

EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS: DILEMAS E DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DILEMMAS AND TEACHING CHALLENGES IN PANDEMIC TIMES

WELINGTON DE ANDRADE MATOS

Mestre em ciências pela Universidade Federal de São Paulo (São Paulo/Brasil).
Professor da Universidade Guarulhos (Guarulhos/Brasil).
E-mail: wellmatos@terra.com.br

MARIA APARECIDA DE MENEZES

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo/Brasil). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (São Paulo/Brasil).
E-mail: aparecida.menezes@unifesp.br

Recebido em: 25 de abril de 2021

Aprovado em: 18 de julho de 2021

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 18 | n. 3 | p. 181-201 | set./dez. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2646>

RESUMO

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, que se expandiu rapidamente por todo o planeta, levando inúmeros países a adotarem o isolamento social como medida para tentar conter a disseminação. Na área educacional, esse isolamento levou à interrupção das aulas presenciais de milhões de alunos e à adoção da educação remota como medida emergencial, para reduzir os impactos sobre a aprendizagem. Dentro desse contexto, o presente artigo, com a utilização de método quali-quantitativo, buscou apresentar uma análise dos desafios enfrentados pelos professores das Instituições de Ensino Superior – IES –, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada com 23 professoras e professores do ensino superior de 3 instituições da rede privada do estado de São Paulo. Os dados emergentes das respostas dos professores e as respectivas análises de resultados demonstraram dilemas e limitações dos pesquisados na condução de seu trabalho docente, após adoção da modalidade de educação remota. Em relação aos docentes destacou-se: aumento substancial da carga horária extracontratual dos professores; falta de experiência com ensino remoto, a maioria (65%) relatou não possuir experiência anterior; quase totalidade dos respondentes diz que as despesas com a aquisição de seus equipamentos, assim como valores despendidos com conectividade de *internet*, são custeadas por eles próprios. No que se refere aos estudantes: dificuldades para o acesso às tecnologias de comunicação e à *internet* no acompanhamento das aulas; e pouca participação ou interação dos alunos nas aulas.

Palavras-chave: Educação remota. Covid-19. Professores. Ensino Superior.

ABSTRACT

At the end of 2019, the world was surprised by the Covid-19 pandemic, which expanded rapidly across the planet, prompting countless countries to adopt social isolation as a measure to try to contain the spread. In the educational area, this isolation has led to the interruption of face-to-face classes for millions of students, and the adoption of remote education as an emergency measure, to reduce the impacts on learning. Within this context, the present article, using a qualitative and quantitative method, sought to present an analysis of the challenges faced by professors at Higher Education Institutions - IES, based on data obtained in a research carried out with 23 teachers and higher education teachers from 3 private network institutions in the state of São Paulo. The data emerging from the responses of teachers and the respective analysis of results showed dilemmas and limitations of those surveyed in conducting their teaching work, after adopting the remote education modality. In relation to teachers, the following stood out: substantial increase in the non-contractual workload of teachers; lack of experience with remote education, the majority (65%) reported having no previous experience; almost all of the respondents say that the expenses with the acquisition of their equipment, as well as amounts spent on *internet* connectivity are covered by themselves. With regard to students: difficulties in accessing internet communication technologies in the monitoring of classes; and little student participation or interaction in classes.

Keywords: Remote education. Covid-19. Professors. University education.

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo assistiu perplexo à pandemia da Covid-19, uma doença infecciosa causada por um vírus nomeado coronavírus que, embora prenunciada há algum tempo por algumas publicações científicas como *Viruses* (2019), era desacreditada como possibilidade concreta, inclusive pela atual gestão federal brasileira, assim como por outros governos, os quais financiam e detêm informações sobre pesquisas a respeito de inúmeros vírus com fortes possibilidades de disseminação pandêmica.

Diante da rápida propagação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou a necessidade do isolamento social como forma de garantir a redução da disseminação e preservação da capacidade de atendimento hospitalar, evitando, assim, a sobrecarga dos sistemas de saúde, que aumentaria muito o número de vítimas fatais.

Com o cenário de isolamento social, surgiu a necessidade do ensino remoto em todas as modalidades e etapas do ensino brasileiro, uma vez que era unânime entre governantes e educadores a indispensabilidade da continuidade das aulas, mesmo que de forma não presencial. O ensino remoto, dantes não comumente utilizado nas instituições de ensino, pois a adoção pelo ensino a distância (EaD) vinha sendo mais recorrente como uma modalidade de ensino (LDB 9394/1996, Art. 80), conforma-se como proposta de pesquisa a ser examinada neste artigo, agregada a outras modalidades de ensino já professadas, prioritárias no atual contexto nas IES, assim como nos outros níveis e etapas de ensino.

Neste contexto, o problema de pesquisa para este trabalho constitui-se na questão: "Quais são as percepções e dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino superior em instituições privadas, na modalidade remota de ensino, durante a pandemia de Covid-19?"

O presente artigo se propõe a analisar as dificuldades e desafios encontrados por professores, notadamente na Instituições de Ensino Superior (IES), de redes privadas, no desenvolvimento de suas atividades e a continuidade das aulas regulares de forma remota. Para tanto, a organização da estrutura do artigo compõem-se desta Introdução, a seguir A Educação On-line na qual trazemos a Revisão de Literatura, seguida da Metodologia, dos Resultados, Análise de Dados e das Considerações Finais.

Pesquisadores, como citamos, anunciaram a previsibilidade de futuros surtos de coronavírus semelhantes a SARS, mas também pessoas públicas referiram-se ao alto potencial de transmissão viral entre espécies, como morcegos e humanos.

O empresário e filantropo Bill Gates, há alguns anos vinha proferindo palestras, como a realizada em 2015, denominada "O próximo surto" (TED IDEAS WORTH SPREADING, 2015), alertando que o maior risco de catástrofe para a humanidade não era mais as bombas ou guerras nucleares, mas um vírus, que

poderia disseminar-se em escala mundial, causando a morte de milhões de pessoas, e que esse fato tinha grande probabilidade de ocorrer nos próximos dez anos.

Essas previsões de Bill Gates não eram apenas ilações feitas de forma aleatória, pois, embora seja conhecido mundialmente como fundador e principal executivo de uma das maiores empresas do mundo, a Microsoft, também é o fundador e comanda a maior empresa de filantropia do mundo, a Fundação Bill & Melinda Gates, com forte atuação em temas de saúde global, estando à frente de estudos e pesquisas para o desenvolvimento de tecnologias para soluções de problemas sociais, tais como: saneamento e a prevenção e tratamento de doenças mortais.

Em fevereiro de 2018, um grupo de especialistas reunidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou uma lista de doenças que deveriam ter prioridade em atenção e pesquisas devido à séria ameaça que representavam à saúde pública. Entre elas, estavam epidemias provocadas pelos vírus ebola e zika, febre de Lassa, febre de Rift Valley, febre hemorrágica da Crimeia-Congo, doença de nifa e as síndromes respiratórias Sars e Mers. Mas a relação trazia ainda um último item: “doença X” (BBC NEWS, 2020).

A OMS alertava, assim, para a possibilidade de “uma séria epidemia internacional que poderia ser causada por um patógeno atualmente desconhecido, capaz de causar doenças em humanos”.

Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido quando, em Whuan na China, são relatados os primeiros casos de uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, causador da Covid-19 (BRASIL, 2020). Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Como consequência, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização que evoluiu rapidamente e disseminou-se por toda Europa onde faz milhares de vítimas.

Em 17 de março, quando o Brasil confirmava as primeiras mortes pela Covid-19, e 291 casos de contaminação, além de 8.819 casos suspeitos, medidas sanitárias para tentar conter a pandemia são adotadas por governos, especialmente estaduais e municipais, diante da inércia do governo federal na definição e articulação de estratégias nacionais para o combate da pandemia, que insistia em um discurso negacionista. Nessa data, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 (BRASIL, 2020) – e, em seguida, as portarias nº 345, de 19 de março de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento,

por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação e, na sequência, a portaria nº 473, de 12 de maio de 2020, que prorrogou o prazo previsto.

2 A EDUCAÇÃO ON-LINE

Dentro dessa nova realidade na qual não foi possível dar continuidade às aulas presenciais, as modalidades que utilizam tecnologias de comunicação para o ensino on-line ganharam notoriedade e passaram a ser amplamente aplicadas e, assim, alguns termos passaram a fazer parte do cotidiano daqueles envolvidos com a educação e muitas vezes com uma definição confusa, como: educação on-line; ensino a distância e ensino remoto.

A educação on-line é um termo amplo, que envolve diversas formas de ensino de maneira não presenciais à distância e mediadas por ferramentas de tecnologias de comunicação, dentre as quais podemos citar o ensino a distância (EaD) e o ensino remoto. Desta forma, cabe uma breve definição de cada um desses termos para maior entendimento de suas características.

O ensino a distância, conhecido como EaD, compreende a realização de aulas assíncronas, uma vez que as aulas são gravadas, e os alunos têm mais flexibilidade, conforme sua disponibilidade de tempo para assisti-las.

Nessa modalidade, as dúvidas e maiores explicações sobre alguns temas das aulas são discutidas através de *fóruns* ou *web* conferências, ou ainda por canais de mensagem com o professor tutor de cada disciplina. O ensino a distância é considerado uma modalidade educacional e encontra-se definido no art. 1º do Decreto 9.057/2017:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Já as aulas remotas ocorrem de forma síncrona, ou seja, ocorrem ao vivo, no mesmo horário que a aula presencial aconteceria, podendo até serem utilizadas gravações, mas dentro de uma proposta que utilize o mesmo conteúdo e organização das aulas presenciais.

Outra forma que é muito utilizada atualmente é o chamado ensino híbrido, que utiliza tanto aspectos do EaD quanto da educação remota, assim a maior parte das aulas são síncronas, com algumas atividades fora do horário da aula ao vivo e com grande utilização de recursos digitais.

As modalidades de educação formal, não presenciais, têm sido objetos de muitos debates nos últimos tempos, notadamente no século XXI, embora já no século XIX podemos encontrar na história relatos da utilização dessas modalidades relacionadas à aprendizagem por correspondência, voltadas a agricultores sobre como cuidar de rebanhos e melhores formas de plantio (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004, apud, MARINS; SILVA, 2015).

Especificamente no Brasil, encontramos relatos do uso de ensino a distância quando, em 1904, algumas escolas internacionais particulares ofereciam cursos a distância por correspondência e, mais tarde, no ano de 1934, o Instituto Monitor e, em 1939, o Instituto Universal Brasileiro em São Paulo também ofereciam esse modelo, mas à época ainda não era modalidade. (MARQUES, 2004 apud MARINS; SILVA, 2015).

Como uma opção de formação regular, a educação a distância no Brasil foi regulamentada no sistema educacional brasileiro em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 80, o qual preconiza que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

Mas o mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, determina a especificidade desses programas quando preconiza: “A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

Apesar do artigo 80 da LDB nº 9394/1996 regulamentar a modalidade de EaD, com posterior regulamentação pelo Decreto nº 9057 de 2017, em todos os níveis e na educação continuada, o parágrafo 4º do artigo 32 faz uma exceção quanto à adoção da modalidade de ensino a distância no ensino fundamental quando diz: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Esse parágrafo da LDB justifica e autoriza, legalmente, a adoção dessa forma de educação no ensino fundamental no momento, pois a situação pandêmica do Coronavírus configura-se como uma emergência de saúde pública.

Assim a LDB nº 9.394/ 1996 deixa claro que é possível adotar educação a distância em diferentes níveis e etapas de ensino, inclusive no ensino fundamental, em casos emergenciais.

A tecnologia é inerente aos processos laborativos, assim toda atividade humana comporta uma certa dimensão técnica (LAUGHLIN, 1989 apud TARDIF, 2012), sendo que esses processos laborais podem ser divididos, segundo Saviani (2013), em duas categorias: trabalho material e não material, situando-se a educação nessa segunda. Assim, podemos inferir que na Educação sempre existiu e sempre se exigirá a necessidade de aplicação de tecnologias. Desta maneira, com a evolução das tecnologias, de

forma acelerada e exponencial nas últimas décadas, influenciando todas as áreas da atividade humana, incluindo-se aí a Educação, que reverbera e perpassa pelo trabalho docente, a partir de suas práticas e modelos pedagógicos, bem como didáticas adotadas em sala de aula.

Nesse sentido, tanto na Educação como em outras áreas da sociedade, buscou-se alternativas para atender a esse novo contexto, que, embora transitório, não é possível prever a sua duração, sendo fundamental a utilização de tecnologias que possam servir como algumas dessas opções.

Destarte, é fundamental analisar a questão pedagógica relacionando-a com a prática docente e suas situações concretas de trabalho, sendo, portanto, basilar que “o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores” (TARDIF, 2012, p. 115). O autor traz para o debate uma concepção da educação como tecnologia imaterial, que diferentemente das tecnologias industriais estão relacionadas às interações humanas, consideradas por ele as verdadeiras tecnologias de ensino. Assim, podemos refletir sobre a secundaridade das tecnologias materiais ou industriais e a primazia das relações e interações com alunos.

Muito embora seja importante priorizar as relações e interações como tecnologia de ensino, não se pode ignorar a importância das tecnologias materiais enquanto metodologias contribuintes no processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, a apropriação do domínio dessas tecnologias deve superar concepções pautadas por formas simples de treinamento, concepção essa com viés industrial, a qual “minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (...)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 102).

Outro fator importante para reflexão é o confinamento imposto pela pandemia da Covid-19, que compeliu os professores à utilização de ferramentas muitas vezes desconhecidas, que exigiram novos aprendizados, bem como uma adaptação dos conteúdos ministrados presencialmente a essas novas tecnologias, tendo como uma das consequências o aumento de atividades e da carga de trabalho docente.

Além da carga de trabalho resultante dessas novas exigências, podemos recorrer a Tardif e Lessard (2012, p. 114) quando afirmam sobre a “carga mental de trabalho” relativa a “tarefas invisíveis que demandam igualmente afetividade e o pensamento dos professores” e diversos outros fatores que implicam diretamente na intensificação de trabalho do professor.

Também é importante refletir sobre as desigualdades sociais exacerbadas e expostas pela pandemia, pois, como crise social, ela traz à tona, como nos lembra Morin, em entrevista à Revista on-line do Instituto Humanitas Unisinos – IHU–, “[...] cruamente, as desigualdades entre aqueles que vivem em pequenas habitações povoadas de crianças e pais, e aqueles que puderam fugir para a sua segunda residência no campo” (REVISTA IHU [ON-LINE], 2020).

Sobre essas desigualdades e seus reflexos no acesso às tecnologias de informação, a Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) – PNAD CONTÍNUA TIC 2018 – demonstra que pouco mais de 20% da população brasileira não tinha acesso à *internet* em 2017, ou seja, um percentual de brasileiros com grandes dificuldades para o ensino remoto. Embora não contemplada na análise dessa pesquisa, este aspecto tem muita relevância, particularmente em um país como o Brasil, de desigualdades históricas profundas, perpetuadas por um Estado protetor dos interesses e ideais das classes dominantes, que, dentro de uma visão contemporânea de ideologia, privilegia a sociedade de competição (CHAUÍ, 2008).

Desigualdades essas que se refletem na limitação de acesso às tecnologias de comunicação e, conseqüentemente, levando a exclusão digital que, de acordo com Santos (2006, apud GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013), as causas da desigualdade digital e social no Brasil são similares, principalmente no que se refere à concentração de renda.

No que diz respeito à atuação docente em relação ao uso dessas novas tecnologias e novos instrumentos, principalmente no nível superior, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 103) nos lembram que a tarefa de ensinar na universidade pressupõe, dentre outros fatores, “o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas [...]”.

3 METODOLOGIA

A abordagem adotada é quali-quantitativa, tendo, como principal instrumento de pesquisa, questionários aplicados a uma amostra de 23 professores e professoras de 3 (três) Instituições de Ensino superior – IES –, para a coleta de dados que constituíram o objeto de análise. No que se refere ao aspecto quantitativo da pesquisa, os dados obtidos foram tabulados e transformados em gráficos. Quanto ao tratamento qualitativo, foram realizadas cuidadosas leituras, nas quais buscou-se aproximações e distanciamentos dos conteúdos das falas, nas narrativas dos professores(as). A amostra foi selecionada em três IES privadas das cidades de Guarulhos e São Paulo, a partir de convite a 30 professores (as) da área de Humanas, em cursos de bacharelados e licenciaturas, tendo composto o quadro de respondentes aqueles que voluntariamente deram o seu aceite.

Nesse sentido, como nos ensinam Marconi e Lakatos, o questionário, enquanto técnica de coleta de dados, apresenta diversas vantagens, tais como: economia de tempo, maior abrangência de pessoas simultaneamente, respostas rápidas e maior liberdade de respostas devido ao anonimato (2002).

Os questionários supracitados foram encaminhados aos professores e professoras participantes, utilizando-se o aplicativo de gerenciamento de pesquisa Google forms®, contendo 20 perguntas

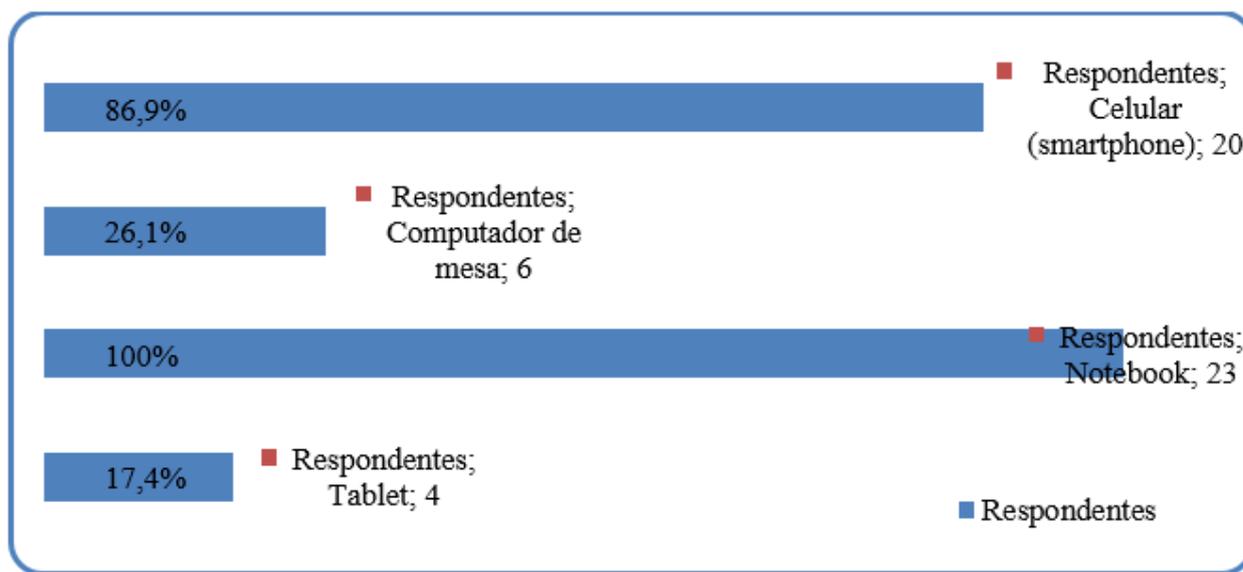
fechadas (múltipla escolha) e 1 pergunta aberta (dissertativa opinativa), acompanhados de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – com voluntária adesão à pesquisa, bem como o compromisso da confidencialidade em relação aos participantes e às instituições às quais pertencem. A elaboração dos questionários considerou três eixos de análise:

- a) sistemas, equipamentos, conectividade e ferramentas utilizadas nas aulas remotas e conhecimentos sobre tecnologias de informação e desafios no formato de ensino remoto;
- b) carga de trabalho com a modalidade à distância em relação ao presencial;
- c) desafios de professores e alunos com o ensino remoto.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

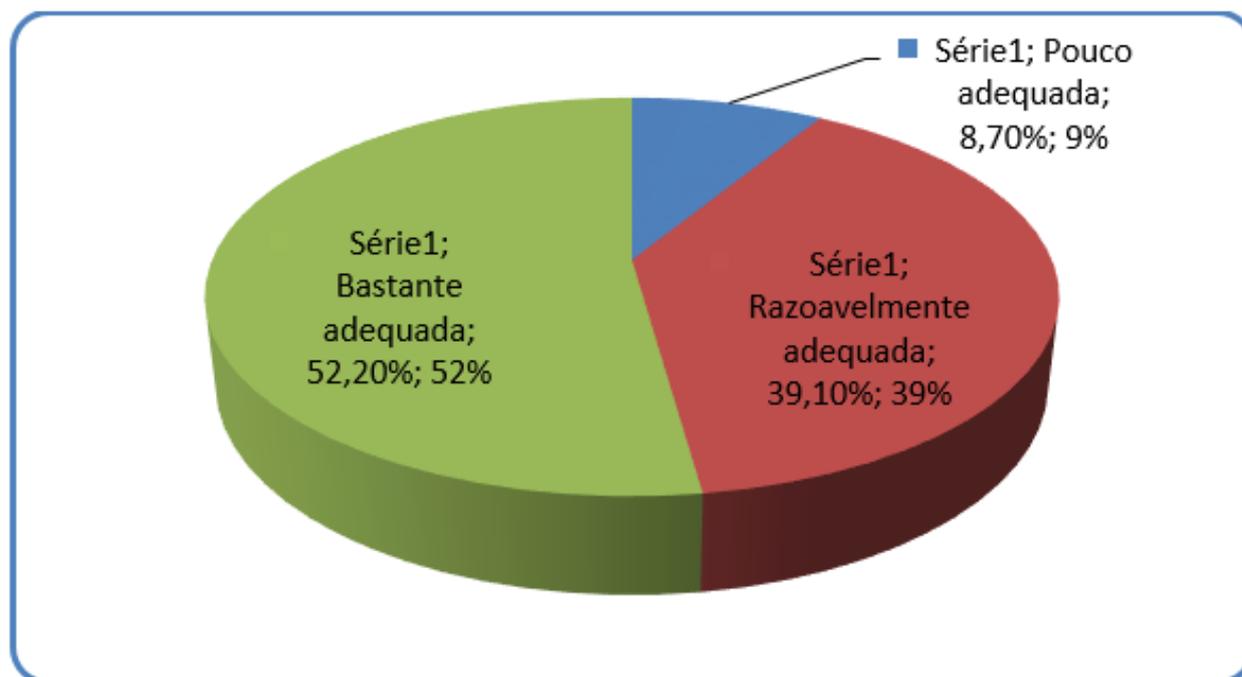
Dos 23 questionários enviados houve um retorno de 100%, fato que demonstra grande interesse na colaboração dos professores e professoras. Desse modo, apoiando-se em Marconi e Lakatos, que apontam para a importância de representação de dados por gráficos, quando afirmam que o uso desses “[...] facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo esse, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes da relação.” (2002, p. 37); os dados obtidos foram computados e utilizados na elaboração dos gráficos que permitiram uma análise de tendências sobre diversos aspectos.

A seguir são apresentados os resultados coletados, conforme eixos de análise citados, representados através de gráficos de setor (circular), com a respectiva análise e interpretação do levantamento recolhido através dos números.

a) sistemas, equipamentos, conectividade e ferramentas utilizadas nas aulas remotas.**Gráfico 1 - Equipamentos próprios utilizados para realização das aulas**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

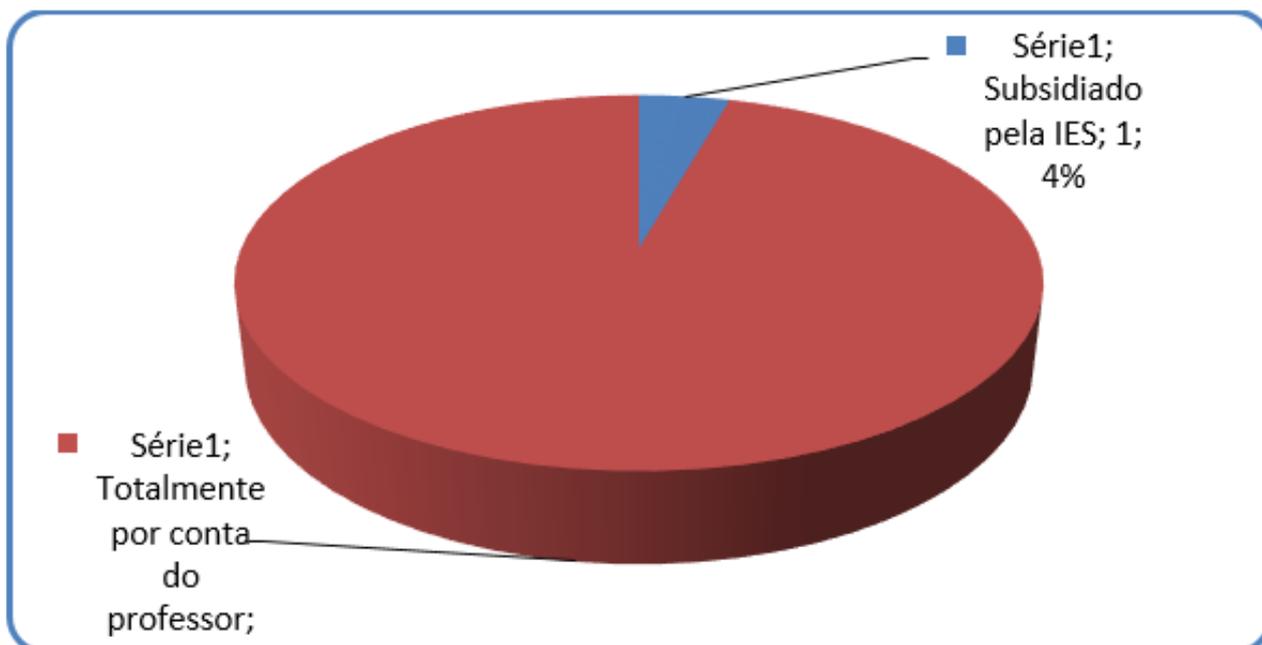
O gráfico 1 demonstra que todos os respondentes (100%) utilizam, como principal equipamento para o desenvolvimento das aulas remotas, o *notebook*, sendo que, deste total, 82,6% também utilizam o *smartphone*, o que demonstra que esses professores buscam alternar o uso dessas ferramentas.

Gráfico 2 - Capacidade de equipamentos dos professores utilizados nas aulas

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir da análise do gráfico 2, acerca da capacidade de equipamentos próprios que os professores utilizam em suas aulas remotas, percebe-se uma relativa satisfação dos respondentes, pois a maioria (52,2%) menciona que a capacidade de seus equipamentos é adequada, e 39,1 razoavelmente adequada para a realização de suas atividades remotas.

Gráfico 3 – Responsabilidade pelas despesas com equipamentos

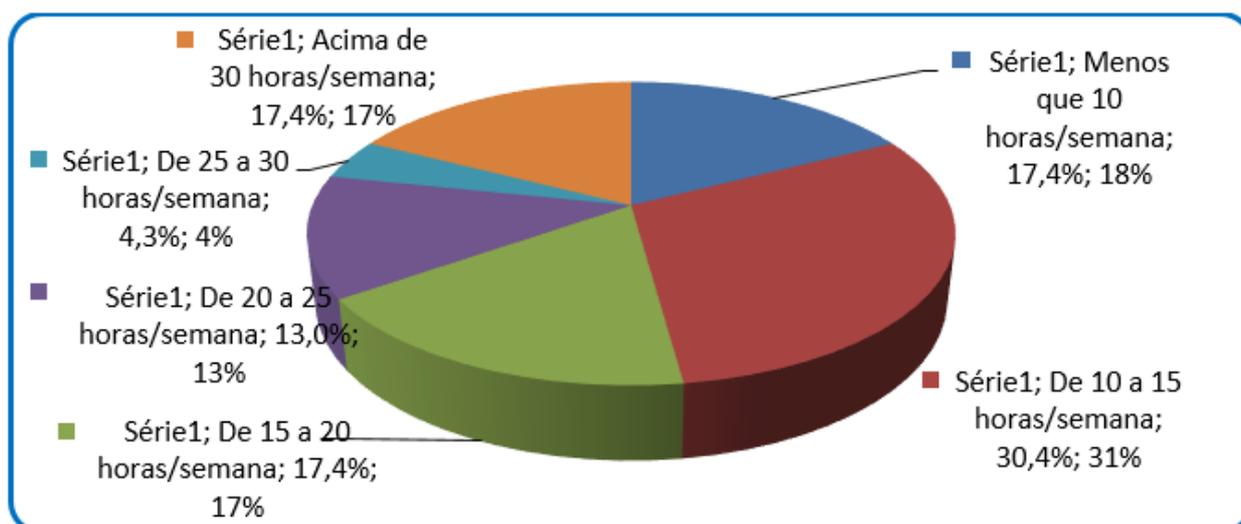


Fonte: Dados da pesquisa, 2020

A quase totalidade dos respondentes diz que as despesas com a aquisição de seus equipamentos, assim como valores despendidos com conectividade de internet são custeados por eles próprios, sendo que 4,3%, que corresponde a apenas 1 professor, tem essas despesas subsidiadas pela IES a qual está vinculado, entretanto, é feito de forma parcial.

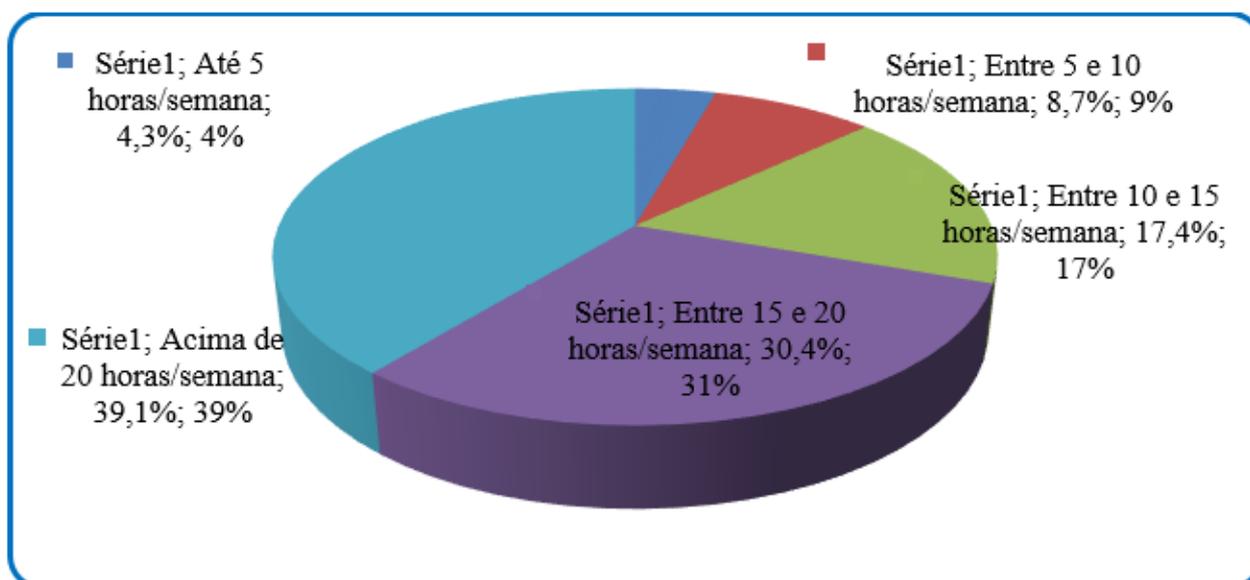
b) carga de trabalho com a modalidade a distância em relação ao presencial e conhecimentos sobre tecnologias de informação e desafios no formato de ensino remoto.

Gráfico 4 - Horas de trabalho contratuais



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Gráfico 5 - Horas de trabalho extracontratuais dedicadas às atividades das disciplinas



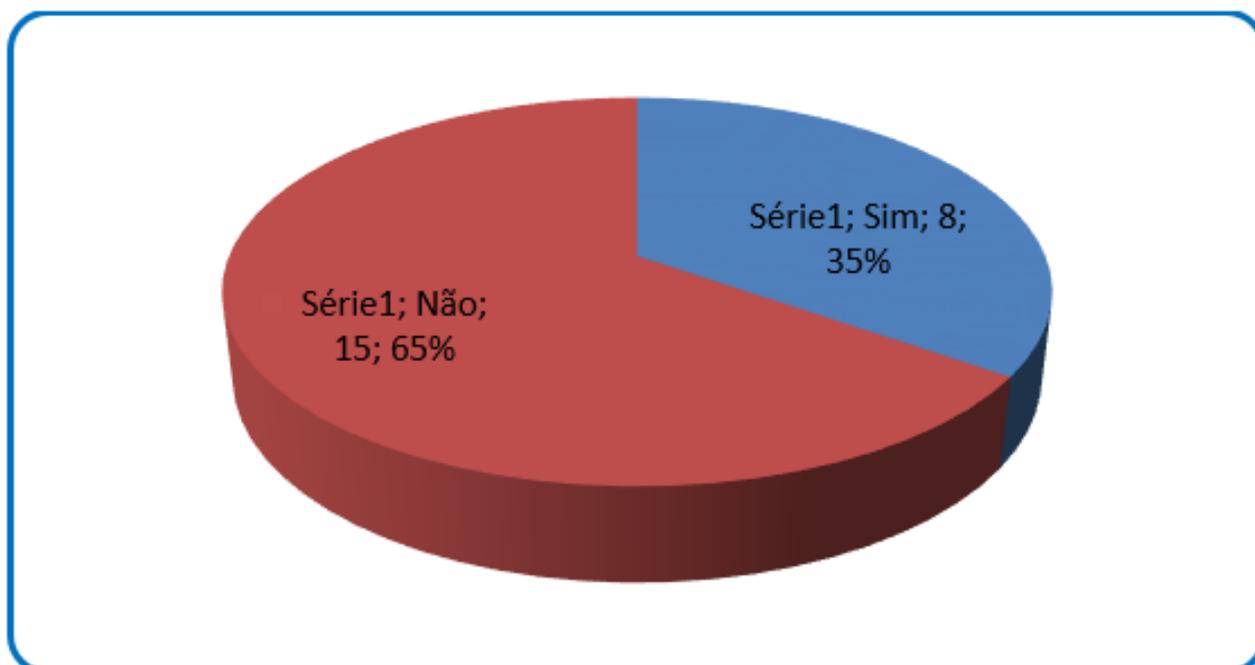
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com relação às horas dedicadas, além do horário contratual de trabalho, para a elaboração de atividades concernentes à disciplina, somente uma parcela menor relata trabalhar menos que 10 horas semanais; a grande maioria dos respondentes (86,9%) dedica-se mais de 10 horas semanais, sendo que,

desses, 39,1% trabalham mais de 20 horas semanais além do horário normal de trabalho. Esse fato corrobora a afirmação unânime dos participantes sobre o aumento na carga de trabalho após a adoção do modelo remoto de ensino, como pode ser observado na comparação dos gráficos 4 e 5.

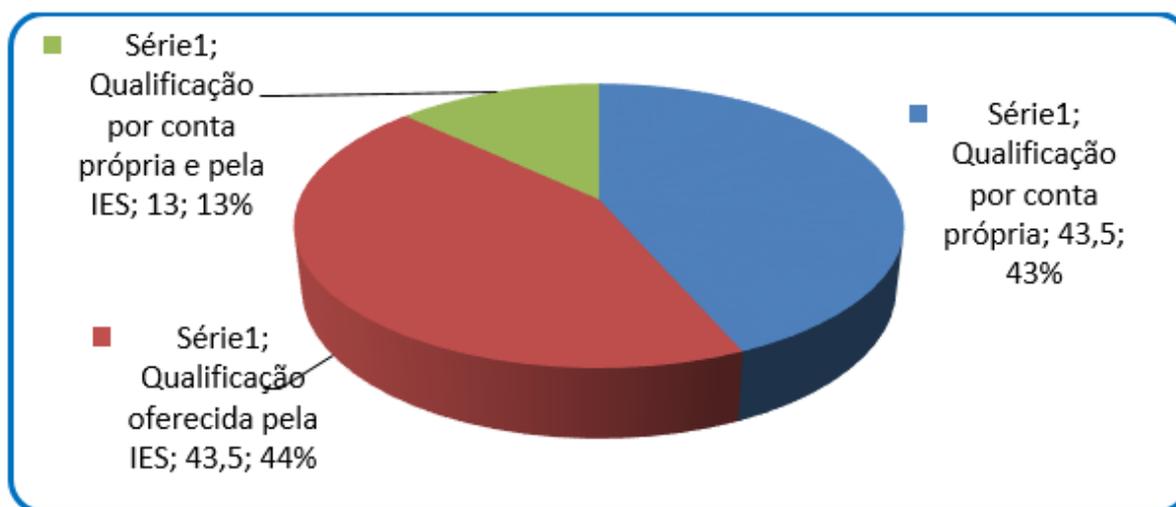
c) desafios de professores e alunos com a educação remota.

Gráfico 6 - Experiência anterior em educação remota



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

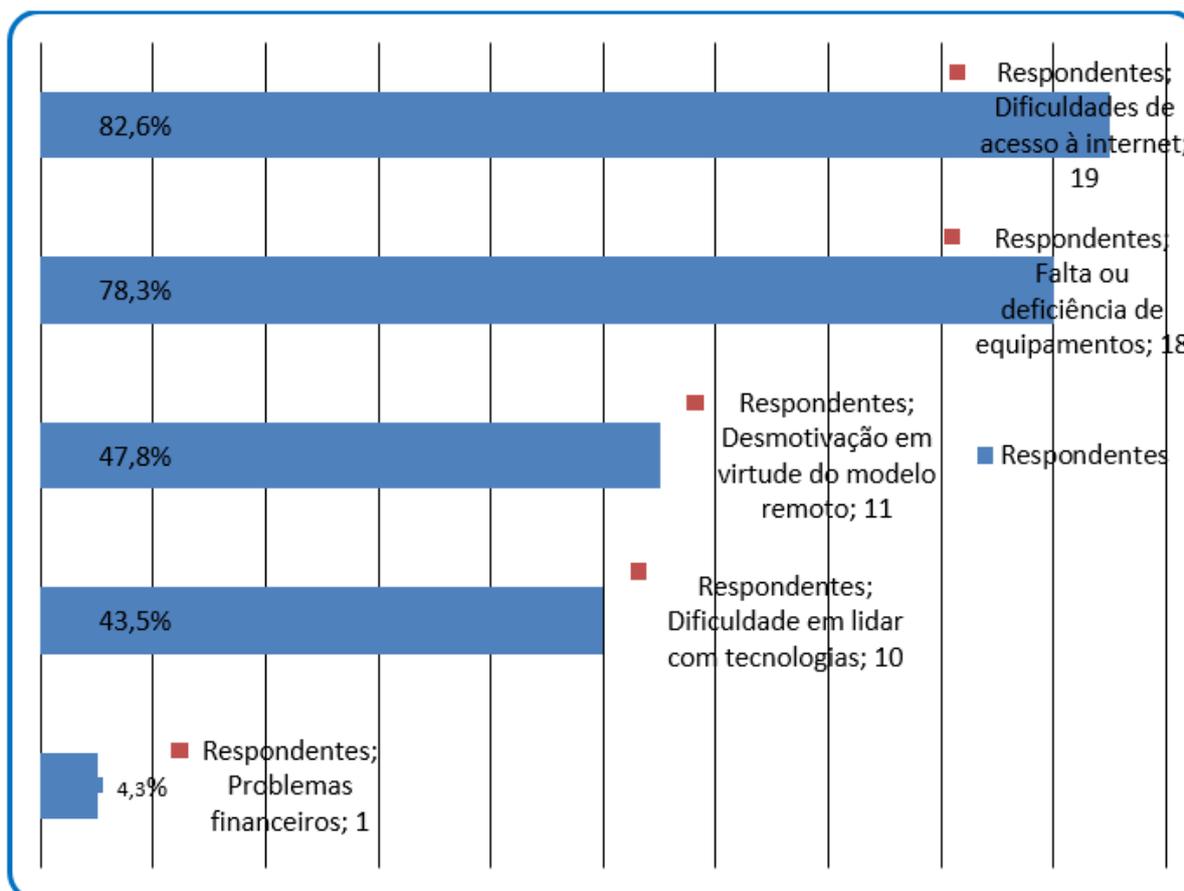
Quando perguntado aos participantes da pesquisa sobre possuir alguma experiência anterior com o ensino remoto, a maioria (65,2%) relatou não possuir experiência com essa modalidade, entretanto, um número menor, mas significativo (34,8%), já detinha esse tipo de conhecimento.

Gráfico 7 - Habilidade na utilização de ferramentas nas aulas remotas

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Muito embora os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, relatarem a falta de experiência no ensino remoto, eles são unânimes em mencionar que buscaram qualificação para a utilização de ferramentas voltadas a essa modalidade, sendo que 43,5% exclusivamente por iniciativa própria voluntariamente, enquanto 13% qualificaram-se exclusivamente a partir de ações das Instituições de Ensino às quais estão vinculados, e 43,5% qualificaram-se a partir da utilização das duas formas, tanto por conta própria quanto pelas IES.

Gráfico 8 - Dificuldades dos alunos na educação remota

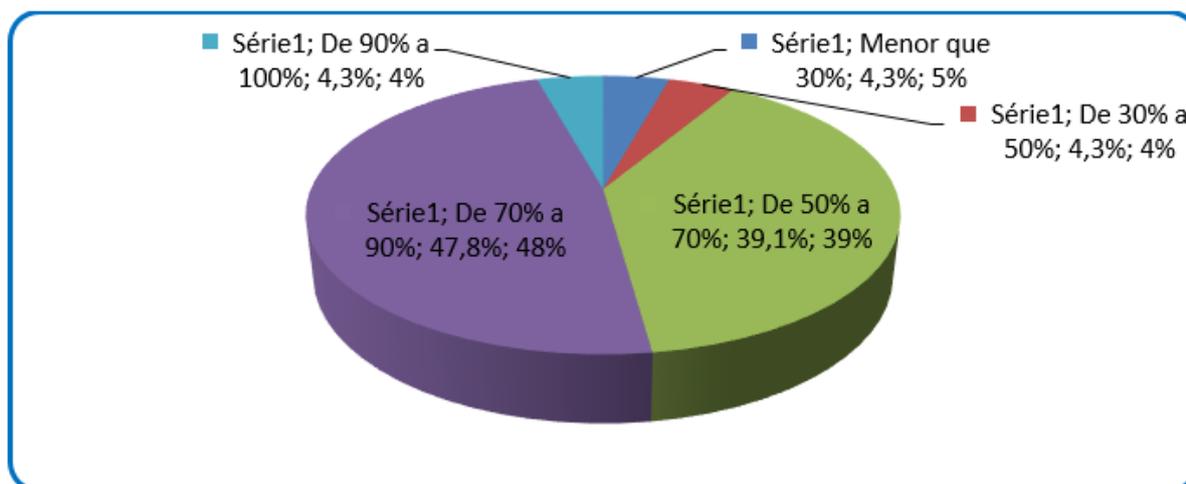


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Um dado relevante que emergiu das respostas dos participantes refere-se às dificuldades que seus alunos têm em relação ao acesso à internet para participação nas aulas remotas, fato este que, possivelmente, tem como consequência direta a grande ausência desses alunos nas aulas, que foi relatada pelos professores respondentes.

Nesse sentido, vale lembrar os dados levantados na pesquisa do IBGE, citados anteriormente, segundo os quais uma parcela significativa da população brasileira (20,9%) não possui acesso à internet, dificultando, com isso, o acompanhamento de aulas ou atividades que dependam de conexão com a internet.

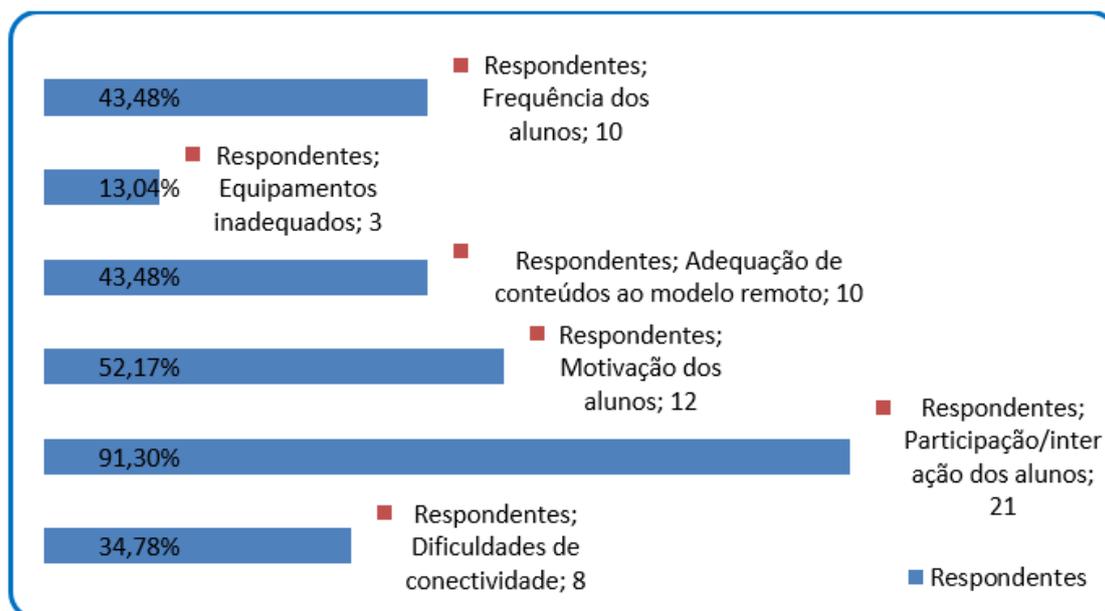
Gráfico 9 – Índice de frequência dos alunos nas aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como possível consequência das dificuldades relatadas pela quase totalidade dos professores apresentadas no gráfico anterior, em relação ao acesso à internet, podemos verificar baixos índices de frequência dos alunos nas aulas remotas – quase metade desses (47,7%) tiveram uma frequência inferior à 70%.

Gráfico 10 - Dificuldades dos professores na modalidade remota



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No gráfico 10, no qual são demonstradas as respostas dos professores em relação às maiores dificuldades ou limitações que encontraram na modalidade remota de ensino, a maior prevalência de respostas apontam para a participação e/ou interação dos alunos durante as aulas, inferindo essa dificuldade novamente aos resultados obtidos e apresentados nos gráficos 8 e 9, relativos à dificuldade de acesso às redes de internet e baixa frequência nas aulas respectivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados obtidos nas respostas dos 23 respondentes é possível enumerar as principais dificuldades apontadas na adoção da modalidade sincrônica de ensino com a utilização de ferramentas tecnológicas de comunicação à distância:

- a) Aumento substancial na carga horária extracontratual dos professores;
- b) Dificuldades dos alunos para acesso à internet no acompanhamento das aulas, que pode indicar uma das principais causas do baixo índice de frequência; e
- c) Pouca participação ou interação dos alunos nas aulas.

Muito embora tenha sido possível verificar, a partir da presente pesquisa, que os professores (as), de certa forma, adaptaram-se rapidamente ao novo modelo remoto, há de se refletir que a utilização de novas tecnologias, principalmente as bases digitais de informação e comunicação, exige dos professores maior domínio de conhecimentos adquiridos não apenas a partir da prática, mas, acima de tudo, por formações sistematizadas (KUENZER, 2007), que os pesquisados relataram ter buscado voluntariamente, ou através de ações de formação continuada proporcionadas pelas IES às quais estão vinculados, uma qualificação que visa a superar possíveis *déficits* relacionados à utilização de ferramentas tecnológicas de comunicação, sendo, por muitos deles, pouco conhecidas ou até mesmo uma novidade.

Portanto, as dificuldades e limitações enumeradas, que emergiram dos dados desse estudo, podem sinalizar questões que merecem maior reflexão de todos aqueles envolvidos no processo educativo ou ainda nortear proposições das IES, no sentido de desenvolver ações voltadas à motivação discente dentro de um cenário de alto índice de exclusão digital, verificado que, como vimos, pode levar aos altos índices de absenteísmo apurados.

Também, ao mesmo tempo, devemos refletir sobre o grande acréscimo de atividades que o novo formato de ensino acarretou aos professores, pois, como nos lembram Tardif e Lessard (2012, p. 157), a maioria dos professores “se comprometem a fundo na profissão sem contar horas”, dedicando-se a atividades ligadas às aulas que ministram, que ocupam suas noites, seus fins de semana e/ou

férias, atividades essas que o autor denomina “trabalho elástico” ou “trabalho invisível”, sem que haja compensação ou recompensa para esse fato.

Nesse sentido, vale lembrar que o ensino remoto, embora libere o professor de deslocamentos para o local de trabalho, coloca-o em uma posição de constante dedicação e comprometimento com uma comunicação ininterrupta com alunos (SARAIVA *et al.*, 2020), realizada através de redes sociais e outros meios de comunicação, no atendimento de suas demandas, uma vez que as aulas não se resumem ao momento em que professor e alunos encontram-se on-line, além da necessidade de preparação e adaptação de conteúdos para múltiplas bases digitais exigidas pelas instituições de ensino, na disponibilização de materiais de ensino.

No concernente às dificuldades de acesso às tecnologias de comunicação por parte dos alunos, que reverberaram na baixa frequência deles às aulas remotas, podemos inferir como uma reprodução da desigualdade social que se acentuou ainda mais nesse período de pandemia, com a privação de acesso às oportunidades de continuidade de estudos.

Por fim, diante da amplitude do tema e de sua hodiernidade, o presente estudo espera, acima de tudo, abrir caminho para novas pesquisas que busquem complementar muitas das respostas que ainda se fazem necessárias para compreender ou responder questionamentos em aberto dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. **Decreto nº 9.057**, DE 25 DE MAIO DE 2017. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 26/05/2017, edição: 100, seção 1, página 3.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343** de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, publicado em: 18 mar. 2020, edição: 53, seção 1, página 39.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União, publicado em: 19 mar. 2020, edição: 54-d, seção 1 – extra, página 1.

_____. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, DE 12 de maio de 2020. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 13/05/2020, edição 90, seção 1, pág. 55.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FAN, Y.; ZHAO, K.; SHI, Z.-L.; ZHOU, P. Bat Coronaviruses in China. **Revista *Viruses***, PMC, Biblioteca Nacional de Medicina dos EUA, v. 11, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6466186/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GATES, B. The Next outbreak? We're not ready. **TED IDEAS WORTH SPREADING**, abr 2015. Disponível em: https://www.ted.com/talks/bill_gates_the_next_outbreak_we_re_not_readyhttps://www.ted.com/talks/bill_gates_the_next_outbreak_we_re_not_ready?language=pt-br. Acesso em: 02 set. 2020.

IBGE. **PNAD CONTÍNUA TIC 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?Edicao=27138&t=o-que-e>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KUENZER, Acacia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINS, E. N.; SILVA, H. M. G. da. Um breve estudo sobre a educação a distância no Brasil e suas vicissitudes. **Educ. a Distância**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 67-80, 2015. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/393.pdf&arquivo=sumario5.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORIN, E. Desastres da pandemia. [Entrevista concedida ao] Jornal Le Monde. **IHU Unisinos**, 20 abr. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598378-esta-crise-nos-interroga-sobre-as-nossas-verdadeiras-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-do-cotidiano-entrevista-com-edgar-morin>. Acesso em: 13 dez. 2020.

NAVAS, M. E. Coronavírus: a temida 'doença x' antecipada pela OMS há dois anos e ignorada pelo mundo. BBC NEWS. abr 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52383150>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Prâxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.