiência no ERE?”, Garcia (2023) dividiu as respostas em categorias, são elas: avaliação docente sobre as dificuldades do ERE e avaliação sobre os aspectos positivos do ERE.

Com relação às dificuldades do ERE os docentes responderam: problemas com o funcionamento adequado da internet dos alunos, falta de motivação dos alunos, contato mais impessoal com os alunos, o que gera um menor engajamento, problemas com o funcionamento adequado da internet, mistura de trabalho com o ambiente doméstico, etc.

Com relação aos aspectos positivos do ERE, os docentes responderam: aprendizado de novas tecnologias, adaptação a um novo contexto, oportunidade de desenvolvimento profissional em face do desafio, flexibilidade de horários de trabalho, experiências de ensino que presencialmente não seriam possíveis, mais tempo com a família e redução de estresse devido à redução de deslocamento para a universidade.

O trabalho de Garcia (2023) fornece uma excelente estrutura de pesquisa sobre o estudo do ERE da perspectiva dos docentes, com bom número de dados empíricos.

O artigo de Santos (2021), por seu turno, traz reflexões sobre as experiências dos docentes no uso do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica. O texto de Santos (2021) é composto de duas abordagens, sendo a primeira: “O ensino remoto emergencial e as dificuldades/ desafios dos docentes” e a segunda, “A saúde mental dos docentes durante a pandemia da COVID-19”.

Com relação à temática sobre o ensino remoto emergencial e as dificuldades/desafios dos docentes, Santos (2021) encontrou diversas dificuldades das mais diversas ordens. A seguir, traremos as principais.

Santos (2021) afirma, com base em Losekann e Mourão (2020), que a transição precipitada, intrincada, compulsória e desorganizada para o ensino remoto resultou em um aumento das horas de trabalho, desafios de adaptação às ferramentas tecnológicas e a

necessidade de conciliar compromissos conjugais, maternos, familiares e domésticos com a nova rotina diária

Com relação aos aspectos comunicacionais, a nova realidade é de monólogos digitais, empobrecendo a relação professor-aluno. A falta da interação, comum na presencialidade das aulas tradicionais, levou à prática das câmeras desligadas e à sensação dos docentes de estarem falando sozinhos.

Santos (2021) também apresenta a relação entre idade e resistência às transformações pedagógicas, apontando para maior resistência a essas mudanças por parte dos docentes com idade superior a trinta e oito anos, que culturalmente são contra, e por consequência, podem encontrar maior dificuldade em se apropriar dessas tecnologias. Essa afirmação de Santos (2021) se dá com base no estudo de Machado, Leite e Monteiro (2019).

Santos (2021) argumenta que a dificuldade com a utilização das ferramentas tecnológicas, de plataformas e a falta de formação específica já eram dificuldades anteriores e que se mantiveram com a pandemia. Essa afirmação é feita com base nos estudos de Flores, Ribeiro e Echeverria (2017) e Honorato e Marcelino (2020).

Santos (2021), com base em um estudo de 2019 de Sanchez et al., demonstra que a carga horária de trabalho para quase metade dos docentes é de 40h semanais, podendo chegar a 45h semanais. Santos afirma também que a pandemia impulsionou os docentes para um regime de 24/7, ou seja, vinte quatro horas por dia por sete dias na semana, destacando a questão da conectividade constante para atender às demandas.

Com relação à saúde mental, Santos (2021) afirma, com base no estudo de Honorato e Marcelino (2020), que os professores no Brasil apresentam ansiedade, pavor, cansaço, esgotamento, exaustão, incerteza, insegurança, medo relacionados à docência e a carga de trabalho.

O artigo de Servin (2022) apresenta a percepção dos professores sobre a transição para o ensino remoto emergencial em uma grande universidade pública do México durante a pandemia de COVID-19.

A pesquisa quantitativa com uma amostra de 513 professores da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), centrou-se nas seguintes dimensões: condições e experiências dos docentes relativamente ao seu trabalho pedagógico em Ensino Remoto Temporário (ERT), questões tecnológicas, pedagógicas e logísticas do ensino durante a ERT, interesses e necessidades educativas dos docentes na ERT, práticas didáticas e interações em ERT e formas de avaliação em ERT. Na sequência passamos aos resultados em cada dimensão.

Condições e experiências dos docentes relativamente ao seu trabalho pedagógico no ERT: com relação à experiência anterior com EaD, 56% dos docentes possuíam experiência anterior. Aqui, Servin (2022) reafirma os estudos de O'Keefe et al, (2020) e Confiar e Baleia (2020), os quais dizem que os professores que melhor lidaram com a transição para o ensino remoto foram aqueles com experiência em educação híbrida ou online.

Com relação ao tempo médio gasto em atividades docentes pelos docentes, o resultado foi: a maioria gasta em média de uma a dez horas, 34% gastam de onze a vinte horas e apenas de 2% a 4% dos docentes gastam mais de trinta e quarenta horas semanais.

Com relação às práticas e interações em ERT, a frequência de utilização de recursos digitais pelos docentes concentrou-se no uso de livros digitais com 47% dos docentes utilizando esse recurso e apenas 6% utilizam *podcasts* como recursos de ensino.

Com relação aos tipos de interação mais utilizados pelos professores com seus alunos, os resultados foram 81% através de aplicativo de mensagens, email ou celular; 70% através de trabalhos individuais e 58% através de videoconferência em grupo.

Quanto às formas de avaliação, o resultado foi dividido em ferramenta utilizada, em que 38% utilizaram o email como forma de avaliação, 26% usaram videoconferência e 19% usaram Google Classroom; e estratégia e instrumentos, onde 51% utilizaram pesquisa, 46% resolução de problemas, 39% relatório e 37% teste de múltipla escolha, como estratégias e instrumentos de avaliação.

Com relação às questões tecnológicas, pedagógicas e logísticas do ensino durante o ERT, Servin (2022) apresentou resultados sobre os problemas enfrentados pelos docentes e se destacaram as seguintes respostas: atividades em casa atrapalham as atividades docentes e carga horária de atividades em casa que prejudicam a atividade docente, chegando ao índice de 30% das respostas.

Servin (2022) faz importante análise sobre como o gênero afeta o ensino, apontando que os resultados sugerem que as professoras dedicam mais tempo nas atividades extra aula que os professores em média, além disso, nos trabalhos domésticos, as docentes gastam de dez a vinte horas, enquanto os professores gastam de uma a dez.

Com relação aos interesses e necessidades educacionais dos professores durante o ERT, Servin (2022) apresentou que os professores tinham interesse em receber treinamento em “Desenhos de situações didáticas para o ensino a distância” (75%), tinham interesse também em receber treinamento “Ferramentas e estratégias de avaliação para ensino a distância” (73%) e manifestaram interesse em curso “Uso educacional da sala de aula virtual” (69%).

Servin (2022) compartilha da mesma perspectiva de futuro para o ensino superior de Kuklinski e Cobo (2020), para os quais a educação adaptada à era contemporânea demanda uma reconfiguração no seu discurso, no qual a narrativa educacional abraça tanto momentos síncronos quanto assíncronos, presenciais e virtuais. Nessa nova dinâmica, os educadores transcendem o papel de meros transmissores de conhecimento, tornando-se facilitadores ativos do aprendizado. A simples transposição do ensino presencial para o ambiente online mostra-se inadequada e limitada diante das exigências atuais.

Com relação a expansão do modelo de capacitação centrado na tecnologia é necessário para os professores incorporar a integração da tecnologia no âmbito pedagógico para enriquecer suas práticas docentes, além de aproveitar os recursos oferecidos pela universidade, como salas de aula virtuais (Servin, 2022).

O artigo de Winters (2023) tem por objetivo compreender as repercussões do trabalho docente no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 em IES do Norte de Santa Catarina, para isso foi feito um estudo qualitativo com dezessete docentes no primeiro semestre de 2021.

De acordo com Rocha, Quintana e Romão (2020), a transformação na educação e na abordagem dos professores representou uma ruptura de paradigmas. Os educadores tiveram que se ajustar rapidamente, migrando seus conteúdos de sala de aula para ambientes virtuais, fazendo uso das TICs (Winters, 2023).

Souza, et al. (2021) esclarecem que nesse novo formato de ensino, os professores se viram imersos em uma 'docência solitária' diante da situação atual, o que resultou em mudanças na abordagem educacional e um certo grau de angústia psicológica. O ambiente pedagógico, antes compartilhado entre educadores e alunos, onde ocorriam interações sociais, movimento e diálogo, foi substituído por encontros virtuais, restritos e solitários. Esse cenário pode provocar sentimentos de insatisfação, tristeza e ansiedade (Winters, 2023).

A pesquisa foi feita em duas fases, sendo que a primeira fase culminou com a identificação de seis temas geradores, encaminhados para a etapa de codificação e descodificação, que foram: conectividade; preocupação com o futuro; solidão/docência solitária; aprendizado; diálogo prejudicado; e dificuldade organizacional. Desse modo, neste estudo, a conectividade apareceu em destaque, relacionando os aspectos positivos do ensino remoto, uso das tecnologias e seus limites observados pelos participantes (Winters, 2023).

Os professores debateram como o uso de ferramentas online poderia facilitar relações de proximidade que, anteriormente, não eram possíveis ou eram dificultadas pela distância, os

participantes dialogaram que o ensino remoto propiciou aproximação, interação, economia e gestão de tempo (Winters, 2023).

Como aspecto negativo, Winters (2023) aponta a evidente disparidade de gênero, já que, na divisão tradicional do trabalho, as responsabilidades domésticas e de cuidado recaem principalmente sobre as mulheres. Isso resulta em uma jornada de trabalho aumentada, considerando as múltiplas tarefas que elas precisam assumir, confirmando Pinho et al. (2021).

Em suma, o artigo de Winters (2023) destaca os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, incluindo o agravamento da saúde mental e a necessidade de adquirir novas competências em tecnologias digitais. Ressaltou-se a insegurança e o receio de aprender a utilizar essas ferramentas, bem como o impacto dessa modalidade de ensino virtual na vida diária de cada professor, como a invasão do espaço pessoal, a qualidade do sono e a dificuldade em estabelecer limites entre o tempo dedicado ao trabalho e ao lazer. Entre as vantagens, destacou o potencial das ferramentas online em promover conexões próximas entre pessoas que estão geograficamente distantes.

3. ADOÇÃO DO ERE NA UFRGS PELO CORPO DOCENTE DO IFCH

3.1. Implementação do ERE na UFRGS e a resolução 025/2020 do CEPE

A necessidade de migrar as aulas presenciais para o ambiente virtual surpreendeu a maioria das instituições de ensino brasileiras no final do primeiro trimestre de 2020. No entanto, se a paralisação das atividades foi estabelecida dentro de uma mesma semana, a sua retomada no sistema de ERE ocorreu em tempos e condições bastante diversas. No caso da UFRGS, como mencionado anteriormente, o ERE foi implementado no mês de agosto, após meses de interrupção das atividades presenciais de graduação, que foram suspensas em 15 de março de 2020. O retorno ocorreu em 19 de agosto do mesmo ano, mais de quatro meses depois, após a resolução 025/2020 do CEPE (UFRGS, 2020), implementar o ERE na UFRGS (Schwetz, 2021).

Após o transcorrer do primeiro mês desde a suspensão das aulas, em meio a um cenário pandêmico, a questão crucial de quando e de que forma o ensino seria retomado ganhou urgência. Contudo, as discussões acerca das estratégias e viabilidades para o retorno das atividades acadêmicas geraram inúmeras controvérsias dentro da Universidade. Emergiu um debate acalorado sobre a implementação do ERE como uma solução improvisada para ministrar as disciplinas do currículo, uma vez que as atividades presenciais, potenciais propagadoras do contágio pelo coronavírus, tornaram-se inviáveis (Rodeghero; Mauch, 2023).

O diálogo abordou não apenas as questões tecnológicas e de gestão universitária, mas também se estendeu para o debate sobre a redução de recursos nas universidades públicas brasileiras. Houve preocupação em relação à possibilidade de que a implementação emergencial do ensino remoto pudesse abrir caminho para um aumento significativo da EaD nas instituições públicas de ensino superior, seguindo a tendência já presente em algumas instituições privadas (Rodeghero; Mauch, 2023).

Além da discussão mencionada, existia também a inquietação em relação à vulnerabilidade de alguns estudantes e à ausência de recursos para participar das aulas remotas. A gestão da UFRGS mostrou-se bastante demorada na escolha e na disponibilização das tecnologias a serem empregadas, resultando em impactos significativos na capacitação do corpo docente, que ocorreu de maneira bastante fragmentada (Rodeghero; Mauch, 2023).

As discussões se prolongaram por meses até a determinação final do formato do ERE em 27 de julho de 2020. Duas semanas antes, a consulta pública para a reitoria ocorreu com três chapas competindo. Em 17 de julho, os resultados da eleição no Conselho Universitário

(Consun) foram: chapa 2 - 45 votos; chapa 3 - 29 votos; chapa 1 - 3 votos. A lista tríplice foi enviada ao governo federal, e a chapa 1, liderada por Carlos André Bulhões Mendes, foi nomeada, tomando posse em 21 de setembro. A administração foi caracterizada por decisões autocráticas, desrespeito aos órgãos colegiados e demora na resolução de questões relacionadas ao ERE, incluindo a definição dos calendários acadêmicos para além do primeiro semestre e o retorno às atividades presenciais em 2022 (Rodeghero; Mauch, 2023).

Essas questões citadas anteriormente atrasaram o retorno às aulas e a implementação do ERE, que foi regulamentado pela resolução 025/2020 do CEPE em 27 de julho do mesmo ano.

Esse documento apresenta as decisões institucionais abordando aspectos como a carga horária presencial indispensável, a necessidade de cancelamento de disciplinas, a flexibilização de pré-requisitos, o apoio à acessibilidade e inclusão, a condução de estágios, e a criação da Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial, entre outros pontos. A Comissão-ERE, composta por 22 membros representando diversos órgãos de gestão e setores (Pró-Reitoria de Graduação, Câmara de Graduação, Secretaria de Educação a Distância, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Coordenadoria de Ações Afirmativas, Centro de Processamento de Dados, Fórum de Graduação, Departamentos, Representação Docente, Representação Técnico-Administrativa e Representação Discente), é encarregada de emitir orientações acerca da regulamentação do ERE e encaminhar relatórios ao CEPE (CEPE/UFRGS, 2020 por Schwetz, 2021).

Nesse contexto, destaca-se a importância de desenvolver um cronograma e um plano de ensino específicos para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os quais devem ser submetidos à aprovação das Comissões de Graduação. Garantindo a implementação de atividades síncronas gravadas e assíncronas, e a manutenção dos conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos para a modalidade presencial (Schwetz, 2021).

No que se refere às videoconferências destinadas às aulas síncronas, a Universidade recomenda a utilização de plataformas como Google Meet, Microsoft Teams e MConf. Quanto à bibliografia no AVA, as diretrizes do CEPE/UFRGS (2020) destacam a necessidade de acessibilidade digital por meio dos repositórios da instituição ou de domínio público, além da permissão para que os materiais sejam disponibilizados pelos docentes, respeitando a legislação de direitos autorais (Schwetz, 2021).

O AVA assume uma relevância particular na retomada das aulas no sistema de ERE, mesmo considerando que muitos professores e alunos já estavam familiarizados com esse ambiente devido ao seu uso ao longo do tempo. Conforme indicado pelo CEPE/UFRGS

(2020), esperou-se que o AVA fornecesse o plano de ensino adaptado, delineando as atividades planejadas, suas instruções de execução, bem como o link para acesso, especialmente quando há utilização de recursos externos ao AVA (Schwetz, 2021).

No contexto das avaliações, o CEPE/UFRGS (2020) destacou a preferência por avaliações processuais, diversificadas e assíncronas, orientadas pelo professor quanto à realização das atividades. Além disso, houve uma flexibilização no Controle de Matrículas, incluindo a possibilidade de atribuição de zero crédito, denominada "Vínculo Acadêmico – 2020/1" (Schwetz, 2021).

3.2. Perfil, práticas e perspectiva do corpo docente sobre a adoção do ERE

3.2.1. Perfil do corpo docente

A amostra, como descrito na metodologia, é composta por treze docentes, destes: oito são homens e cinco são mulheres. Na Tabela 3, apresentamos o quadro referente ao número de entrevista, idade, sexo, departamento ou curso, titulação e regime de trabalho.

Tabela 3 - Relação de entrevistas, sexo, dep. ou curso, titulação e regime de trabalho

Nº entrevista	Idade	Sexo	Departamento ou curso	Titulação	Regime de Trabalho
1	72	Masculino	História	Doutorado	Dedicação Exclusiva
2	51	Masculino	Ciência Política	2 Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva
3	44	Masculino	Sociologia	Doutorado	40h Dedicação Exclusiva
4	43	Feminino	Filosofia	Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva
5	45	Masculino	Sociologia	Doutorado	40h Dedicação Exclusiva
6	36	Feminino	Sociologia	2 Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva
7	40	Masculino	Antropologia	2 Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva
8	52	Masculino	Antropologia	Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva
9	57	Feminino	História	Pós-doutorado	40h Dedicação Exclusiva

10	45	Masculino	História	Pós- doutorado	40h Dedicção Exclusiva
11	57	Feminino	História	Doutorado	Dedicção Exclusiva
12	39	Masculino	Filosofia	Doutorado	40h Dedicção Exclusiva
13	42	Feminino	Antropologia	Pós- doutorado	Dedicção Exclusiva

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 3 nos mostra, com relação às variáveis sexo e departamento ou curso, que a amostra é formada por dois professores e uma professora do departamento de antropologia; um professor do departamento de ciência política; dois professores e uma professora do departamento de sociologia; um professor e uma professora do curso de filosofia e dois professores e duas professoras do curso de história.

Com relação à variável idade, a Tabela 3 demonstra que: o(a) docente mais novo possui trinta e seis anos, enquanto o(a) mais velho possui setenta e dois anos. A amostra é composta por dois docentes na faixa etária de trinta anos; seis docentes na faixa etária de quarenta anos; quatro docentes na faixa etária de cinquenta anos e um docente na faixa etária de setenta anos. Sendo as faixas etárias de quarenta e cinquenta anos somadas temos dez docentes do total de treze da amostra. O estudo de Garcia (2023) apresenta números parecidos, faixa etária de 35 a 45 (41.33%), seguido de 45 a 55 (30%), somando as duas faixas etárias chega a 70% dos docentes da amostra.

Com relação à variável titulação, a Tabela 3 mostra que cinco docentes possuem doutorado; cinco possuem pós-doutorado e três possuem dois pós-doutorados. Sendo assim, todos os docentes da amostra são doutores, possuindo titulação máxima. Nessa variável, o corpo docente do IFCH, da UFRGS, se mostrou mais qualificado do que os docentes do estudo de Garcia (2023), em que os doutores correspondiam à (72.67%) da amostra.

Com relação à variável regime de trabalho, dez possuem a indicação no currículo lattes de regime de quarenta horas semanais, enquanto três não possuem essa informação, contudo todos possuem um regime de dedicação exclusiva. Nesse aspecto, a pesquisa de Garcia (2023) apresenta números próximos, sendo que (93.33%) dos docentes trabalham em regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, contudo difere-se muito dos resultados de Servin (2022) com relação ao tempo médio gasto em atividades docentes pelos professores. Os resultados da pesquisa do autor foram: a maioria gasta em média de uma a dez horas, 34% gastam de onze a vinte horas e apenas de 2% a 4% dos docentes gastam

mais de trinta e quarenta horas semanais, demonstrando assim as diferenças de realidades do Brasil e do México. A Tabela 4 apresenta a relação das variáveis, anos como professor no ensino superior e tempo como professor na UFRGS, experiência com ensino remoto ou à distância e formação pedagógica para ensino remoto ou à distância.

Tabela 4 - Relação de anos de docência, experiência e formação pedagógica

Ensino Superior / UFRGS	Experiência com Ensino Remoto ou Ensino a Distância	Formação pedagógica para trabalhar com Ensino Remoto ou Ensino à Distância
45 / 45	NÃO	NÃO
23 / 14	NÃO	NÃO
13 / 12	NÃO	NÃO
12,5 / 12,5	NÃO	NÃO
17 / 12,5	SIM	SIM
6 / 4,5	NÃO	NÃO
9,5 / 8	SIM	SIM
27 / 13	NÃO	NÃO
11 / 6	SIM	NÃO
14 / 14	SIM	NÃO
31 / 25	NÃO	NÃO
6 / 6	NÃO	NÃO
7 / 5	NÃO	SIM

A Tabela 4 nos mostra com relação ao tempo de trabalho no ensino superior e na UFRGS que o(a) docente com menos tempo de trabalho no ensino superior e na UFRGS possui seis anos de ensino superior e quatro anos de docência na UFRGS, enquanto o que possui mais tempo tem quarenta e cinco anos de docência no ensino superior, sendo todos esses anos como docente da UFRGS.

Quatro docentes possuem até dez anos de docência superior, cinco possuem de onze a vinte anos, dois docentes possuem de vinte um a trinta anos, um docente possui de trinta e um anos a quarenta anos e um docente possui mais de quarenta anos de docência no ensino superior. Então, nove docentes possuem até vinte anos, sendo a maioria da amostra.

Com relação ao tempo de docência na UFRGS, cinco docentes possuem até dez anos, seis docentes possuem entre onze e vinte anos, um docente possui entre vinte e um e trinta anos, nenhum docente possui entre trinta e um e quarenta anos e somente um docente possui mais de quarenta anos de docência na UFRGS. A grande maioria - onze docentes - possui até vinte anos de docência na UFRGS.

Com relação à experiência com ensino remoto ou EaD antes da adoção do ERE, a Tabela 4 demonstra que quatro docentes responderam que possuíam experiência enquanto nove relataram não possuir experiência. No estudo de Garcia (2023), 40% já tinham trabalhado com EaD e 58.67% reportaram o uso de TICs para ensinar antes mesmo da pandemia de Covid-19, números superiores aos dos docentes do IFCH, da UFRGS. Ainda nesse sentido Servin (2022) apresenta também números superiores, em que 56% dos docentes possuíam experiência anterior.

Desse modo, a maioria dos docentes do IFCH, da UFRGS, manifestaram não possuir experiência com ensino remoto ou EaD, contudo, ao compararmos os relatos, é possível perceber que o grupo de nove docentes possui experiências muito diversas. Para exemplificar, seguem os trechos das entrevistas que compõem essa diversidade.

Sem nenhuma experiência com ensino remoto ou a distância ou tecnologias relacionadas:

*Não, não tinha, não tinha nenhuma experiência.
É, foi a primeira.
(Entrevista 1).*

*Não, não tinha nenhuma experiência.
(Entrevista 6).*

*Não.
(Entrevista 11).*

Responderam não possuir experiência com ensino remoto ou ensino a distância, contudo possuíam experiência como aluno:

*Não. Nenhuma.
A única coisa que eu tinha feito, quando eu era aluno de graduação, eu tinha feito uma disciplina como aluno, ensino à distância, não era nem ensino remoto, era uma disciplina de ensino à distância. Tinha sido a minha única experiência com ensino remoto, ensino a distância, como aluno, nunca como professor.
(Entrevista 12).*

Responderam não possuir experiência com ensino remoto ou ensino a distância, contudo possuía experiência como coordenadora de curso a distância:

*Não, a única experiência que eu tive foi em 2013, dá pra dizer que tive uma experiência, porque... é, eu acho que dá...
Eu tive uma pequena experiência, porque eu coordenei um curso de formação continuada para professores em 2013.
E aí a gente teve um momento ali de férias, de janeiro e fevereiro em que teve uma tutoria à distância... dos cursistas, mas no caso eu era coordenadora, então eu não disponibilizei material, isso daí eram os tutores que faziam.
Tive uma experiência como coordenadora, não como professora no caso.
(Entrevista 4).*

Responderam não possuir experiência com ensino remoto ou EaD, contudo possuíam experiência com tecnologias relacionadas ao ensino remoto ou EaD:

*Não, não propriamente. Havia participado de algumas atividades, usando essas tecnologias, mas sempre eventos, nunca aula, então, assim propriamente, não tinha nenhuma experiência, não.
(Entrevista 8).*

*Não, nunca. Eu sou coordenadora do núcleo de antropologia visual da UFRGS, eu já tinha gravado vídeo aulas, por exemplo, então eu tenho alguma experiência com produção audiovisual e já tinha gravado materiais didáticos, a gente pode chamar assim, pra capacitações, mas isso não, eu não entendo isso exatamente como uma experiência de ensino remoto, porque era simplesmente uma gravação de material...
Eu não tinha esse lado da manutenção, digamos assim, do ensino à distância, eu não interagia a distância com os alunos, enfim, isso tudo foi novo e aconteceu durante a pandemia.
Plataformas... eu usava o Moodle só pra colocar os textos pros alunos baixarem, mas a gente não interagia ali, então não.
(Entrevista 13).*

Com relação aos docentes que afirmaram possuir experiência com ensino remoto ou EaD, também há uma diversidade de experiências, sendo que dos quatro que responderam, dois afirmaram ter pouca experiência enquanto os outros dois relataram ter bastante experiência.

Relatos de docentes com pouca experiência:

*Tinha, eu dei aula numa faculdade particular em São Paulo.
É que na época, anos 2008, estava introduzindo EaD.
(Entrevista 7).*

Acho que o primeiro ponto é separar o que é a educação a distância dessas formas remotas que a gente teve. Educação a distância eu nunca atuei, mas eu tinha já passado por algumas experiências muito esporádicas, de participação remota, seja dando uma palestra num concurso. Já tinha sim algumas experiências de participação online em algumas atividades. (Entrevista 10).

Relatos de docentes com bastante experiência:

Eu dei um curso de extensão na Unisinos. Na época que eu trabalhava na Unisinos, eu dei um curso de extensão EAD, mas aí é assim, a gente tinha outras características, porque na época, isso foi, deve ter sido 2011, eu acredito. Então, a gente tinha outras características, porque eles tinham um polo EAD, então a gente, por exemplo, fazia... eu me lembro que a gente fazia uma primeira aula online EAD com transmissão direta. Não lembro se os alunos podiam interagir ou não, mas aí depois a gente fazia umas aulas... as aulas eram pela plataforma e aí a gente tinha um chat, trabalhava muito com o chat, que era uma coisa enlouquecedora. Sempre usei o moodle, mas assim de aula síncrona, de interação com os alunos, foi com a pandemia mesmo. (Entrevista 9).

Sim, diria que bastante experiência, porque a minha experiência anterior do ensino superior, em grande parte, na maior parte foi com o ensino a distância. Inclusive, a minha primeira experiência com o ensino superior foi em 2006, no primeiro curso que a UFRGS teve de educação superior a distância, foi um curso da faculdade de administração, era um curso de administração voltado para funcionários do Banco do Brasil, para que eles, todos os funcionários, tivessem a graduação em administração e então eu participei desse curso em uma atividade de tutoria de turmas. E ali eu trabalhei dentro de uma disciplina que se chamava Sociologia aplicada à administração, então começou ali a minha experiência com o ensino à distância e logo em seguida, em 2008, eu comecei a trabalhar como professor, conteudista de um curso à distância também da UFRGS. Aí era professor, eu era na época doutorando, então trabalhava como professor convidado, que a gente chama e ainda não como professor efetivo, professor efetivo só fui trabalhar em 2011 depois do doutorado. (Entrevista 5).

A Tabela 4 nos apresenta também a relação de respostas dos docentes para a questão de terem ou não formação pedagógica para trabalhar com ensino remoto ou EaD antes do início da pandemia. Para essa questão, dez docentes responderam não possuir formação pedagógica, enquanto três responderam possuir esse tipo de qualificação. A grande maioria dos docentes não tinha formação para lidar com essas modalidades de ensino, contudo os poucos que tinham eram muito bem capacitados.

O trabalho de Garcia (2023) apontou números parecidos para a questão da formação pedagógica, sendo que a maioria dos professores afirmou que não passou por capacitação prévia para o uso de TICs no ensino (76.67%).

Como citado anteriormente, o resultado que nossa pesquisa apontou para a falta de formação pedagógica para lidar com o ensino remoto ou EaD entre a maioria dos docentes e os que possuíam formação eram bem qualificados.

A seguir, estão alguns relatos sobre a ausência de formação pedagógica para lidar com TICs, ensino remoto e EaD:

Não, não, eu nunca fiz curso nenhum assim nessa área. (Entrevista 3).

*Nenhuma.
(Entrevista 8).*

*Não, nunca tive. Quando foi implementado o ERE na UFRGS, claro, a gente foi atrás de informações, enfim, buscar algum tipo de auxílio, mas uma, um tipo de formação, digamos assim, mais formal ... eu nunca tive.
(Entrevista 10).*

Relato sobre formação pedagógica para lidar com TICs, ensino remoto e EaD, de docente que procura se qualificar durante o ERE:

*Durante a pandemia, muitos. Bastante no primeiro semestre, nos 2 primeiros semestres, especialmente porque naquela época eu era vice-coordenadora do curso de ciências sociais. Na graduação, então lá na Comgrad a gente estava discutindo muito, quais seriam os processos de adaptação do curso, então eu estava bastante envolvida assim, nesses debates. Fiz todas as capacitações que ofereciam. do Moodle, sobre ferramentas de aprendizagem... esqueci agora até como é que eles chamam ... é... colaborativas, dinâmicas.
(Entrevista 13).*

Ao relacionarmos as variáveis idade, experiência com EaD, ensino remoto, TICs e formação pedagógica, somos tentados a concluir que docentes com mais idade possuem mais dificuldades com essas tecnologias de ensino online, além de menos experiência e menor interesse em formações nesse sentido, sendo por exemplo essa relação aplicada ao docente da entrevista um.

Santos (2021) também apresenta a relação entre idade e resistência às transformações pedagógicas, apontando para maior resistência a essas mudanças entre os docentes com idade superior a trinta e oito anos, que culturalmente são contra a EaD, e por consequência, podem encontrar maior dificuldade em se apropriar dessas tecnologias.

A entrevista número seis nos possibilita pensar diferente, à medida que o(a) docente mais jovem também não possui experiência e nem formação pedagógica para lidar com esse modelo de ensino. Então não encontramos essa relação em nosso estudo e nos aproximamos mais da pesquisa de Garcia (2023) em resultados e em explicação. A pesquisa desse autor não aponta para associação entre maior idade e menor capacitação e uso de TICs. Contudo, considera a possibilidade de que esses docentes possuem as mesmas barreiras e mesmas condições de superação.

3.2.2. Práticas educacionais durante o ERE

Com relação ao número de disciplinas que os docentes ministraram por semestre ao longo da pandemia temos: o menor número ministrado foi de uma a duas disciplinas e o maior

número de disciplinas ministradas foram cinco. A seguir trechos das entrevistas dessas duas situações:

Uma só em geral, é que assim depende. A pandemia durou o que, uns dois anos. No primeiro semestre, eu estava com 2 disciplinas, tanto que ali a gente começou um semestre, uma semana de aula mais ou menos, e tivemos que suspender aula presencial, então fiquei com essas 2 neste semestre. Como eu estava dando introdução à sociologia para outros cursos fora das ciências sociais, estava dando uma disciplina eletiva, depois no semestre seguinte, eu não quis dar essa eletiva, nenhuma eletiva. Só fiquei com a introdução, daí peguei uma turma só, fiquei com uma por semestre, com exceção também depois, já no final de 2021, que eu dei uma disciplina no pós.
(Entrevista 3).

Nos dois primeiros semestres eu ministrei muitas disciplinas. Eu acho que na média, deve dar entre pós-graduação e graduação, deve dar algo em torno de 5 disciplinas por semestre, alguns um pouco mais ou pouco menos. Mas de cabeça assim, eu acho que foram em média 5 disciplinas por semestre.
(Entrevista 12).

Ainda sobre o número de disciplinas ministradas por semestre, a relação é: dois docentes responderam que ministraram de uma a duas disciplinas, seis docentes responderam que ministraram duas disciplinas, um docente respondeu que ministrou de duas a três disciplinas, dois docentes ministraram três disciplinas, um docente ministrou de três a quatro disciplinas e um docente ministrou cinco disciplinas. Percebemos que, em geral, os professores ministraram duas disciplinas por semestre.

Se somarmos aos seis docentes que relataram que ministraram duas disciplinas, os docentes que falaram que ministraram de uma a duas disciplinas, logo, teremos oito docentes de um total de treze da amostra. A seguir, podemos observar trechos de entrevistas que demonstram essa prevalência por duas disciplinas em média por semestre ministradas pelos docentes:

Por semestre 2 disciplinas.
(Entrevista 1).

Duas. Na verdade, eu dou duas turmas de uma disciplina.
(Entrevista 6).

Duas por semestre.
(Entrevista 8).

Quanto ao número de disciplinas ministradas em média por semestre, o estudo de Garcia (2023) apresenta números diferentes, apresentando um equilíbrio maior entre os

docentes. De acordo com a pesquisa, 43% dos professores ministram duas disciplinas em média por semestre e 44% dos docentes ministram três ou mais disciplinas.

Essa prevalência dos docentes por ministrar duas disciplinas por semestre, apresentada em nossa pesquisa, está relacionada a exigência de pelo menos 8h de trabalho em atividades de ensino por semestre para a progressão docente no plano de carreira, como não temos informações similares com relação aos docentes da pesquisa de Garcia (2023) é impossível fazer análise comparativa mais aprofundada entre os estudos com relação à essa questão.

Quanto à questão do aumento da carga horária de trabalho durante o ensino remoto emergencial, os docentes em geral relataram acréscimo, em especial, no primeiro semestre devido à necessidade de adaptar suas disciplinas para o modelo online, sendo que alguns afirmaram que posteriormente esse modelo se tornou menos trabalhoso que o presencial.

A seguir, apresentamos um relato que aponta essa situação e outro, o qual destaca a carga horária exaustiva gerada pelo ERE:

No início a gente começou a dar aula nesse sistema, foi muito trabalho mesmo, era porque estava com 2 disciplinas, claro, 2 disciplinas dava mais trabalho, mas era pela falta de experiência mesmo. E deu um monte de trabalho no primeiro semestre, principalmente, talvez o segundo um pouco, não sei bem, mas porque a gente testava tudo, até me lembro que a gente conversava com os colegas como é que cada um estava fazendo, né. [...]

Então começou a dar menos trabalho e hoje eu até sou capaz de dizer que eu teria menos trabalho dando aula no ensino remoto.

(Entrevista 3).

Muito mais, infinitas horas, nunca possíveis de serem cumpridas e atingidas. O pior era retornos de mensagens de estudantes, isso foi o pior de tudo, porque em termos de carga horária de trabalho uma conversa que poderia ser resolvida em 2 minutos, presencial, no corredor; na saída de uma aula, virava um textão de e-mail.[...]

E também a gravação porque eu lembrei que também em termos de preparação de aula e gravação. [...] Então tinha o trabalho de transformar o plano de aula num plano de gravação, porque a gente não podia fazer gravações do tempo da aula presencial, que ninguém ia ouvir; ninguém ia assistir. Essa preocupação de buscar outros materiais que pudessem dinamizar o conteúdo e pudesse interessar os alunos para que eles pudessem ampliar o acesso à informação, então tudo isso demandou muitas horas de trabalho também.

(Entrevista 13).

Santos (2021), com base em um estudo de 2019 de Sanchez, demonstra que a carga horária de trabalho para quase metade dos docentes é de 40h semanais, podendo chegar a 45h. No caso dos docentes da amostra do nosso trabalho, todos possuem regime de dedicação exclusiva. Santos (2021) afirma também que a pandemia impulsionou os docentes para um regime de 24/7, ou seja, vinte quatro horas por dia por sete dias na semana, destacando a

questão da conectividade constante para atender as demandas, estando de acordo com o relato da entrevista de que são “infinitas horas de trabalho”.

A partir dessa realidade concordamos com Garcia (2023) que destaca a pesquisa conduzida por Henklain et al. (2020), em que é observado que o excesso de carga de trabalho enfrentado pelos professores no ensino superior tem uma tendência a afetar negativamente a qualidade de seu trabalho docente. É relevante também mencionar que o trabalho dos professores universitários não se resume apenas às atividades de ensino, incluindo também as atividades de pesquisa, atividades administrativas, orientações de monografias, teses, etc.

A pesquisa também procurou saber como foi a experiência dos docentes ao adaptarem suas disciplinas para o ERE de acordo com a resolução 025/2020 do CEPE. Cada docente adaptou de maneira muito particular suas disciplinas para o ensino remoto. Enquanto houve docente que manifestou que não foi necessária fazer praticamente nenhuma adaptação, outros relataram preocupação com a necessidade de adaptar seus materiais para disponibilizar de maneira assíncrona. Outros também destacaram a necessidade de reduzir as cargas de leitura, diminuir número de avaliações e ministrar aulas mais curtas.

O que está presente em praticamente todas as entrevistas é a necessidade de ministrar aulas online como a resolução do CEPE orientava. A seguir, observamos trechos de relatos que apresentam as situações já mencionadas.

Relato de docente que afirmou não ter feito praticamente nenhuma adaptação:

*Na verdade, eu não fiz praticamente adequação nenhuma, a única coisa que mudou é que eu comecei a fazer as aulas virtuais síncronas, as tais das atividades síncronas, porque em função da experiência que eu já tinha e que eu já estava te falando. Como eu já tinha bastante experiência com EaD e como eu já usava EaD como espaço complementar, ambiente virtual complementar às atividades de graduação, eu já tinha tudo pronto, a única diferença, basicamente, foi que eu comecei a fazer as aulas que eram lá na sala de aula, presenciais, pelo Mconf no sistema remoto da universidade. As atividades todas já eram via Moodle há muitos anos já, acho que desde 2011, basicamente desde que eu comecei, então adaptações praticamente nenhuma. Foi só uma coisa de transpor aquelas aulas presenciais em aulas atividades síncronas que a gente chamava, que eram as aulas ali feitas via internet, via o Mconf, mas em termos de processos de avaliação, de exercícios, de atividades, tudo permaneceu como já estava elaborado já há alguns anos.
(Entrevista 5).*

Podemos compreender esse relato à luz de Servin (2022), que reafirma os estudos de O'Keefe et al. (2020) e Confiar e Baleia (2020), os quais argumentam que os professores que melhor lidaram com a transição para o ensino remoto foram aqueles com experiência em educação híbrida ou online.

Relato de docente sobre a preocupação em expandir o material disponível de forma assíncrona para os alunos:

*Eu já tinha muitas aulas prontas, em PowerPoint, porque eu já dou essa disciplina há muitos anos, eu já usava o Moodle para compartilhamento de informações, então a adaptação foi em digamos, aumentar o conteúdo a ser disponibilizado, o conteúdo que os alunos poderiam ter acesso no Moodle de forma assíncrona, então a questão de, por exemplo, gravar áudios, gravar, áudios. Só que, como tu está vendo, eu falo muito, eu sou muito prolixa, eu dou aulas muito longas, então isso foi um desafio pra mim, fazer isso, tentar cortar conteúdos. Eu tentei aprender a gravar vídeos. eu acabei não me adaptando a isso, foram uma série de adaptações de forma... eu me preocupei muito em amplificar os conteúdos dos meus PowerPoints, então eu fiz PowerPoints longuíssimos sobre as aulas com conteúdo, com links que os alunos pudessem ter.
(Entrevista 11).*

Relato sobre a adaptação para aulas mais curtas, menos avaliações e redução da carga de leitura:

*Em primeiro lugar, uma diminuição da carga direta da quantidade de provas e uma diminuição do tempo de aula expositiva. Por que? Por duas razões, a primeira é a de que, durante a pandemia e logo no início da pandemia, as pessoas estavam passando por momentos de intenso sofrimento, tanto em saúde mental quanto de saúde física, biológica por conta dos efeitos que pudesse pegar COVID. Efeitos também sociais, de estarem cuidando de crianças, de idosos, parentes, então, a disponibilidade das pessoas, estudantes para se dedicar aos cursos era bastante reduzida. Então isso leva a uma redução da carga de leitura, e uma redução do tempo da aula expositiva, a busca por outras ferramentas assíncronas, que pudessem complementar as atividades expositivas. Eu mantive as aulas expositivas síncronas sempre que possível, mas elas eram de tempo reduzido, então de no máximo 2 horas de duração, sendo que antes tinha um tempo maior.
(Entrevista 7).*

Relatos sobre a adaptação das aulas presenciais para aulas online para atender a demanda da resolução 025/20 do CEPE:

*E a gravação é também, que foi uma coisa, era uma orientação. Eu segui à risca, assim gravei todas as aulas, e então as pessoas podiam seguir no modo síncrono ou então depois acessar os links.
(Entrevista 8).*

Quanto às modalidades das aulas, onze docentes ministraram aulas síncronas e assíncronas; um não ministrou nem aula síncrona e assíncrona e outro(a) ministrou apenas aulas síncronas.

A seguir, os relatos dessas duas exceções:

A parte mais tecnológica que eu uso há muito tempo é a sala de aula virtual, já usava antes para divulgar aos alunos da minha turma, textos, links, isso eu já usava

antes, mas não expandia além disso, com o Moodle e outras experiências, na minha forma de trabalhar o ensino presencial ele é essencial.
(Entrevista 1).

A gente no departamento de Filosofia fez de um modo bastante livre, como é que cada um ia conduzir, então se quem ia fazer aulas assíncronas, síncronas. Eu optei, eu tentei gravar um dia uma aula para depois disponibilizar para os alunos, mas eu me senti muito mal, e eu disse não vou fazer assíncrono, então eu me decidi por fazer sempre síncrona as aulas. E tem momentos assim, tem um momento em que eu fazia alguma exposição e tem um outro momento, mais de conversa mesmo.
(Entrevista 4).

É interessante esclarecer que no caso do docente do primeiro relato, em que não ministrava aulas síncronas nem aulas assíncronas, que sua metodologia de ensino foi disponibilizar material de leitura e exercícios via SAV e no horário da aula ficar disponível pelo email para responder as dúvidas dos alunos.

Trechos que confirmam a utilização de aulas síncronas e assíncronas pela maioria dos docentes:

Eu transferei as minhas aulas pro modo virtual. Eu trabalhei basicamente com aula com atividades simples, é claro que tive que fazer escaneamento de material, disponibilização de material, todo esse processo. E aí houve a migração de todas essas outras atividades de ensino que eu mencionei, orientação, orientação de trabalho, até a interação com os alunos, no email, que a gente tinha sempre aquela restrição, resolve as coisas na sala de aula. Mas eu trabalhei predominantemente com atividade simples, ou seja, utilizando basicamente a videoconferência.
(Entrevista 2).

Mas eu gastava mais tempo com uma aula gravada, disponibilizada no YouTube do que com uma aula síncrona, porque a aula síncrona você vai lá e fala e blablablá, no máximo faz um PowerPoint.
(Entrevista 9).

Vídeos assíncronos, eu tinha que gravar o vídeo e mesmo assim em algumas ocasiões fazia atendimento, o plantão de dúvidas.
(Entrevista 12).

De acordo com Garcia (2023), 76% dos professores utilizaram aulas síncronas e assíncronas conjuntamente, 8% realizaram aulas apenas de maneira síncrona e 16% apenas aulas assíncronas. Estes números se aproximam do nosso estudo ao apontar que a maioria dos docentes utilizaram as duas modalidades de aulas.

Quanto às tecnologias adotadas pelos docentes durante o ERE, dividimos em três categorias: AVA, *software* de videoconferência e recurso tecnológico para contato com os alunos fora da aula.

Com relação ao AVA, os docentes, em sua maioria, utilizaram o Moodle, a plataforma institucional da UFRGS. A utilização dessa plataforma pelos docentes é de maneira bastante

diversificada, sendo que há docente que não a utilizou, ou utilizou apenas como repositório e outros que exploraram as ferramentas disponibilizadas pela plataforma.

A seguir, podemos ver trechos de entrevistas que exemplificam essas situações:

A parte mais tecnológica que eu uso muito tempo é a sala de aula virtual, já usava antes para divulgar aos alunos da minha turma textos, links, isso eu já usava antes, mas não expandia além disso, com o moodle e outras experiências, na minha forma de trabalhar o ensino presencial ele é essencial.
(Entrevista 1).

O Moodle faz bastante tempo que eu utilizo, mas basicamente como repositório.
(Entrevista 8).

A partir de 2008 a gente começou a usar nesses outros cursos o sistema Moodle e quando eu assumi como professor da universidade em disciplinas evidentemente presenciais, desde a minha primeira turma, que foi em 2011. [...] As atividades todas, já eram via Moodle, há muitos anos já, acho que desde 2011, basicamente desde que eu comecei, então adaptações praticamente nenhuma.
(Entrevista 5).

Vários docentes também utilizaram a plataforma TEAMS, disponibilizada pela UFRGS durante a pandemia, como AVA, como mostram os relatos seguir:

No começo as aulas eram pelo Teams.
(Entrevista 6).

Quando começou o ensino remoto, agora já não me lembro a ordem, eu acho que primeiro foi o TEAMS da Microsoft. Chegou um semestre em que alguns alunos não estavam conseguindo acessar o Teams por problemas com navegador...
(Entrevista 12).

Quanto ao *software* de videoconferência utilizado pelos docentes, foram utilizados o Mconf, que era o programa institucional da UFRGS, e o Google Meet, que a universidade adquiriu durante a pandemia.

Eu acabei iniciando pelo Mconf. E nunca deu problema pra mim o Mconf, apesar de eu ter turmas grandes, como as pessoas era uma minoria que aparecia ali de forma síncrona, muita gente desistiu.
(Entrevista 11).

Eu utilizei o Meet e o Mconf, as duas, eu utilizava sempre as plataformas que a UFRGS disponibilizava. Eu gostava do Meet, quando foi possível, porque a gente conseguiu usar durante um período o Meet, porque dava possibilidade de mais pessoas abrirem as câmeras. Por outro lado, com o avançar da pandemia eu fui percebendo que era menos trabalhoso para mim usar o Mconf, porque as conexões com o Moodle, a disponibilidade de tudo ficava mais simples ali.
(Entrevista 13).

No que se refere às videoconferências destinadas às aulas síncronas, a UFRGS recomendava a utilização de plataformas como Google Meet, Microsoft Teams e MConf (Schwetz, 2021).

Quanto à tecnologia para manter contato com os alunos fora do ambiente de aula, foram utilizados pelos docentes: AVA, email, Moodle e WhatsApp. É interessante destacar que a maioria dos docentes optou por manter o contato através das vias institucionais.

Relatos sobre o uso do email para se comunicar com os alunos fora do ambiente de aula:

Então, primeiramente pra começar, as disciplinas eram através do e-mail que a gente tem acesso lá pela sala de aula virtual. Mandava e-mail ali, mas rapidamente depois de uma semana ou duas de aula já se criaram grupos de WhatsApp, a gente se comunicava por lá.

(Entrevista 4).

Até a interação com os alunos, no email que a gente tinha, sempre aquela restrição, resolve as coisas na sala de aula.

(Entrevista 2).

Relato sobre a utilização das vias institucionais para manter contato com os alunos fora do ambiente de aula:

Eu mantive contato apenas por meio das ferramentas institucionais que a UFRGS ofereceu. Eu acho que isso é muito importante. Não fiz grupo de WhatsApp nem nada, porque isso gera uma confusão entre uma forma de comunicação que é privada, pessoal e uma comunicação que é institucional. Então o WhatsApp, ele é um número privado, pessoal, do docente e assim também dos discentes e que acho que tem que ser utilizado com bastante reserva, pra proteção da privacidade das pessoas. Então na medida em que a UFRGS não ofereceu um telefone, um aparelho físico, um smartphone, não ofereceu um chip, uma conta telefônica para que eu usasse o WhatsApp, promocional ou institucional, eu não vou utilizar essa ferramenta, então as ferramentas utilizadas são as ferramentas oficiais formais, fornecidas pela UFRGS, que envolve a comunicação de e-mails via sistema, então eu mantenho a comunicação pelo sistema da UFRGS, eu não mando e-mail direto do meu e-mail para nenhum aluno e a comunicação via o moodle que também tem a ferramenta de envio de mensagens, você pode postar lá, o material informar por email os alunos, então essas formas de comunicação foram as utilizadas.

(Entrevista 7).

No estudo de Garcia (2023), com relação às tecnologias adotadas, os resultados foram apresentadas em três dimensões: AVA, em que 52% dos docentes utilizaram o AVA institucional e 20% usaram o Moodle; *software* de webconferência, em que 43% usaram o Google Meet; comunicação com os alunos, em que 30% utilizaram WhatsApp, 25% email e 17% usaram mensagens via AVA.

Ao compararmos os estudos, notamos semelhança quanto à utilização do AVA institucional, contudo notamos diferenças quanto ao uso do software de webconferência, em que os docentes do IFCH utilizaram o Google Meet também, mas em grande medida usaram o MCONF, que é a ferramenta institucional da universidade. No que tange à forma de comunicação com os alunos fora do ambiente de aula, optaram por usar as vias institucionais e a maioria evitou o uso do WhatsApp, como forma de diferenciar o ambiente profissional do privado.

Na pesquisa de Servin (2022), com relação aos tipos de interação mais utilizados pelos professores com seus alunos, os resultados foram 81% através de aplicativo de mensagens, email ou celular, esses resultados estão mais próximos aos de Garcia (2023). Constatamos então que a perspectiva dos docentes do IFCH não é favorável ao uso de ferramentas, como o WhatsApp, que são amplamente utilizadas por docentes de outras instituições.

Quanto às metodologias e recursos para ensinar no ERE, os docentes mantiveram as aulas expositivas como principal ferramenta de ensino, com adaptações como a redução do tempo de duração, e mantiveram slides, vídeos aulas, Youtube como recursos de apoio.

Como citado anteriormente, houve uma redução na carga de leitura, mas continuaram sendo essenciais. Podemos acrescentar também as tentativas com a criação de fóruns no Moodle e como de certa forma isso apresentou bons resultados e também a tentativa de manter a experiência do debate entre os alunos através da criação de salas de debate no Teams.

Diante dessa diversidade de recursos e métodos utilizados e a constância da aula expositiva como principal ferramenta de ensino, apresentamos os relatos que exemplificam.

Tutoria por email:

Mas eu primeiro tinha que já antecipadamente mandar a aula de manhã sobre isso e sobre não sei o que, aí durante a aula eu ficava conectado no Gmail, então os próprios alunos, na hora da aula entravam em contato: “Ah, professor, sobre isso ou aquilo, eu estou aqui lendo e tal.” Eu conversava pessoalmente com cada um ... (Entrevista 1).

Salas de debates no Teams:

Depois eu passei no início da aula utilizar a ferramenta de criação de salas e dentro da sala de aula, essas salas então eu distribuía aleatoriamente os estudantes nessas salas pra que eles discutissem entre si o texto da aula, as questões que a gente estava fazendo, então fazia uma espécie de dinâmica em grupo. (Entrevista 7).

Fóruns e outros canais:

Então, foi uma preocupação que eu tive que era exatamente abrir canais, dentro do Moodle pra possibilitar interações, que não ficassem só no aqui dos fóruns de discussão.

(Entrevista 8).

Uso de slides:

Eu me preocupei muito em amplificar os conteúdos dos meus PowerPoints, então eu fiz PowerPoints longuíssimos sobre as aulas com conteúdo, com links que os alunos pudessem ter, claro, sempre tem um texto ou dois que prepara aquela aula.

(Entrevista 11).

Vídeos, áudios, aulas síncronas, filmes, podcasts, aula gravada:

Eu me disponibilizava também pra fazer aulas síncronas, gravadas e tinha, como eu te disse, essa preocupação também de estar imaginando formas de tornar esse conteúdo mais interessante, então eu variava, em algumas situações eu gravava áudio em outros eu gravava debates, síncronos com a turma, outros eu pegava conteúdos disponíveis na internet aí, dos mais variáveis, não só palestras, mas filmes, podcasts.

(Entrevista 13).

Aulas expositivas como principal estratégia de ensino e Youtube como ferramenta de apoio:

Eu também tomei uma decisão assim naquela época de, eu acho que aí alguns colegas, não, vários colegas, não fizeram como eu, eu dava aulas mais curtas mesmo, e era de propósito, então dava uma aula de 30 minutos ou 40, 50, dependendo e uma discussão rápida, um debate assim que durava às vezes 20 minutos, 30 às vezes.

(Entrevista 3).

Eu me propus pra gravar vídeos curtos, tipo de vinte minutos, e postar no YouTube pra eles assistirem e depois disso eu começava a aula uma hora mais tarde. E aí a gente fazia um encontro síncrono pra discutir o conteúdo da aula, mas a parte expositiva eu gravava antes.

(Entrevista 6).

De acordo com o estudo de Garcia (2023) com relação às metodologias e os recursos para ensinar no ERE, os resultados foram os seguintes, por ordem de mais citações: slides de apoio à aula, aula expositiva, exercícios individuais, textos e momentos para responder as dúvidas. Observamos aqui semelhanças com nosso estudo em que aulas expositivas e PowerPoints são os principais instrumentos de ensino. Gusso (2020) afirma que a simples transposição de aulas expositivas, seja com giz e quadro-negro ou seus equivalentes modernos, como slides do PowerPoint, para plataformas digitais, revela-se inadequada para

assegurar a "qualidade do Ensino Superior" ou, mais especificamente, para garantir o desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior. Garcia (2023) destaca o estudo de Peloso et al. (2020), o qual concluiu que a diversificação de metodologias e recursos para ensinar aumenta as chances de o professor conseguir engajar seus alunos.

Quanto à metodologia e os recursos para avaliar durante o ERE, os docentes responderam de maneira muito diversificada. Entre os métodos avaliativos estão tarefas por email via Sala de Aula Virtual (SAV), resenhas, fóruns via Moodle, apresentação de trabalhos e seminários, provas etc. Este resultado se aproxima da pesquisa de Servin (2022), que aponta para diversidade de instrumentos avaliativos.

Com relação às formas de avaliação, o resultado foi dividido em ferramenta utilizada, em que 38% utilizaram o email como forma de avaliação, 26% usaram videoconferência e 19% usaram Google Classroom; quanto à estratégia e instrumentos avaliativos, 51% utilizaram pesquisa, 46% resolução de problemas, 39% relatórios e 37% testes de múltipla escolha (Servin, 2022).

Com relação à quantidade de avaliações, alguns docentes optaram por fazer várias avaliações enquanto outros optaram por menos avaliações com trabalhos semestrais.

Abaixo, podemos ver um relato que representa docentes que optaram por menos avaliações:

Só basicamente, a gente adotou provas, mas uma semana pra resolução, então eu disponibilizava, os alunos tinha uns 7, 10 dias pra responder e a gente fazia a resolução de dúvidas, e os seminários eram trabalhos, eram sempre trabalhos semestrais, então vamos escolher um tema início e entregar um trabalho final. (Entrevista 12).

Trecho de entrevista que representa docentes que optaram por fazer maior número de avaliações:

Eu costumo até agora, eu uso meio semelhante ainda, mas eu costumava usar algumas avaliações um pouco diferentes umas das outras. Eu fazia assim, dependendo do semestre, mas em geral foi assim: foram 4 avaliações no semestre. Uma nota que ia se compondo, a primeira nota 20% do total, depois a segunda nota 30, depois mais 20, ia compondo assim pra ver se todo mundo participava de tudo. Daí eu fazia um exercício de reflexão, os alunos tinham ali mais ou menos cinco dias, uma semana para fazer usando os textos de aula. Eu dava uma parte da disciplina, ali da matéria, depois o diálogo na segunda parte da matéria, mais ou menos até a metade do semestre fazia um debate num fórum assim, em um fórum no Moodle mesmo, tipo é um chat que tem no Moodle, e também deixava vários dias, o pessoal participar. A vantagem dessa avaliação é que podia colocar vários vídeos para eles verem, assim não precisava botar muito texto. Eu pedia depois uma, às vezes uma, fiz assim, como é, uma... tipo comentário de texto, tipo resenha, fazer como resenha de texto e entregar, e no final uma avaliação parecida com a primeira,

*uma avaliação, uma espécie de uma prova, mas vários dias também pra entregar, geralmente avaliações individuais.
(Entrevista 3).*

Segundo a resolução CEPE/UFRGS (2020) a orientação era pela preferência por avaliações processuais, diversificadas e assíncronas, orientadas pelo professor quanto à realização das atividades (Schwetz, 2021). O relato acima se encaixa nessa demanda da resolução sobre ERE.

Esse relato da entrevista 3 apresenta muito dos recursos utilizados pelos docentes, como fóruns, resenhas, provas e também apresenta a questão da participação dos alunos durante o ERE. Nesse sentido, a necessidade de um processo contínuo de avaliação torna-se instrumento de engajamento. A seguir dois relatos nesse sentido:

*Os primeiros semestres, se não me engano, tinha uma proposta de que todas as aulas tinham uma pequena tarefa que podia ser, ler o texto e fazer um resuminho, ler o texto e fazer não sei o quê, entendeu uma coisa assim, responder uma pergunta específica, ... participação num fórum, uma coisa pequena, mas que eu pudesse aferir, ver como é que estava o retorno, como é que as pessoas estavam, e manter esse contato com os alunos.
(Entrevista 9).*

*Então, a minha conclusão é de que o processo avaliativo ele tinha que se dar de forma contínua. Ele não poderia ser uma avaliação que ocorresse apenas ao final do semestre ou no meio do semestre e no final do semestre, como usualmente a gente faz nas aulas presenciais, coloca uma prova ou uma forma de avaliação mais pro meio do semestre e uma mais no final. Então eu procurei fazer fichamentos, resenhas críticas de textos e pedir pros estudantes fazer, provas também, mas várias formas de avaliação, desde que elas fossem fragmentadas ao longo do semestre, mudasse aí a avaliação de um processo pontual para um processo contínuo, avaliação contínua para garantir que esses estudantes estão compreendendo o que está sendo ministrado.
(Entrevista 7).*

Outro ponto relevante é a adoção de avaliações formativas, que exigem proficiência em cada etapa do processo de ensino antes de avançar. Todas essas estratégias exemplificam aspectos a serem considerados na concepção de disciplinas e atividades de ensino de maneira mais eficaz, demandando mais do que a mera transmissão de conteúdo por meio de aulas expositivas (Gusso, 2020).

3.2.3. Perspectiva do corpo docente sobre a adoção do ERE

Com relação aos obstáculos e dificuldades relacionadas à adoção do ERE, os docentes apontaram vários pontos, sendo os principais: incerteza e demora da UFRGS em definir o

retorno às aulas no modelo de ERE, resistência ideológica ao ensino a distância, dificuldades tecnológicas, ambiente domiciliar, interação, evasão e saúde mental.

Relato sobre as incertezas durante a pandemia, sobre a necessidade de aprender as novas tecnologias e a evasão dos alunos:

Eu não utilizava essa ferramenta de estudo que mencionei de organização etc, inclusive bancas, fazia tudo, presencial, e também as minhas atividades próprias, então eu tive primeiro essa atividade pessoal com os colegas, até já conheciam Mconf, já utilizavam, já tinham, eu era bastante devagar nisso aí, nesse aspecto, então bom, eu tive que aprender, mas também foi ensinada, eu pegava ali um manual, um tutorial, você vai ver o tutorial certo, uma questão de se dedicar um pouco, transpor material, etc. Então essa foi a dificuldade inicial, e claro que a gente lidava sempre com o sentimento, aquela incerteza da pandemia, eu acho que ainda tem tudo isso, não foi uma migração planejada.[...] Então agora na pandemia, eu acho que essa dificuldade às vezes das ausências, o que que está acontecendo com ela, o aluno não está conseguindo acessar.
(Entrevista 2).

Gusso (2020) no início da pandemia já apontava a elevação da probabilidade de evasão no ensino superior, o que realmente aconteceu segundo os relatos dos docentes.

Relato sobre a situação da pandemia e do ambiente domiciliar:

Eu acho que teve da minha parte era assim, não era exatamente o ensino remoto, mas era coisa de a gente estar em casa. Eu tinha um filho pequeno, de 2 anos e meio, ele não estava indo na escola, então era mais difícil por conta disso[...] Às vezes as pessoas assim: “ai professora”, “eu estou com COVID”, “a minha mãe está com COVID”, “vou ter que levar ela não sei onde”. Às vezes, familiares que morreram durante, ao longo do curso, então isso que foi a coisa difícil, foi a situação de pandemia mesmo que eu acho que foi mais complicado.
(Entrevista 4).

Segundo pesquisa de Servin (2022), a carga horária de atividades em casa prejudicou a atividade docente. Pesquisas em outros países também apontam o ambiente doméstico como dificultador da prática docente durante a pandemia. Na Índia, Joshi, Vinay e Bhaskar (2021) exploraram as dificuldades dos professores ao conduzir o ensino e a avaliação online em diferentes ambientes domiciliares. Para isso, conduziram entrevistas com 19 professores universitários, revelando diversas barreiras agrupadas em quatro categorias principais. Estas incluem a falta de recursos básicos em casa, como acesso à internet, interrupções familiares, rotinas desorganizadas, entre outros (Garcia, 2023).

Relato sobre a resistência de docentes ao ensino remoto e EaD:

Eu acho que o maior obstáculo, nesse sentido para os docentes, institucionalmente falando é uma certa resistência que existe dos docentes em relação ao ensino à distância, como se fosse de menor qualidade, como se ele fosse prejudicar a

formação dos alunos, como se ele fosse, enfim, então acho que essa resistência, que é uma coisa, certamente cultural, de não sair da sua zona de conforto, de trabalhar presencialmente com poucos alunos dentro da sala de aula, com espaço específico para isso e tal.[...] Então é por isso que eu estou dizendo que pra mim, meu ponto de vista, o maior obstáculo é a resistência dos professores a se apropriar, aproveitar os processos pedagógicos de educação a distância para fortalecer a pedagogia ou a formação dos alunos, dos docentes nos cursos presenciais também.
(Entrevista 5).

O relato corrobora com Garcia (2023), que observou também que os professores enfrentavam dificuldades no manuseio de ferramentas tecnológicas, apresentavam falta de motivação e adotavam uma postura negativa em relação ao ensino remoto, indicando a necessidade de suporte nesse contexto. Esses resultados ressaltam a importância de considerar os aspectos sociais e emocionais dos docentes como elementos essenciais no ensino durante uma pandemia. (Garcia, 2023).

Relato sobre as dificuldades com a interação e a sensação de dar aulas com as câmeras desligadas:

Eu acho que as principais dificuldades tinha a ver, sobretudo com a interação, com a interação que é muito diferente da sala de aula, da sala de aula presencial, então a maioria das pessoas, dos alunos, não ligava as câmeras. Eu acho que isso também acabava, desestimulando as pessoas que ligavam, e muitas vezes não podia adotar como regra, como exigência que as câmeras estivessem ligadas, porque cada pessoa tinha as suas condições. Às vezes não podia ligar a câmera por conta da internet, às vezes, porque estava no ambiente, que não podia enfim ser apresentado em público, então eu digo assim, com outras pessoas da família, etc e tal, né. Então, você tem aquela sensação de dar aula pra ninguém, era algo muito estranho, e que realmente contrariava assim, as expectativas do que que é uma aula, que a gente tem dentro do presencial. Então acho que a questão das interações eu destacaria como a principal dificuldade. Dentro dessa experiência, considerando essa diferença entre o emergencial e o EaD, que se a gente fosse falar de EaD, a gente teria que acrescentar muitas outras dificuldades e ausências.
(Entrevista 8).

Bom, a grande dificuldade num primeiro momento era esse contato com, digamos assim, com a própria tecnologia digital, então isso foi um processo que embora já estava familiarizado sobretudo com o moodle e sala de aula virtual, aí eu imagino que utilizo assim um percentual muito baixo das potencialidades dessas ferramentas.[...] Então, no primeiro momento era um pouco esse processo de, digamos assim, mais técnico.[...] Mas do ponto de vista, digamos assim, pedagógico eu acho que a possibilidade de interação com as turmas e com alunos ou alunas em particular fica muito limitado, há muitos obstáculos, assim igual as aulas, as pessoas não ligavam a câmera, eu via apenas uma letrelinha, um avatar. Perdia um pouco, claro, isso me parece, vai ser banal na tua pesquisa, acho que você vai ouvir isso de muita gente, mas perdi aquele contato, que muitas vezes, muitas vezes não, mas sempre numa sala presencial acaba acontecendo.[...] Mas eu acho que do ponto de vista pedagógico, a grande dificuldade foi essa, toda uma falta de uma interação que define pra mim, o que é o espaço da aula, então acho que de como provocar essa interação pros estudantes é algo que eu nunca consegui fazer plenamente no ensino remoto.
(Entrevista 10).

Esses relatos confirmam os estudos sobre a interação professor-aluno no ERE durante a pandemia. O artigo de Máximo (2021) apresenta como a pandemia, ao forçar o distanciamento social, e por consequência, a adoção do ensino remoto, rompeu com a dinâmica de interação na relação professor-aluno. Essa mudança, marcada pela presencialidade no ensino presencial, foi para uma interação professor-aluno mediada pela aula online e dependente da abertura ou não da câmera durante a aula. Nesse sentido, enquanto a abertura da câmera era importante para os professores, o mesmo não aconteceu com os estudantes, o que levou os professores a darem aulas sozinhos, praticamente para eles mesmos.

Com relação aos aspectos comunicacionais, a nova realidade é de monólogos digitais, empobrecendo a relação professor-aluno. A falta da interação, comum na presencialidade das aulas tradicionais, levou à prática das câmeras desligadas e a sensação do docente de estar falando sozinho (Santos, 2021).

Souza, et al. (2021) esclarecem que nesse novo formato de ensino, os professores se viram imersos em uma “docência solitária”, o que resultou em mudanças na abordagem educacional e um certo grau de angústia psicológica. O ambiente pedagógico, antes compartilhado entre educadores e alunos, e no qual ocorriam interações sociais, movimento e diálogo, foi substituído por encontros virtuais, restritos e solitários. Esse cenário pode provocar sentimentos de insatisfação, tristeza e ansiedade (Winters, 2023).

Todos esses estudos apontam para a dificuldade de interação entre professor-aluno no contexto pandêmico e da mediação dessa interação pela abertura da câmera durante a aula online e como isso impacta a percepção dos docentes.

Relato sobre dificuldades com ambiente, apoio e saúde mental:

*Dar aula dentro de casa, isso pra mim foi também super desconfortável. Tinha uma filha de 1 ano de idade que demandava muita coisa, eu sou uma pessoa que era considerada grupo de alto risco, porque eu tenho uma doença crônica, então eu sou imunossuprimida, então eu tive que ficar extremamente isolada em casa, minha família na época também. A minha filha de 1 ano de idade, que significa que era uma criança, que não conseguia fazer nada sozinha, nem xixi (risos), então tinha que dar conta dela enquanto dava aula.[...] A gente não teve infraestrutura pra lidar com isso tudo, não recebeu um apoio, pra isso também e idem os estudantes. Sem contar problemas graves de saúde mental que a gente teve que ficar manejando enquanto tentava ali dar aula.
(Entrevista 13).*

Com relação à saúde mental, Santos (2021) afirma que os professores no Brasil apresentam ansiedade, pavor, cansaço, esgotamento, exaustão, incerteza, insegurança, medo relacionados à docência e a carga de trabalho.

Uma breve reflexão que é interessante fazer é a questão de gênero, para isso uso o exemplo dos relatos das entrevistas 5 e 13, são relatos de mulheres que encontram dificuldades com a maternidade no contexto pandêmico de isolamento social e o ambiente doméstico. Os estudos a seguir corroboram essa reflexão.

Servin (2022) faz importante análise sobre como o gênero afeta o ensino, apontando que os resultados sugerem que as professoras dedicam mais tempo às atividades extra aula que os professores em média e nos trabalhos domésticos as professoras gastam de dez a vinte horas, enquanto os professores gastam de uma a dez.

Winters (2023) aponta a evidente disparidade de gênero, já que, na divisão tradicional do trabalho, as responsabilidades domésticas e de cuidado recaem principalmente sobre as mulheres. Isso resulta em uma jornada de trabalho aumentada, considerando as múltiplas tarefas que elas precisam assumir.

Com relação aos aspectos positivos do ERE, os docentes relataram o aprendizado e incorporação de novas tecnologias, a possibilidade de ter participações de pessoas em conferências, palestras, eventos, que estão distantes e que não seria possível presencialmente, a questão da locomoção, em que poupa deslocamentos substituindo a presencialidade física pela a online. É importante ressaltar que nem todos docentes compartilham dessa perspectiva, há docente que entende que o ERE é apenas um formato de ensino emergencial e que de positivo é apenas o fato de os alunos terem tido alguma forma de ensino durante o contexto de pandemia.

Relato sobre a possibilidade de encurtamento de distâncias através de reuniões, palestras, eventos online:

Eu convidei um pesquisador do Rio de Janeiro e nós fizemos pelo YouTube um canal de transmissão que eu criei no meu grupo de pesquisa, com nível lá de 12 assistentes. Agora, 15 dias depois, tu olha lá tem 120 visualizações, se eu tivesse feito, trazido esse camarada como tantas vezes que a gente fez, buscando no aeroporto, o tempo ia passar, eu ia ter no auditório lá no vale 20 pessoas, se eu me esforçasse um pouco e puxasse uma turma de graduação, meio andar, talvez 50, entende. Pra mim isso é uma prova de que é muito bom esse processo, agora é claro, isso é pra palestra, mas os alunos da graduação também acessaram, estão vendo, eles também estão, se integrando mais com pesquisa, com essas questões, e isso eu também utilizei nas aulas. Então lá na minha pesquisa eu fiz isso, por trazer um cara do Rio, de São Paulo pra falar aqui num ponto que a gente tá trabalhando.[...] Esses exemplos que eu dei das bancas eu acho que até também os TCCs, os casos com defesa do trabalho de conclusão está sendo feita virtual, pelo menos como membro da banca é virtual. A questão das conferências com professores estrangeiros também, então abriu todo um lado positivo. Agora as seleções da pós-graduação, nós estamos fazendo seleção toda ela virtual, antes nós fazíamos entrevistas presenciais, nós temos candidatos de todo o Brasil, inclusive de fora do Brasil, isso é um dado novo, é um aumento também, a circulação. O aluno faz (a seleção) lá, tendo passado e a perspectiva com a bolsa, ele migra pra cá, no sul, se

*não ele iria fazer aqui a seleção, tinha que ficar preso cinco dias aqui pra depois não entrar.
(Entrevista 2).*

Winters (2023) relata que em sua pesquisa os professores debateram como o uso de ferramentas online poderia facilitar relações de proximidade que, anteriormente, não eram possíveis ou eram dificultadas pela distância. Os participantes dialogaram que o ensino remoto propiciou aproximação, interação, economia e gestão de tempo, sendo essa perspectiva condizente com o relato do docente, da nossa pesquisa feita com o corpo docente do IFCH.

Relato sobre o uso de aulas a distância em situações emergenciais:

*Eu mesma usei esse semestre uma aula online, porque tinha uma previsão de chuva muito forte. Então, eu acho que eventualmente, pontualmente, pode ser um ganho, mas eu não acho que deva ser um projeto.
Acho que pode ser um ganho pontualmente em algumas situações de exceção, mas não acho que a gente deva se pautar nisso como um objetivo de se alcançar.
(Entrevista 6).*

Relato sobre o aprendizado de novas tecnologias:

*Então, talvez um fator positivo foi o fato, daí pessoalmente falando, o fato de eu poder me envolver mais com tecnologias digitais com aplicativos e todo um, enfim, esse aspecto técnico da produção de áudio e vídeo né, e eu trabalho num laboratório que atua a partir disso também, então por esse lado aprendi muito.
(Entrevista 10).*

Relato sobre os benefícios do ERE relacionados à não necessidade de locomoção ao campus:

*Eu diria que foi justamente esse aprendizado de utilização de estratégias e plataformas e formas de tornar o nosso ensino mais acessível, talvez acho que mais flexível do que aquela coisa de ir pro campus, dar aulas, sair do campus, eu acho que a gente hoje aprendeu que existem outras formas de trabalhar que podem ser aproveitadas inclusive no ensino presencial.
(Entrevista 11).*

O estudo de Garcia (2023) apontou semelhança com nosso estudo ao apresentar os aspectos positivos do ERE, são eles: aprendizado de novas tecnologias, adaptação a um novo contexto, oportunidade de desenvolvimento profissional em face do desafio, flexibilidade de horários de trabalho, experiências de ensino que presencialmente não seriam possíveis, mais tempo com a família e redução de estresse devido à redução de deslocamento para a universidade.

Com relação ao ERE e sua contribuição para tornar o ensino mais flexível, os docentes fizeram relatos diversos, entre os quais estão flexibilização da presença física e distância, flexibilização das estruturas dos cursos, flexibilização das ferramentas de comunicação, incorporação das tecnologias de produção de conteúdo e sua transposição para o presencial, incorporação de atividades autônomas e de aulas remotas como ferramentas flexíveis.

Flexibilização da presença física e distância:

*Mas eu acho que uma coisa importante foi poder conversar em tempo real com pessoas que estão muito longe. Então, poder fazer eventos, e por mais que eu ache que a presencialidade não se substitui inteiramente nem a longo prazo, eu acho que pra ter uma relação de fato com as pessoas, mesmo a relação pedagógica, ela requer a presencialidade, mas pra coisas eventuais, eu acho que ela então traz isso de bom, tentar fazer um convite pra alguém que está nos Estados Unidos, para alguém que está na Alemanha, para alguém que está na China e eu não consegui recurso para trazer essa pessoa, poder conversar com ela sincronamente,, poder estar conversando de fato, poder perguntar e não simplesmente ver um vídeo da pessoa, isso é uma das coisas, eu acho que pode, que vai ficar, eu acho que essa é uma das coisas que vai ficar. Participação em bancas também, eu acho que é uma das coisas aí, não é exatamente ensino, mas relacionadas, tanto banca de TCC, quanto de pós-graduação.
(Entrevista 4).*

Flexibilização das estruturas dos cursos:

*Eu acho que tem uma dimensão mais estrutural que, por exemplo, é um debate que a gente começou fazendo, no que diz respeito especificamente à filosofia, que é ter um curso de natureza presencial, mas com a possibilidade de oferta de disciplinas à distância. Acho que isso é uma coisa que a gente começou a discutir e, evidentemente, por consequência do ensino remoto.
(Entrevista 12).*

Flexibilização da comunicação, como ferramentas que colaboram nas aulas presenciais:

*Isso acontece em todas as turmas agora no período pós-pandemia, sempre tem uma liderança da turma que faz o grupo de whatsApp, e aí claro professor não entra porque é a comunicação entre vocês, mas eu já me deito, vou dizer, em bom sentido, qualquer coisa: “Ah, bota no grupo aí pra e tal tal tal.” E aí antes de começar a aula, os que estão atrasados para vir ou não vem já avisam no grupo, aí vamos começar, “não, fulano de tal vai chegar.” São maravilhosos, quer dizer, uma ferramenta em que ajuda o professor, uma boa ajuda que tem o professor. Digo então: “Ah, vamos esperar um pouquinho que, né, o fulano de tal tá chegando.” Quer dizer, bom né, é uma ajuda muito boa., mas se criou uma consciência de que a ferramenta virtual ela acrescenta no ensino presencial, não só para nós professores, mas também pra vocês alunos.
(Entrevista 1).*

Tecnologias de produção de conteúdo e sua transposição para o presencial:

*Eu acho que um pouco essa familiaridade com, digamos, equipamentos e com toda uma tecnologia digital, porque um dos aprendizados que eu pelo menos tive durante o ensino remoto é muito em função disso, de gravar aulas.[...]Foram aprendizados que porventura, em situações de ensino híbrido futuras, vão de fato ser bastante positivas pra uma forma de atuação híbrida mais adequada.
(Entrevista 10).*

Incorporação de atividades autônomas:

*[...]Mas agora eu tenho tentado introduzir esses elementos, então usar a carga horária de atividade autônoma eventualmente pra que eles assistam vídeo e fazer uma ficha de leitura dirigida, ou então usar o fórum do Moodle como uma ferramenta auxiliar; então essas coisas eu tenho tentado incorporar pra dinâmica docente pós-pandemia.
(Entrevista 12).*

Incorporação das aulas remotas como opção regular de ensino:

*[...]Possibilidades dentro dos programas, dentro dos planos de ensino, que antes a gente não tinha tanto. [...]Mas a possibilidade de tu dar uma aula remota e isso contar e tu poder ter uma interação legal com os alunos, também ser uma boa aula, eu acho que veio e que isto é um ganho, em relação a essa questão total do ensino flexível.
(Entrevista 9).*

Quanto às perspectivas dos docentes com relação à herança do ERE para o futuro do ensino superior, podemos dividir em dois grupos: o menor, que tem uma perspectiva negativa, que apresenta a evasão e o fortalecimento do EaD como problemas; e o segundo grupo, formado por um número maior de docentes, os quais apontam que o futuro do ensino superior caminha para um formato de ensino híbrido, que se atenderia a uma demanda da sociedade mais tecnológica, a uma geração mais nova que vem perdendo interesse pelo ensino tradicional, a necessidade de repensar as prática docentes na direção de ensino híbrido e a necessidade de administrações mais competentes.

Relato negativo sobre a herança do ERE para o futuro do ensino superior:

*Eu acho que é um legado negativo. Nesse sentido que eu falei antes, de ter acontecido um esvaziamento das universidades, de ter fortalecido a educação à distância. Eu acho que é uma coisa que preocupa com relação ao futuro da educação pública, educação superior pública.
(Entrevista 6).*

Houve preocupação em relação à possibilidade de que a implementação emergencial do ensino remoto pudesse abrir caminho para um aumento significativo da EaD nas instituições públicas de ensino superior, seguindo a tendência já presente na maior parte das instituições privadas (Rodeghero; Mauch, 2023).

Essa preocupação com o avanço do EaD estava muito presente no debate durante o início da paralisação. O relato acima confirma essa perspectiva negativa sobre a tendência de expansão da modalidade de ensino remoto e ensino a distância.

Relato positivo com relação ao futuro do ensino superior, o modelo híbrido, e adequação a uma sociedade mais tecnológica:

*Acho que em termos de herança, acho que é mais essa adequação do ensino superior a uma nova realidade onde as tecnologias informacionais fazem cada vez mais parte do cotidiano das pessoas.[...] Me parece que a maior herança vai nesse sentido de termos um processo de revolução da educação adequada, adaptada a esse novo perfil social, essa nova configuração da realidade social a essas novas tecnologias que estão disponíveis.
(Entrevista 5).*

Relato sobre a necessidade de atender um público mais jovem:

*Olha, a gente teve uma evasão bastante importante de estudantes. Isso impactou o presente, o futuro pós-pandemia, e daqui pra frente acho que a nossa forma de ensinar, esse formato do ensino superior, com longas horas em que o aluno tem que ficar sentado, parado, prestando atenção, absorvendo conteúdo, isso parece não estar mais fazendo sentido pra muita gente. O que traz desafios importantes pros professores, porque se a gente pensa em quantidade de trabalho, você dar conta do conteúdo, pensar em como passar isso pros estudantes, se atualizar e ao mesmo tempo tem que estar se reinventando o tempo todo, enquanto forma de estar interessando as pessoas em sala de aula, é muito desafiador, mas claro, também é urgente, a gente precisa pensar um pouco em qual que é o futuro do ensino superior [...]Mas acho que está um pouco evidente que o formato da sala de aula, desse tempo e dessa quantidade de conteúdo profundo não está interessando muita gente nessa temporalidade de rede social, de vídeos de um minuto.
(Entrevista 13).*

Relato sobre a necessidade de repensar as práticas docentes, pensando no ensino híbrido, no cenário atual e futuro do ensino superior:

*Repensar nossas práticas docentes, considerando as mudanças dos últimos anos, e ver como é que a gente pode compor o presencial e o híbrido, de uma maneira que seja responsável, e que enfim responda, as demandas, as necessidades do corpo discente, das pessoas que procuram os cursos de humanas.
(Entrevista 8).*

Relatos sobre a necessidade de administrações universitárias competentes, capazes de lidar com situações imprevisíveis:

*É a necessidade de termos administração ou administrações universitárias muito mais competentes, muito mais engajadas no que é o próprio espaço e funcionamento da universidade. Então eu acho que isso fica como um, quase como uma espécie de alerta, eu acho que a pandemia veio, não veio do nada assim, nos pegou de surpresa, mas ela não veio do nada.[...] Então acho que cada vez mais a gente vai precisar de administrações competentes e que levem essas situações que consigam prever, ou ter uma certa precaução nesse tipo de situação.
(Entrevista 10).*

Para Servin (2022), a educação adaptada à era contemporânea demanda uma reconfiguração no seu discurso, no qual a narrativa educacional abraça tanto momentos síncronos quanto assíncronos, presenciais e virtuais.

Como citado anteriormente, os docentes apontaram em seus relatos para um futuro do ensino superior com uma modalidade híbrida de ensino, corroborando as perspectivas de Servin (2022), e também de Castione (2021), o qual aponta o uso contínuo do *blended learning*, ou ensino híbrido, como uma das principais tendências na oferta educacional do Ensino Superior em todo o mundo, em decorrência da pandemia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 impactou o mundo. A crise sanitária marcada pelo vírus respiratório altamente contagioso pressionou os sistemas de saúde e, diante das incertezas dessa nova epidemia mundial e da ausência de medicamentos e vacinas, o isolamento social foi apontado como única ferramenta capaz de diminuir o número de contágios, e por consequência, o número de mortes.

Foi nesse cenário de isolamento social, que a educação precisou dar uma resposta sobre como manter o ensino. A solução possível encontrada foi a adoção de um modelo de ensino remoto emergencial, que se diferencia do já consolidado ensino a distância. Enquanto as instituições privadas de ensino superior, mais familiarizadas com o EaD retornaram às aulas em poucas semanas depois dos decretos que suspenderam as aulas, valendo-se da ampla experiência com o EaD, as instituições públicas demoraram muito tempo para retornarem às aulas.

A situação da UFRGS exemplifica bem esse cenário. Após a paralisação das aulas, em março de 2020, a UFRGS só apresentou em julho a resolução 025/2020 do CEPE, que regulamentava a implantação do ERE na instituição. O retorno às aulas só ocorreu em agosto do mesmo ano.

Essa experiência de ERE na UFRGS, que durou dois anos (quatro semestres letivos), necessitava ser apresentada através da perspectiva dos docentes, visto que ao longo da pandemia de COVID-19 a maioria dos trabalhos científicos focaram na perspectiva discente desse processo de ensino remoto. Optamos por dar voz aos docentes do IFCH, com o intuito também de que os resultados dessa pesquisa possam contribuir de alguma forma com o debate sobre ensino remoto, EaD e ensino híbrido, no IFCH e na UFRGS.

A nossa pesquisa procurou identificar primeiramente o perfil dos docentes do IFCH, em seguida, buscou identificar a atuação prática dos docentes durante o ERE e, por último, apresentar as perspectivas dos docentes sobre o ensino remoto emergencial e seu impacto no futuro do ensino superior e na possibilidade de ensino mais flexível. Essas perspectivas sobre o impacto do ERE para a prática de ensino mais flexível e sobre as perspectivas para o futuro do ensino superior são de extrema relevância para o nosso contexto atual de pós-pandemia.

Ao apresentarmos os resultados dessa pesquisa, podemos concluir que o perfil dos docentes do IFCH, mesmo com uma amostragem pequena de treze participantes, é de profissionais extremamente qualificados, sendo que a maioria destes não tinha experiência

com ensino em formato remoto ou a distância e também não possuía formação pedagógica para lidar com esse formato de modelo de ensino diferente do presencial.

Isso nos apresenta essa dificuldade inicial com a implementação do ERE, mas é importante destacar que os docentes buscaram qualificações que foram disponibilizadas pela UFRGS, fazendo com que possamos concluir que os docentes em geral superaram as dificuldades iniciais do primeiro semestre e que através da busca contínua de qualificação e a experiência adquirida durante o ERE, hoje estão minimamente preparados para lidar com as ferramentas do EaD.

Concluimos, com base nos relatos dos professores sobre a prática docente, que as experiências foram diversas, e a busca por estratégias de melhor compartilhar o conhecimento foi constante. Mas percebemos que o ERE demandou em média muito maior de horas de trabalho e podemos concluir que o excesso de trabalho pode ter prejudicado a qualidade de ensino.

Ao analisar os relatos sobre as dificuldades, podemos concluir que a grande dificuldade e principal prejuízo durante o ERE foi a interação professor-aluno, a interação mediada pela via online, tendo na abertura da câmera pelos alunos o aspecto mínimo de interação, se mostrou insuficiente, o que fez com que muitos docentes se sentissem sozinhos nessa relação professor-aluno.

Quando questionados sobre os aspectos positivos do ERE, os docentes citaram muitos aspectos, contudo podemos concluir que dois aspectos são da mais extrema relevância, sendo o primeiro a apropriação de novas tecnologias nas práticas docente resultante do processo de aprendizado seja através da busca de qualificação ou através da própria experiência durante a pandemia. O segundo aspecto é as possibilidades que o ERE proporcionou de encurtar distâncias conectando pessoas distantes através de videoconferências.

Pensando o atual cenário do pós-pandemia, os relatos dos docentes sobre suas perspectivas a respeito do que o ERE contribuiu para tornar possível o ensino mais flexível, são de extrema importância para o debate atual. Concluimos que o domínio dessas tecnologias digitais envolvidas no ERE possibilitou que hoje a presença em bancas, eventos, entre outras situações, seja feita de maneira online e que não seja necessário deslocamentos, e proporcionou também a possibilidade de flexibilizar aulas presenciais, substituindo por aulas síncronas ou assíncronas, em casos de necessidade.

Nesse cenário pós-pandêmico, ainda é difícil afirmar qual será o futuro do ensino superior no Brasil e no mundo. Nem mesmo os especialistas em educação possuem a resposta

definitiva para essa questão, o que torna extremamente relevante os relatos dos docentes sobre qual foi a herança do ensino remoto para o futuro do ensino superior.

A perspectiva dos docentes do IFCH é que o ERE acelerou e fortaleceu o EaD, que contribuiu em parte com a evasão no ensino superior tradicional e que a tendência do futuro é de um ensino cada vez mais tecnológico, mais conectado com a realidade da sociedade atual, mais flexível, compondo ambientes presenciais e digitais.

Podemos concluir, então, de acordo com os relatos dos docentes do IFCH, da UFRGS, que a experiência do ERE, durante a pandemia de COVID-19, deixa como herança para o futuro do ensino superior a possibilidade e tendência de transformações do ensino tradicional para um modelo de ensino híbrido.

Este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo quanto a essas questões, mas contribuiu para esse debate à medida que compartilha as perspectivas dos docentes de uma instituição de ensino superior federal, pública, bem conceituada e de prestígio nacional e internacional, sendo que é preciso considerar sempre que o docente é parte central no processo de ensino e de transformações pedagógicas e institucionais.

REFERÊNCIAS

- CASTIONI, R. et al.. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 399–419, abr. 2021.
- CEPE/UFRGS, 2020. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº25, de 27 de julho de 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/res-025-ensino-remoto-emergencial-ere-versao-página>. Acesso em: 10 de junho. 2023
- GARCIA, R. V. B. et al.. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e124612, 2023.
- GUSSO, H. L. et al.. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e238957, 2020.
- MÁXIMO, M. E.. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 235–247, maio 2021.
- MOTTA-PASSOS, I. DA . et al.. Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e031, 2023.
- RODEGHERO, C.S.; MAUCH, Cláudia. Universidade Pública e ensino remoto em tempos de pandemia. *In*: RODEGHERO, C. S.; ALVES, C.S.; WEIMER, R.A. (org.). **História Oral da COVID-19: reflexões desde o Rio Grande do Sul**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2023. p. 73-100.
- SANTOS, G. M. R. F. DOS .; SILVA, M. E. DA .; BELMONTE, B. DO R.. COVID-19: emergency remote teaching and university professors mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237–243, fev. 2021.
- SCHWETZ, P. F. et al.. O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante a COVID-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.
- SERVÍN, M. DE A. et al.. Perception of professors regarding the transition to emergency remote teaching in a large public university in Mexico during the pandemic . **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e253032, 2022.
- VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L.. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 183–204, jan. 2022.
- WINTERS, J. R. DA F. et al.. Remote teaching during the COVID-19 pandemic: repercussions from professors perspective. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 76, p. e20220172, 2023.