

Ensino Remoto Emergencial: Desafios e Saberes Docentes na Perspectiva dos Estudantes

Emergency Remote Teaching: Teaching Challenges and Knowledges from the Students' Perspective

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1871

Socorro Aparecida Cabral Pereira^{1*}
Maria de Cássia Passos Brandão
Gonçalves¹
Alessandra Bueno De Grandi ¹

¹Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia - UESB Rua José Moreira
Sobrinho – Jequié – BA – Brasil

[*socorro.cabral@uesb.edu.br](mailto:socorro.cabral@uesb.edu.br)

Resumo

O trabalho em tela tem como objetivo compreender os desafios e os saberes docentes construídos e mobilizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE) por um grupo de professores de uma universidade pública baiana. Assim, buscamos analisar os principais desafios apresentados pelos/as discentes sobre o ERE, bem como mapear os saberes construídos e mobilizados pelos/as docentes no contexto das salas de aulas on-line, a partir da ótica dos/as estudantes. Para tanto, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, já que nossos estudos visam à superação do paradigma positivista e à emergência da assunção da subjetividade como fato inerente à composição da realidade estudada. A compreensão do modo como os sujeitos experimentaram e interpretaram as suas experiências nas salas de aulas on-line, no cenário de isolamento social imposto pela pandemia, possibilitou a emergência de duas categorias: uma, relativa aos desafios enfrentados pelos/as estudantes, intitulada por nós como Centralidade da docência no modelo clássico de comunicação um-todos e, outra, categorizada como Saberes docentes: construídos/mobilizados no ERE, que são saberes tecnológicos, saberes da mediação docente on-line e saberes afetivos. Observamos, nas falas autorizadas dos sujeitos, vários desafios enfrentados no ERE, tanto pelos/as discentes quanto pelos/as docentes, nas quais destacamos a construção de novos saberes e estratégias de ensino mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de mais investimento em pesquisas nessa área e em projetos e ações que avancem em direção a uma pedagogia universitária que reconheça os saberes da docência e reflita sobre eles.

Palavras-chave: Ensino remoto. Aulas on-line. Tecnologias digitais. Saberes docentes. Pedagogia universitária.



Recebido 29/06/2022
Aceito 11/05/2023
Publicado 16/05/2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: PEREIRA, S. A. C.; GONÇALVES, M. de C. P. B.; GRANDI, A. B. Ensino Remoto Emergencial: Desafios e Saberes Docentes na Perspectiva dos Estudantes. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1871, 2022. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1871>

Emergency Remote Teaching: Teaching Challenges and Knowledges from the Students' Perspective

Abstract

This work aims to understand the constructed and mobilized teaching challenges and knowledges in Emergency Remote Teaching (ERT) by a group of professors from a public university in Bahia. Thus, we sought to analyze the main challenges presented by the students about ERT, as well as to map the knowledge constructed and mobilized by the professors in the context of on-line classrooms, from the students' point of view. Therefore, we used qualitative research as a methodological approach since our studies aim to overcome the positivist paradigm and the emergence of the assumption of subjectivity as a fact inherent to the composition of the studied reality. Understanding how the subjects experienced and interpreted their experiences in on-line classrooms, in the context of social isolation imposed by the pandemic, enabled the emergence of two categories. One related to the challenges faced by the students, entitled by us Centrality of teaching in the classic one-all communication model, another categorized as Teacher knowledges as constructed/mobilized in the ERT: technological knowledge, knowledge of on-line teaching mediation and affective knowledge. We observed, in the authorized discourses of the subjects, several challenges faced in the ERT, both by the students and the professors. We highlight the construction of new knowledge and teaching strategies mediated by information and communication technologies. The research results point to the need for more investment in research in this area and in projects and actions that advance towards a university pedagogy that recognizes the knowledges of teaching and reflects on them.

Keywords: Remote teaching. On-line classes. Digital technologies. Teaching knowledge. University pedagogy.

1. Introdução

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2¹ impôs às instituições de educação, em caráter excepcional, a organização de atividades pontuais de ensino de forma não presencial com a mediação pedagógica das tecnologias digitais. Entretanto, mesmo docentes e estudantes estando imersos no contexto da cibercultura, caracterizada como “a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço” (SANTOS, 2019, p.21), em muitas universidades, estes se sentiram desafiados, frente à necessidade de fazer uso da comunicação em rede, dos softwares sociais e de interfaces, presentes na vida cotidiana e nos ambientes virtuais de aprendizagem, em suas atividades de ensino. As práticas docentes pouco têm se “apropriado das potencialidades comunicacionais e pedagógicas das mídias digitais e redes sociais”. (SANTOS, RIBEIRO e CARVALHO (2021, on-line).

¹ O SARS-CoV-2, de acordo com o Instituto Butantan, é um vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Desse modo, as salas de aulas on-line ao serem pensadas no contexto do ciberespaço, no qual a comunicação ocorre por meio da interatividade, hipertextualidade, não-linearidade e mobilidade, exigiram de nós, professores/as, outros saberes. Não só saberes relativos ao domínio da tecnologia, mas também saberes que dessem conta de outras capacidades necessárias para que pudéssemos superar a concepção de sala de aula presencial convencional, caracterizada por um mestre que ensina a um grupo de alunos, cujas presenças são obrigatórias, em um espaço físico limitado.

Nesta nova realidade, ao termos que assumir a docência em salas de aula on-line, defrontamo-nos com uma série de novos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: promover a interação entre os estudantes que se encontravam distantes geograficamente e, muitas vezes, ainda nem se conheciam; realizar trabalhos em grupo de forma colaborativa; utilizar uma linguagem cuidadosa capaz de convidá-los para o diálogo, a interação tanto em momentos síncronos como assíncronos; problematizar os temas propostos para estudo de modo que os estudantes se sentissem curiosos e mobilizados a participar das aulas, bem como a serem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Todavia, a mudança da prática não é fácil, visto que envolve não só o domínio das tecnologias digitais, mas também uma série de crenças e representações acerca do que é ensinar e aprender, as quais vamos construindo ao longo de nossas vidas, desde a época de estudantes. Nesse sentido, cremos estar diante de um momento sem precedentes, como afirmam Pimentel e Carvalho (2020), que nos possibilita a reflexão e a discussão sobre as mudanças necessárias às práticas didático-pedagógicas.

Na universidade pesquisada, o investimento institucional na formação docente para atuar no Ensino Remoto Emergencial² (ERE), provavelmente, irá se desdobrar em novas ações, uma vez que os relatos dos/as estudantes acerca dos seus sentimentos em relação ao ERE convocam-nos a refletir sobre questões como: a incongruência existente entre uma prática de ensino ainda exercida numa perspectiva linear; a concepção de conhecimento como uma construção social de sujeitos que pensam, dialogam e comunicam e, também, o contexto da cibercultura, surgida com a interconexão mundial de computadores, enquanto um “novo espaço de sociabilidade, informação, conhecimento e educação” (SILVA, 2010, p. 37), especialmente, no tocante aos saberes construídos e mobilizados neste processo. Desse modo, temos questionado: quais os principais desafios vivenciados pelos/as estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial? Quais saberes são necessários para a prática de uma sala de aula on-line? É nesta perspectiva que nasce esta pesquisa com o objetivo de compreender os desafios e os saberes docentes construídos e mobilizados pelos/as docentes no Ensino Remoto Emergencial.

Assim, sem ignorarmos a relevância da discussão dos fatores sociais, econômicos e políticos que implicaram nas condições de desenvolvimento do ERE e com o objetivo de compreender os desafios e os saberes docentes construídos e mobilizados pelos/as docentes no ERE, apresentamos, neste trabalho, as discussões dos achados a partir de duas categorias: Centralidade na docência com base no modelo clássico de comunicação um-todos e Saberes docentes: construídos/mobilizados no Ensino Remoto Emergencial.

2. Metodologia

Em consonância com o objetivo da pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica de base qualitativa, já que buscamos compreender os sentidos, significados e sentimentos que os/as discentes atribuíram às experiências vivenciadas no ERE como meio para identificar os desafios, bem como os saberes docentes. A pesquisa qualitativa, como afirma Minayo (2001), ao concentrar-se no universo de significados, sentimentos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, exige de nós, pesquisadores/as, uma

2 A expressão Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi utilizada na oferta do ensino não presencial, durante a pandemia, para diferenciar a oferta dessa educação não presencial da Educação a Distância (EaD), uma vez que a EaD coexiste com a educação presencial como uma modalidade da educação (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

sensibilidade para compreender que as relações e os fenômenos humanos não podem ser mensurados ou quantificados. Assim, o que nos cabe, em uma pesquisa pautada nesta abordagem, é interpretar os achados, a partir dos significados e sentimentos que os próprios sujeitos da pesquisa expressam em relação a esses fenômenos.

Para tanto, elaboramos um questionário no Formulário Google com questões fechadas e abertas, o qual foi respondido por um grupo de estudantes de diferentes licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tendo como inspiração o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), os achados foram sistematizados em uma planilha, analisados e agrupados por temáticas, que deram origem a duas categorias, conforme pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias
Centralidade na docência com base no modelo clássico de comunicação um-todos.	Aula como exposição de conteúdos pelo “ditar do mestre”.
	Intensificação da quantidade de conteúdos disciplinares.
	Avaliação meramente classificatória.
Saberes docentes: construídos/mobilizados no Ensino Remoto Emergencial.	Saberes tecnológicos.
	Saberes relativos à mediação on-line.
	Saberes afetivos.

A categoria “Centralidade na docência com base no modelo clássico de comunicação um-todos” responde a primeira questão de pesquisa: quais os principais desafios vivenciados pelos/as estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial? E, a categoria “Saberes docentes: construídos/mobilizados no Ensino Remoto Emergencial” responde a segunda questão: Quais saberes são necessários para a prática de uma sala de aula on-line?

3. Centralidade na docência com base no modelo clássico de comunicação um-todos

Na instituição pesquisada, o planejamento das atividades do ERE teve início juntamente com um conjunto de ações que visava minimizar os problemas relacionados às condições básicas necessárias para se colocar em prática o ensino remoto. Ações tais como: auxílio para inclusão digital dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, possibilitando-os/as a aquisição de equipamentos de notebook e tablet; valor mensal para acesso ao serviço de internet; auxílio de transportes para ter acesso à internet, caso a localidade onde o/a estudante residisse não tivesse rede de internet disponível; bolsas de monitoria de ensino para apoio ao uso das tecnologias digitais para estudantes com deficiência, bem como para os/as estudantes veteranos/as auxiliarem os/as estudantes ingressantes ao uso das tecnologias digitais durante as atividades acadêmicas e, ainda, formação dos/as professores/as para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Não obstante o desenvolvimento dessas ações, sobretudo da formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, os relatos dos/as estudantes apresentam alguns desafios que a docência universitária necessita enfrentar de forma reflexiva e crítica, a fim de construirmos outros saberes em sintonia

com o contexto da cibercultura, entendida como “a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, 2010, p. 27). Assim, ainda que sumária, a análise das respostas dos/as estudantes às questões propostas no Formulário Google convoca-nos a refletir sobre o modelo de docência que compreende a aula como o momento da exposição de conteúdos pelo “ditar do mestre”, a concepção conteudista das disciplinas e de avaliação meramente classificatória que, ainda hoje, encontram-se enredados nas práticas docentes.

3.1. Aula como exposição de conteúdos pelo “ditar do mestre”

A aula magistral baseada no modelo clássico de comunicação um-todos é apontada pelos/as estudantes como um dos principais desafios que eles/as enfrentaram durante o ERE. Segundo os/as estudantes, ficar em frente a uma tela por mais de uma hora ouvindo a exposição de um/a professor/a acerca de um conteúdo causava cansaço e desmotivação, conforme demonstram algumas falas:

[...] ficar muitas horas na frente de uma tela ouvindo nos deixa cansados, desmotivados e acabamos não absorvendo tão bem os conteúdos. (E44)

Quando alguns professores ultrapassam duas horas de aula falando, acaba cansando os alunos e isso dificulta a aprendizagem. (E15)

Outro fator que afeta a minha aprendizagem, são as aulas síncronas muito demoradas, que acabam “saturando” os alunos. Em algumas conversas com os meus colegas de turma, pude perceber que esse problema não afeta apenas a mim. (E84)

Aulas que pareciam mais um podcast, só o professor falava. (E102)

[...] aulas em que o professor dava o assunto falando apenas e não mostrava nenhum recurso visual, isso, pra mim, dificultou mais ainda o aprendizado pelo fato da atenção. (E98)

Tais reflexões acerca das práticas dos/as professores/as centradas no ensino transmissivo, que atribui ao/a estudante o papel de espectador/a e consumidor/a da informação, provoca-nos a refletir não só sobre as aulas ministradas no ERE, mas sobretudo acerca das aulas realizadas no ensino presencial. Sabemos que alterar a forma de ministrarmos aulas não é tarefa simples, como afirmam Cunha e Zanchet (2014), já são quase dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências da docência e as representações sociais que fazemos da aula.

Entretanto, as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas alteraram as formas de vida em todas as suas dimensões. Com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação, novas demandas de aprendizagem, tanto em qualidade como em quantidade, têm sido geradas, as quais não cabem em uma racionalidade técnica, tampouco em um conhecimento prescritivo, expresso em aulas centradas na transmissão do conteúdo (GÓMEZ, 2015).

Nesse sentido, as falas dos/as estudantes não podem ser compreendidas como uma negação das aulas, do valor dos saberes acumulados e dos conhecimentos das diversas áreas da ciência no processo formativo, mas como um indicativo para a necessidade de construirmos outros saberes docentes. Saberes que, ao estarem em sintonia com o cenário sociotécnico caracterizado, principalmente pela mobilidade, plasticidade do digital, dinâmicas de interatividade e de colaboração, imprimam outros significados à aula.

Ensinar/aprender na cultura digital é diferente de ensinar/aprender na cultura impressa; desse modo, o aumento na quantidade de conteúdos, como é relatado pelos/as estudantes na subseção seguinte, também não se traduz em mais aprendizagem.

3.2. Intensificação da quantidade de conteúdos disciplinares

A quantidade excessiva de conteúdos e textos para serem lidos é apontada pelos/as estudantes como um dos grandes problemas no ERE, conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

[...] a quantidade de atividades, leituras de textos e todas as outras demandas foram intensificadas no ensino remoto. (E43)

Alguns textos eram enormes e de difícil compreensão. Também, era passado muitos conteúdos e atividades excessivas, que acabava não dando tempo de fazermos uma leitura aprofundada, o que de certa forma me prejudicou. (E85)

[...] as demandas de conteúdos e de atividades foram muito maiores na tentativa de suprir as necessidades das disciplinas, o que acabou gerando uma deficiência no processo de ensino-aprendizagem. (E27)

[...] a quantidade de atividades aplicadas e a complexidade de algumas atividades não levavam em consideração que nem todos os alunos tinham os recursos tecnológicos e a facilidade com o uso das tecnologias digitais. (E100)

Essas falas reafirmam a influência do pensamento positivista nas práticas da docência, uma vez que priorizam a cabeça cheia e não a cabeça bem feita (MORIN, 2003). Mas também expressam uma aproximação da concepção de ensino massivo-instrucionista, presente em muitos cursos EaD, que entende a autonomia como a capacidade do aluno estudar os conteúdos sozinho, em “seu próprio ritmo”. Nesse sentido, cabe ao/a professor/a apenas a disponibilização do material na sala de aula on-line, entendida uma plataforma de ensino.

Na contramão dessas práticas, Pimentel e Carvalho (2020) ressaltam a importância dos/as docentes investirem em atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, possibilitando aos/as estudantes a oportunidade, por exemplo, de reelaborarem as informações acessadas e darem significado a elas. Práticas como estas, em que os discentes se tornam autores, protagonistas da sua aprendizagem, concorrem para a formação de profissionais capazes de fazer uma leitura crítica da educação, do mundo e atuar como agentes transformadores da sociedade contemporânea.

3.3. Avaliação meramente classificatória

A ausência de *feedback* das atividades avaliativas, de acordo com os/as estudantes, concorreu para o desgaste emocional e, conseqüentemente, para o baixo desempenho em algumas disciplinas, como indicam algumas assertivas:

Falta de uma devolutiva das atividades realizadas pelo docente. (E48)

Não tivemos devolutivas das atividades realizadas. Precisávamos saber como estava o nosso desenvolvimento em relação a tal atividade/aprendizado. (E47)

O aumento do número de atividades de avaliação sem um retorno nos prejudicou muito. (E23)

[...] a demanda muito grande de atividades e a ausência de uma devolutiva, haja vista o pouco tempo, acabou gerando em nós um grande desgaste emocional. (E75)

Nessas falas, podemos observar que a avaliação da aprendizagem é, ainda, um dos pontos críticos da prática docente. A ausência de um *feedback* para os/as estudantes ocorre porque, geralmente, a avaliação se restringe à fase da classificação, não havendo uma fase diagnóstica, de verificação das dificuldades, a fim de disponibilizar os instrumentos e as estratégias necessárias para que o/a estudante reveja seu percurso (ROMÃO, 2001). Este tipo de avaliação, como ressaltam Pimentel e Carvalho (2020), fundamentada numa perspectiva epistemológica de conhecimento como “mensagem fechada”, desmotiva o estudante a participar, colaborar e realizar autorias e coautorias em rede.

Sem desconsiderarmos o contexto pandêmico e as condições básicas para o desenvolvimento do ERE, percebemos que todos esses desafios vivenciados pelos/as estudantes durante esse período se relacionam não só com o ensino remoto, mas também com as práticas presenciais, conforme assinala o/a estudante:

[...] o docente que possuía boa metodologia e comunicação presencialmente conseguiu levar essa característica para o ambiente virtual e desenvolveu um bom trabalho, ainda que tenha tido algum prejuízo. Já aqueles que não possuíam essas qualidades presencialmente, não conseguiram. (E145)

Trazer à tona tais desafios e refletir a partir deles a condição dos/as estudantes enquanto sujeitos da aprendizagem neste novo cenário digital, requer de nós, docentes, a compreensão de que somos “marcados por uma história de formação que [nos] faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica” (CUNHA; ZANCHET, 2014, p. 19).

Contudo, a nossa experiência no ERE também foi marcada pela construção de novos saberes, os quais são apresentados, na seção seguinte, nas falas dos próprios estudantes.

4. Saberes docentes: construídos/mobilizados no ERE

A discussão sobre a temática dos saberes docentes é impulsionada, no Brasil, pelos estudos de Tardif (2002), porquanto, ao ressaltar o/a professor/a como um profissional que vivencia situações dilemáticas em sala de aula, advoga a necessidade de construir e dominar certos saberes no seu campo de trabalho. De acordo com este autor, os saberes docentes, tal como são vistos pelos próprios/as professores/as:

[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastantes diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 213)

Fundamentada nessa discussão, Pereira (2008) define o saber docente como o conhecimento do professor relativo às dimensões do seu saber, saber-fazer e ser. Tais dimensões, segundo a autora, encontram-se enraizadas na experiência, história de vida, formação profissional e, principalmente, na sua edificação, a partir das necessidades e dos desafios que emergem no cotidiano do trabalho, junto a seus pares. Portanto, o saber docente é um saber que extrapola uma concepção de formação meramente cognitivista e inclui na sua construção a ideia de uma aprendizagem progressiva ao longo de uma carreira.

É a partir da análise da nossa própria prática pedagógica, reconhecendo a sua complexidade, bem como a construção que fazemos de uma série de estratégias e de procedimentos de ensino que, paula-

tinamente, vamos construindo o nosso “saber docente” e singularizando o nosso trabalho. A categoria trabalho, como ressaltam Borges e Tardif (2001), ocupa um lugar central na construção de novos saberes, visto que é pelo e no trabalho que os conhecimentos são processados, ressignificados, transformados, adaptados em função da realidade e das diferentes configurações do ensino.

Na análise dos achados, observamos uma diversidade de saberes emergentes, bem como o papel central dos saberes da experiência, uma vez que estes ocupam um lugar estratégico frente aos demais saberes, servindo de substrato de base para o desenvolvimento de novas práticas e atitudes. Assim, inferimos ter sido através do saber da experiência, articulado com a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, que nós, professores/as, tecemos a docência/discência on-line.

Para uma melhor compreensão da edificação desses saberes, organizamos alguns achados da pesquisa, mapeando os saberes mais significativos oriundos das falas dos estudantes, quais sejam: saberes tecnológicos, saberes relativos à mediação on-line e saberes afetivos.

4.1. Saberes tecnológicos

Comungamos do pensamento de Pereira (2008) de que para fazer uso das tecnologias o/a professor/a não precisa ser um especialista em informática ou em programação, mas viver a cultura tecnológica de tal forma que, ao compreender a lógica digital, seja capaz de utilizar as tecnologias nas diferentes propostas pedagógicas. Nesse sentido, os saberes tecnológicos podem ser construídos no contexto da própria prática, buscando soluções conjuntas para as situações desafiadoras, por meio da investigação, problematização e reflexão.

O domínio tecnológico é importante; contudo, a utilização desse saber deve estar conectada com as propostas didáticas que vão sendo construídas à medida que o/a professor/a é desafiado/a a utilizá-lo nas reais necessidades da prática (PEREIRA, 2008). É mexendo, “futucando” que os/as professores/as vão descobrindo as possibilidades de uso dos dispositivos tecnológicos, em consonância com os objetivos e as necessidades de suas propostas de ensino. As palavras dos estudantes, a seguir, exemplificam a construção desse saber:

[...] destaco a didática de algumas professoras que utilizavam os dispositivos digitais para enriquecer as aulas, tais como: jamboard, google docs dentre outros. (E7)

Melhores orientações de trabalhos, pesquisas, usando diferentes interfaces, além da disponibilidade de fácil acesso dos materiais de estudo. (E32)

[...] o que mais me afetou foi o engajamento de algumas professoras ao proporem o trabalho na perspectiva de uma pedagogia inovadora. (E87)

Os termos “didática” e “pedagogia inovadora” nas falas dos/as estudantes trazem implícita a ideia de que os saberes tecnológicos não são compostos apenas de conhecimentos instrucionais e habilidades técnicas, mas, sobretudo, da capacidade crítica, criativa, de observação, dentre outras capacidades necessárias ao/a professor/a para selecionar e adequar o uso dos dispositivos tecnológicos à finalidade da sua proposta de trabalho.

4.2. Saberes relativos à mediação on-line

Em relação à questão da mediação docente on-line, destacamos que a construção de atividades colaborativas em rede pode ocasionar o surgimento de dúvidas, provindo, assim, a necessidade da mediação

ativa de um/a professor/a, a fim não só de esclarecer dúvidas, mas, principalmente, de problematizar e provocar novas reflexões acerca do tema em estudo. Essa mediação docente pode se transformar em uma mediação compartilhada, na medida em que a turma é provocada a participar do debate, conforme é destacado na fala de um dos estudantes:

[...] o modo dinâmico de algumas aulas, que possibilitaram a participação em tempo real, buscando conceitos e lançando perguntas de modo a qualificar o debate na turma. (E59)

[...] atividades bem elaboradas, por sinal, muito puxadas, mas boas. (E92)

No testemunho dos estudantes, notamos o destaque para a questão da mediação docente não só no que diz respeito à elaboração de problematizações para desafiar os/as discentes e como eles afirmam “qualificar o debate em tempo real”, como também para o incentivo da autoria nas atividades. Nessa direção, Veiga (2004) revela o valor do/a professor/a que investe na mediação docente, orientando, problematizando e desafiando os/as discentes para que aprendam. Todo esse processo de organização do conhecimento dinamiza as situações em sala de aula on-line, favorecendo aos/as discentes a aprendizagem significativa por meio da organização e sistematização de suas ideias.

Cabe lembrar que, no contexto da sala de aula on-line, a mediação torna-se mais desafiadora, pois não se baseia em contatos pessoais, face a face. Esta é realizada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas diversas interfaces: *e-mail*, *chat*, fórum, dentre outras que favorecem o diálogo permanente, a troca de experiências e a construção de situações-problemas que suscitem a discussão do grupo. Além disso, Bruno (2011) salienta a importância do uso de uma linguagem cuidadosa, que convide o/a estudante ao diálogo, a uma interação com base dialógica, uma vez que até o “tom” da escrita influencia nos processos interativos entre docente/discente e, também, entre os/as discentes.

4.3. Saberes afetivos

Se a afetividade já representava uma condição fundamental na mediação de práticas em cenários presenciais, no ERE, ela se destacou com mais força, devido à dispersão geográfica dos sujeitos e, sobretudo, pela condição excepcional à qual estávamos submetidos. No ERE, percebemos a necessidade de estarmos mais atentos às questões vividas pelos/as estudantes, fomos desafiados/as a nos aproximarmos, afetivamente, a estarmos abertos, a não termos medo de expressar a nossa solidariedade, humildade e respeito, a acolher as diferenças, assim como diz Freire (1996), a desconstruir a falsa crença de que seriedade docente não é compatível com afetividade. As falas dos discentes ilustram essa dimensão afetiva:

A dedicação e a compreensão de alguns professores me afetaram diretamente e contribuíram para que eu continuasse o curso. (E61)

O sentimento de empatia tanto dos colegas quanto dos professores. (E63)

[...] o lado humano e compreensivo dos professores, em relação às dificuldades de alguns alunos. (E56)

[...] a sensibilidade e empatia de alguns professores em relação a situação dos alunos que estavam se sentindo totalmente sufocados com os excessos de atividades. (E20)

Lidar com as inquietações, tristezas, medo dos/das estudantes é reconhecer, como aponta Freire (1996), que o sujeito da prática educativa é sempre gente e, por ser gente, por ser humano traz consigo todos os seus sentimentos e emoções. Assim, compreendendo a educação como prática estritamente hu-

mana, jamais poderíamos passar por tudo isso e, em nome de uma ditadura racionalista, ter uma atitude fria, sem alma, a ponto de ignorar os sentimentos dos/as estudantes.

A afetividade, como ressalta Freire (1996), não se acha excluída da cognoscibilidade. Escutar, acolher os sentimentos dos nossos estudantes, ter disponibilidade, ser sensível aos seus problemas não interfere no cumprimento ético de nosso dever de professor, no “rigor que gera a necessária disciplina intelectual” (FREIRE, 1996, p. 146), como atestam as falas dos/das próprios/as estudantes ao reconhecerem que:

[...] a disponibilidade da grande maioria dos professores para esclarecimentos e auxílio nas atividades facilitava a compreensão do conteúdo. (E96)

A disponibilidade de alguns professores para tirar dúvidas e dar-nos orientações ajudou na aprendizagem de algumas disciplinas. (E81)

Acreditamos, portanto, que os saberes afetivos construídos e mobilizados por nós, docentes, no ERE não estão relacionados exclusivamente à sala de aula on-line, já que compreendemos na prática que afetar é desafiar, abrir caminhos, dar as mãos, escutar. Nesse sentido, a amorosidade, da qual nos informa Freire (1996), pode se expressar desde o planejamento da disciplina até o silêncio ou tom de voz que utilizamos quando nos dirigimos aos/as nossos/as alunos/as.

5. (In) Conclusões

O Ensino Remoto Emergencial, adotado em meio à pandemia do coronavírus, trouxe diversas mudanças para o cenário educacional, várias discussões ganharam força, como a dos saberes docentes para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, além das desigualdades sociais, as quais foram evidenciadas pela falta de acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos e, sobretudo, a ausência de um ambiente adequado para que estudantes participassem das aulas on-line.

Vivenciando este cenário e tendo participado da organização do curso de formação para os docentes da nossa universidade, percebemos que ainda prevalece uma educação “bancária”, cujo principal fundamento é a perspectiva instrumental que reduz o sujeito à condição de objeto. Entretanto, também presenciemos práticas de sala de aula durante o ensino remoto e, também, tivemos experiências, nas quais a concepção de comunicação baseava-se em uma visão mais colaborativa, com mensagens dispostas em constante processo de mutação e negociação entre os sujeitos.

Esse trabalho colaborativo potencializado pelas redes nos fez refletir sobre as diferentes potencialidades no contexto da cibercultura. Assim, nosso desafio nas universidades é de forjarmos diferentes espaços de aprendizagem que potencializem uma docência mais interativa, colaborativa, afetiva e ética entre os sujeitos.

Assim, compreendemos que tanto os desafios como os saberes docentes, vistos a partir da ótica dos estudantes, reafirmam a importância de as universidades investirem em espaços formativos capazes de motivarem os/as professores/as a investigar as suas próprias práticas em direção a uma pedagogia universitária. Uma pedagogia que reconheça os saberes da docência e potencialize a reflexão sistemática sobre eles, pois só assim poderemos legitimar os conhecimentos pedagógicos como um saber fundamental à educação superior na contemporaneidade.

Biodados e contatos dos autores



PEREIRA, S. A. C. é professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Completou o seu doutorado na Universidade Federal de Sergipe. Seus interesses de pesquisa incluem Educação On-line, Saberes Docentes, Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial e no Estágio Supervisionado, com destaque para as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Esteve envolvido em Projeto de Extensão: *App Learning: Aprendizagem com Mobilidade 2022/2023* e no Projeto de Pesquisa Contribuições do Pibid para o Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais, Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência-Uesb 2021/2023.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0854-729X>

E-mail: socorro.cabral@uesb.edu.br



GONÇALVES, M. de C. P. B. é professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Completou o seu doutorado na Universidade do Estado da Bahia, com Estágio Científico Avançado no âmbito de Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Minho. Seus interesses de pesquisa incluem Formação de Professores, Docência Universitária, com destaque para Desenvolvimento Profissional Docente. Esteve envolvida em Projeto de Pesquisa O potencial da experiência da pesquisa-ação e da reflexão sobre a prática para o desenvolvimento profissional docente 2018/2023; Projeto de Extensão: *App Learning: Aprendizagem com Mobilidade 2022/2023* e no Projeto de Pesquisa Contribuições do Pibid para o Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais, Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência-Uesb 2021/2023.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1624-2322>

E-mail: cassia.brandao@uesb.edu.br



GRANDI, A. B. é professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Completou o seu mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina. Seus interesses de pesquisa incluem Ensino híbrido no Youtube: especificidades, sujeitos e metodologias, Competências digitais e Formação docente.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7147-3097>

E-mail: florbi@uesb.edu.br

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- BRUNO, Adriana Rocha. **A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas**: (des)territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos on-line. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. Orientadores: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto e Profa. Dra. Cristina d'Ávila. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação On-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-on-line> - Acesso em: 20 maio 2022.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks. 2019.
- SANTOS, Edméa. Desafios da cibercultura na era da mobilidade: Os docentes e seus laptops 3G. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 27-42, jan./jun. 2010.
- SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra R.F., CARVALHO, Felipe S.P. **Educação On-line**: aprenderensinar em rede. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/educacaoon-line>. Acesso: 10 abr. 2023.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.
- SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos on-line. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan./jun. 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANAWSKY, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (org.). **XII ENDIPE – Conhecimento local e universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba, 2004. v. 1, p. 13-30,