

Desafios e mudanças na prática docente no ensino remoto emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades

Challenges and changes in teaching practice in remote emergency teaching in Higher Education in Health and Humanities

Retos y cambios en la práctica docente en la enseñanza a distancia de emergencia en la Educación Superior en Salud y Humanidades

Recebido: 15/09/2021 | Revisado: 30/09/2021 | Aceito: 05/10/2021 | Publicado: 09/10/2021

Gabriela Eyng Possolli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-6838>
Faculdades Pequeno Príncipe, Brasil
E-mail: gabriela.possolli@fpp.edu.br

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7161-9669>
Faculdades Pequeno Príncipe, Brasil
E-mail: paty.fff10@gmail.com

Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar a prática docente no ensino remoto emergencial, verificando como os docentes adaptaram as suas práticas presenciais para o contexto remoto, identificando as ferramentas e recursos tecnológicos utilizados nas aulas remotas emergenciais e comparando os desafios e as potencialidades na condução dessas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, formado por 112 docentes da área de Saúde e Humanidades, de sete estados brasileiros, contatados via redes sociais, e que declararam estar desenvolvendo atividades de ensino nas aulas remotas emergenciais. Os dados foram coletados via questionário on-line (Google Forms). Os resultados evidenciaram, que para a maioria dos docentes não foi confortável a transposição do presencial para o formato remoto, devido às dificuldades de adaptações iniciais na utilização de plataformas. Observou-se que grande parte dos docentes de Instituições Públicas não tiveram cursos ou encontros de capacitação, ficando sem apoio e suporte institucional. Todavia, os docentes de Instituições Privadas puderam contar com o apoio e capacitação por parte de suas instituições. Verificou-se a sobrecarga de trabalho docente em Home-Office. Observou-se que a Sala de Aula Invertida, foi a estratégia mais utilizada no ensino remoto, e a garantia de suas potencialidades ficará o legado do Ensino Híbrido para o pós-pandemia. Constatou-se com o estudo que a falta de interação e a desigualdade de acesso e inclusão a internet e a equipamentos tecnológicos modernos por parte dos discentes, foram as grandes dificuldades do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto; Práticas pedagógicas; Tecnologias de informação e comunicação.

Abstract

This article aimed to analyze teaching practice in emergency remote teaching, verifying how teachers adapted their in-person practices to the remote context, identifying the tools and technological resources used in emergency remote classes and comparing the challenges and potential in conducting the practices pedagogical. This is an exploratory-descriptive study with a qualitative approach, formed by 112 professors in the area of Health and Humanities, from seven Brazilian states, contacted via social networks, and who declared to be developing teaching activities in emergency remote classes. Data were collected via an online questionnaire (Google Forms), consisting of 19 questions. The results showed that for most professors it was not comfortable to transpose the classroom to the remote format, due to the difficulties of initial adaptations in the use of platforms. It was observed that most of the teachers of Public Institutions did not have courses or training meetings, leaving them without institutional support and support. However, teachers from Private Institutions were able to count on support and training from their institutions. There was an overload of teaching work in Home-Office. And it was observed that the Inverted Classroom was the most used strategy in remote learning. And that the guarantee of its potential will remain as a legacy of Hybrid Education for the post-pandemic. It was found with the study that the lack of interaction and inequality of access and inclusion to the internet and modern technological equipment on the part of students were the major difficulties of remote learning.

Keywords: Remote learning; Pedagogical practices; Information and communication technologies.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar la práctica docente en la enseñanza remota de emergencia, verificando cómo los docentes adaptaron sus prácticas presenciales al contexto remoto, identificando las herramientas y recursos tecnológicos utilizados en las clases remotas de emergencia y comparando los desafíos y potencialidades en la realización de las prácticas pedagógicas. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, conformado por 112 profesores del área de Salud y Humanidades, de siete estados brasileños, contactados a través de redes sociales, y quienes declararon estar desarrollando actividades docentes en clases remotas de emergencia. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario en línea (Formularios de Google). Los resultados mostraron que para la mayoría de los profesores no se sentía cómodo trasladar el aula al formato remoto, debido a las dificultades de adaptaciones iniciales en el uso de plataformas. Se observó que la mayoría de los docentes de Instituciones Públicas no tuvieron cursos ni reuniones de capacitación, dejándolos sin apoyo y apoyo institucional. Sin embargo, los docentes de Instituciones Privadas pudieron contar con el apoyo y la capacitación de sus instituciones. Hubo una sobrecarga de trabajo docente en el Ministerio del Interior. Se observó que el Aula Invertida fue la estrategia más utilizada en el aprendizaje remoto, y la garantía de su potencial será el legado de la Educación Híbrida para la pos pandémica. Con el estudio se encontró que la falta de interacción y la desigualdad de acceso e inclusión a internet y equipamiento tecnológico moderno por parte de los estudiantes eran las mayores dificultades del aprendizaje a distancia.

Palabras clave: Enseñanza remota; Prácticas pedagógicas; Tecnologías de la información y la comunicación.

1. Introdução

O surgimento da epidemia do novo coronavírus, desencadeou o afastamento de milhares de professores e alunos de suas atividades educacionais presenciais em todo mundo, que por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) precisaram fazer distanciamento social para preservar vidas no combate a COVID-19. Diante dessa crise de proporção global, as IES tiveram que transpor essa imprevisibilidade em benefício da vida, adaptando-se às novas formas digitais de trabalhar, aprender e ensinar remotamente. Frente a este momento de imensos desafios para o Sistema Educacional, o Ministério da Educação (MEC) na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, publicou a Portaria nº 343, em 17 de Março de 2020, tratando da adaptação de aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o objetivo de suspender temporariamente o funcionamento das escolas e transferir para formatos remotos, o que acabou durando mais de um ano (Brasil, 2020a).

Em 16 de junho de 2020, o MEC lançou a resolução, nº 544, com extensão do prazo até dezembro de 2020. Essa resolução reafirmou a autorização da substituição das disciplinas presenciais em cursos que estivessem regularmente autorizados por atividades que utilizassem recursos educacionais digitais, outro meio convencional, ou TICs (Brasil, 2020b). Com outras prorrogações para o ano letivo de 2021, conforme as diretrizes municipais e estaduais às quais cada instituição de ensino está submetida.

O Ensino Remoto Emergencial, se caracteriza por um conceito que engloba o uso de soluções de ensino online e produção de conteúdos remotos, por meio da adaptação das metodologias e estratégias da sala de aula presencial, para a realidade não presencial da internet e de seus recursos síncronos e assíncronos. Para a transposição das aulas presenciais para aulas remotas, a portaria 544/2020 do MEC exigiu adaptações do plano de ensino para a nova realidade, com passagem das propostas pelos Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação. (Brasil, 2020b). O termo remoto significa afastado do tempo e espaço, e é utilizado no momento pandêmico devido ao fato de estudantes e professores não estarem presencialmente em sala de aula. O termo emergencial, refere-se ao fato de que no contexto de saúde pública a pandemia instalou uma crise sanitária obrigando o distanciamento social.

As aulas passam a ser digitalmente ministradas, ou transmitidas em formato de videoaulas pela internet ou televisão. O objetivo principal do ensino remoto não foi a criação de uma nova modalidade educacional, mas sim estabelecer temporariamente os apoios educacionais e os conteúdos a serem ministrados para minimização dos efeitos no processo de distanciamento social durante a pandemia. Este tipo de Ensino Remoto, praticado no período da COVID-19, assemelha-se a Educação a Distância apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pelas tecnologias digitais, mas não se pode

usar o termo educação a distância para as adaptações desse período, pois trata-se de um processo diferente dessa modalidade de ensino. Para Joye (2020) a EaD possui um modo de funcionamento próprio, principalmente por se tratar de uma modalidade já estabelecida há vários anos, e com concepções didático-pedagógicas com delineamento característico, abrangendo conteúdos e atividades de modo flexível e apresentando um design que se molda às características de conhecimentos gerais e específicos, com a contemplação do processo de avaliação dos estudantes.

O ensino remoto emergencial difere da modalidade da Educação a Distância. Devido a EaD apresentar uma equipe multiprofissional e contar com a disponibilidade de recursos tecnológicos, ofertando atividades pedagógicas e conteúdos por meio de diferentes mídias e plataformas on-line. Já o ensino remoto emergencial não apresenta o intuito de estruturar um ecossistema robusto educacional, mas desenvolver a oferta de acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam ministrados presencialmente, pois na situação emergencial pandêmica as aulas remotas emergenciais se tornaram a principal alternativa de instituições educacionais, como uma mudança temporária em tempos de crise. (Hodges, 2020).

Este artigo apresenta como problema de pesquisa: Como se desenvolveram as práticas pedagógicas com ferramentas tecnológicas digitais no Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades? Tendo como objetivo geral: Analisar como os docentes da Educação Superior em Saúde e Humanidades adaptaram sua prática pedagógica presencial para aulas remotas, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas digitais em ambiente online. Essas novas práticas irão desencadear uma ruptura da hierarquia do processo educacional, imprimindo uma reestruturação das práticas pedagógicas, por meio da articulação tecnológica de interatividade e conectividade, proporcionando a construção de conhecimento com o uso de novas tecnologias digitais em um contexto de ineditismo das práticas pedagógicas remotas. Esse texto se organiza em três partes principais: 1- Referencial Teórico, em que é feita uma síntese da revisão integrativa que compõe a pesquisa; 2- Metodologia, abordando o tipo de estudo, como os dados foram coletados e analisados, assim como a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa e informações sobre os participantes da pesquisa; 3- Resultados e Discussão, abordou os resultados da pesquisa e sua análise detalhada em dois itens de conteúdo: Adaptação dos docentes ao ensino remoto, uso de TICs, metodologias e capacitação; Relato Questão Aberta: Aspectos Significativos do Ensino Remoto. O relato dos docentes contemplou quatro categorias de análise extraídas das falas dos participantes: Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação e Adaptação às Plataformas; Trabalho Home-Office; Interação Professor-aluno; Acesso à Internet e Equipamentos.

2. Referencial Teórico

Realizou-se uma varredura de artigos sobre a Temática Práticas Pedagógicas em aulas remotas no Ensino Superior de Saúde. As pesquisas foram realizadas no Google Acadêmico no período de 2014 a 2020, somente artigos em língua portuguesa. As palavras chaves utilizadas para a busca foram: Graduação, saúde, metodologia, educação híbrida, tecnologia de informação e comunicação. Foram selecionados 94 artigos, teses e dissertações após a exclusão de 71 artigos, teses e dissertações que não entraram no escopo da pesquisa. Optou-se pela leitura de 23 na íntegra sendo que 4 desses por se tratar de educação básica, foram excluídos, pois o tema da pesquisa é direcionado ao ensino superior, e ficando um total de 19 artigos, teses e dissertações, que apresentaram realmente contribuições para o tema proposto dentro do delineamento da presente proposta de revisão integrativa. No quadro a seguir está o resultado dessa busca com os dados básicos dos trabalhos científicos que fazem parte da revisão de literatura da pesquisa.

A seguir, no Quadro 1, os 19 estudos incluídos nessa Revisão Integrativa (Autores, Título, Link de acesso, Tipo de documento, Palavras-chave e Ano), e na sequência a discussão de cada uma das categorias de análise a partir desses estudos.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para a Revisão de Literatura (2014 a 2020).

	Autores/Título	Tipo	Palavras-chave	Ano
1	ALMEIDA, A.L.M. Rodas de saberes e formação e as metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem da UFRB	Dissert. Mestrado	Ambiente virtual de aprendizagem, Educação semipresencial na Universidade, TICs.Formação	2014
2	CASTILHO, L.B. O uso da tecnologia da informação e comunicação (tic) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro	Dissert. Mestrado	Tecnologia da informação e comunicação, ensino e Aprendizagem, andragogia, fatores críticos de sucesso aprendizagem.	2014
3	SOARES, L. N. Educação híbrida na educação superior: um estudo sobre as estratégias mais desenvolvidas	Artigo	Educação híbrida. Ensino superior. Educação presencial. Ensino- aprendizagem. Tecnologias	2019
4	MAZON, M. As tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao modelo da sala de aula invertida: uma experiência no ensino superior	Dissert. Mestrado	Tecnologias da informação e comunicação. Ensino híbrido. Sala de aula invertida. Ensino superior.	2017
5	DIAS, M. L, TEIXEIRA M.R.F . A competência em tecnologia para a sala de aula: quem aprende para ensinar?	Artigo	Tecnologia na educação. Formação de professores. Teorias educacionais aplicadas às tecnologias digitais de informação e comunicação.	2018
6	ROZA, J.C. Aprendizagem na docência digital perspectiva do b-learning e do Tpack na produção compartilhada de novas pedagogias	Dissert. Mestrado	Formação docente. Saberes pedagógicos-tecnológicos. Aprendizagem na docência digital.blended learning. Tpack	2019
7	BÉRGAMO, N. E. Desafio da docência: formação continuada no contexto da educação híbrida	Dissert Mestrado	Formação continuada. Educação híbrida. Educação superior	2018
8	ROTHSTEIN, M.E M.B, SANTOS, M.G. G. Ensino híbrido: enlace de experiências pedagógicas em metodologias ativas	Artigo	Intercâmbio docente. Experiências pedagógicas. Ensino híbrido	2017
9	SCHNEIDER, M.S. Tecnologias digitais e pedagogias do século XXI: discurso dos professores na revista nova escola e portal do professor e a produção de sentido perante ao “novo”	Dissert. Mestrado	Ensino-aprendizagem, tecnologias, educação, metodologias do século XX, aluno	2017
10	SANTOS, F.C. et.al. Uso das Ferramentas Digitais no Ensino Remoto Acadêmico: Desafios e Oportunidades na Perspectiva Docente	Dissert. Mestrado	Educação, tecnologias móveis no ensino; inovação na aprendizagem, qualidade educacional.	2020
11	SILVA, L.Q; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. I. Metodologias ativas: a google for education como ferramenta disruptiva para o ensino-aprendizagem	Artigo	Metodologias ativas; estratégias de ensino; educação superior; google for education.	2018
12	CANDIDO JUNIOR, E. Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base Tpack com metodologias ativas de aprendizagem	Dissert. Mestrado	Ensino Híbrido, Conhecimento docente, TPACK, Metodologias ativas de aprendizagem, Ensino a distância.	2019
13	FERREIRA, H. S.TTOOL:modelo para planejamento pedagógico e instrumentalização de professores no processo de ensino -aprendizagem e avaliação em educação online.	Tese doutorado	Design institucional. Educação A distância. tecnologias digitais de informação. Sistemas Especialistas. Avaliação. Rubrica.	2016
14	SILVA, W. R. Construção de indicadores para planos de ensino híbrido-Mobile Learning	Dissert. mestrado	Duolingo.Indicadores.Ensino Híbrido. Aplicativos. Metodologias.	2019
15	DI LÉU, M.F.A. A influência do ensino híbrido no processo de aprendizagem dos estudantes num curso de fisioterapia em uma instituição de ensino superior da cidade do Recife-Pernambuco	Dissert. mestrado	Ensino híbrido. Ensino superior. Tecnologia da educação.	2017

16	BARBATO, S; CAIXETA, J. E. Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no Ensino Superior	Artigo	Padrões interacionais. Educação híbrida. Formação de professores. Posicionamentos. Relação teoria prática	2014
17	HERMANN, I. C. Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade federal da Grande Dourados	Dissert. mestrado	Ensino híbrido; semipresencial; blended learning; educação online; e, ead no presencial	2018
18	JOYE, C.R; MOREIRA, M.M; ROCHA, S.S.D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação em tempos de covid-19	Artigo	Educação a distância; ensino remoto emergencial; covid-19; processo de ensino-aprendizagem	2020
19	OTA, M. A Adaptatividade em ambientes virtuais: uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino Superior	Tese doutorado	Ensino superior; ensino híbrido; estilos de aprendizagem; ambiente virtual; metodologia de desenvolvimento	2018

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

2.1 Discussão da Revisão Integrativa

As categorias encontradas após a leitura das pesquisas foram congregadas em um quadro com o nome da categoria, descrição e autores, para se chegar aos itens de análise comuns aos 19 estudos dessa Revisão Integrativa. (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias Descritas e Autores.

Categorias	Descrição da Categoria	Autores
I- Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação Superior	Mapeamento do desenvolvimento e aderência das TICs nas práticas pedagógicas e descrição dos desafios no uso de TICs na Educação Superior.	Schneider (2017); Mazon (2017); Dias (2018); Bergamo, (2018); Di Leu (2018); Hermann (2018).
II- Educação a Distância, Ensino Remoto e Ensino Híbrido	Definição de conceitos de EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto, estabelecimento de distinções e aproximações entre eles e fundamento legal.	Ferreira, (2016); Rothstein, (2017); Bergamo, (2018); Soares et al, (2019); Joye et al, (2020).
III- Estratégias Diferenciadas para o uso de TICs na Educação Superior	Descrição e análise de estratégias didático pedagógicas apoiadas em TICs.	Roza, (2019); Almeida, (2017); Soares et.al, 2019; Silva, (2019); Mazon, 2017; Rothstein, (2017); Candido Jr, (2019); Ferreira, (2016).
IV- Recursos Tecnológicos na prática docente	Descrição das potencialidades e desafios do uso de recursos tecnológicos na prática docente em contextos online, síncronos ou assíncronos.	Barbato et al, (2014); Castilho, (2015); Schneider, (2017); Ota, (2018); Silva et al, (2018); Santos, (2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação Superior. A apropriação midiática informacional articula o desenvolvimento de comunicação e capacidade crítica, trazendo benefícios aos cidadãos e o aprimoramento nas relações interpessoais e interinstitucionais no cotidiano. É fundamental que os professores estejam prontos para uma atuação aberta e interativa, conectando os espaços e inserindo tecnologias de maneira enriquecedora no sentido de aprender a aprender, dando significado e sentido ao que é ensinado e aprendido em um contexto inovador. As ferramentas digitais são potencializadoras das propostas educativas e atuam na interação entre o conhecimento e o sujeito desse conhecimento. Criando-se, assim, espaços colaborativos e agilidade de comunicação inclusiva e globalizada, favorecendo integração com ambientes virtuais e ferramentas tecnológicas, para uma aprendizagem adequada aos propósitos educacionais delineados na estrutura curricular. (Castilho, 2015; Schneider, 2017; Dias, 2018).

Dentre os 19 estudos (artigos, teses e dissertações) integralmente analisados na presente revisão integrativa, vários apresentaram relatos de experiências na utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação como mediadora das práticas pedagógicas dos docentes, bem como análises e orientações na necessidade de formação e capacitação docente para incorporação de metodologias inovadoras mediadas por recursos tecnológicos. A seguir são detalhadas as principais contribuições com relação a aderência e utilização das TICs no processo ensino aprendizagem na Educação Superior.

A investigação de Dias (2018) e a de Schneider (2017) apresentam a formação de professores e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, verificando como os professores estão adquirindo competências para o uso dos recursos tecnológicos. Dias (2018) abordou padrões de competências em TICs para os docentes, e comprovou a preocupação dos professores em acompanhar a evolução das tecnologias digitais por meio das disciplinas dos cursos, oferecendo competências para o uso das tecnologias em sala de aula, como novas opções para buscar respostas de forma compartilhada, conjunta e interativa no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. A outra pesquisa, de Schneider (2017), refletiu a relação entre a educação, formação de professores e a utilização das TICs, e concluiu a necessidade de capacitar os professores, em um ambiente de interação digital com os estudantes, confirmando que as práticas de ensino aprendizagem com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, ampliam as possibilidades cognitivas promovendo reflexão sobre a ação tecnológica no processo educativo, com o protagonismo do aluno em seu contexto social.

Castilho (2015), abordou a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem, utilizando como instrumento estruturado o e-survey, destacando que os docentes deram mais importância para o uso intranet, e em seus murais colocados perto de suas salas, enquanto os estudantes confirmaram a utilização de tecnologias, como o aplicativo de WhatsApp, no processo ensino-aprendizagem. Para Di Leu (2018) a perspectiva da análise do preparo dos professores universitários dentro de uma prática-pedagógica e de mediação na utilização de TICs em cenário híbrido, confirmou a desatualização dos docentes da educação superior, com dificuldades de interação com práticas digitais em sala de aula, em contraponto com as facilidades de manuseio tecnológico pelos estudantes da geração milenial. (DI LÊU, 2018).

Hermann (2018) em sua pesquisa avaliou a capacitação dos professores ao ministrarem aulas híbridas na análise do contexto das TICs, e concluiu que os docentes tanto no presencial como a distância, carecem de capacitação docente para o uso das ferramentas tecnológicas, e que houve resistência diante do processo de convergência entre o presencial e o virtual. Evidenciou-se com o estudo a necessidade das Instituições de Educação Superior ofertarem encontros instrucionais e capacitação permanente aos professores.

Educação a Distância, Ensino Remoto e Ensino Híbrido. A definição de Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto, é muito importante para distinção de modalidade e de ações provisórias que envolvem tecnologia, para desconstruir possíveis erros na utilização desses conceitos, que são relacionados, mas de modo algum podem ser considerados sinônimos. O uso do conceito de ensino remoto ou aula remota emergencial, ainda é novo devido ao contexto sem precedentes vivenciado com a pandemia da COVID-19.

A Educação a Distância possui um modo de funcionamento próprio, principalmente por se tratar de uma modalidade já estabelecida há vários anos, e com concepções didático-pedagógicas com um delineamento característico, abrangendo conteúdos e atividades de modo flexível, e apresentando um design que se molda às características de conhecimentos gerais e específicos, com a contemplação do processo de avaliação dos estudantes.

O Ensino Remoto Emergencial ou Aulas Remotas, se caracteriza por um conceito que engloba o uso de soluções de ensino online e produção de conteúdos remotos, por meio da adaptação das metodologias e estratégias da sala de aula presencial, para a realidade não presencial da internet e de seus recursos síncronos e assíncronos. Para a transposição das aulas presenciais para esse contexto remoto, a portaria 544/2020 do Ministério da Educação exigiu adaptações do plano de ensino para a nova realidade, com passagem das propostas pelos NDEs (Núcleo Docente Estruturante) dos cursos de graduação. O

termo remoto significa afastado do tempo e espaço, e é utilizado no momento pandêmico devido ao fato de estudantes e professores não estarem presencialmente em sala de aula, e o termo emergencial, refere-se ao fato de que no contexto de saúde pública a pandemia instalou uma crise sanitária obrigando o isolamento social. As aulas passam a ser digitalmente ministradas, ou transmitidas em formato de videoaulas pela internet ou televisão, e que retornarão ao formato presencial ou híbrido quando a crise sanitária estiver controlada ou menos severa. O objetivo principal do ensino remoto não foi a criação de uma nova modalidade educacional, mas sim estabelecer temporariamente os apoios educacionais e os conteúdos a serem ministrados para minimização dos efeitos no processo de isolamento social, durante a pandemia. Este tipo de Ensino Remoto, praticado no período da Covid-19, assemelha-se a EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pelas tecnologias digitais.

Segundo Joye (2020), algumas características diferenciam Educação a Distância de Aulas Remotas, pois na sistematização do Ensino a Distância, a docência é compartilhada com outros professores, gestores, designers, e o perfil do aluno é caracterizado por ser autônomo com motivação específica para estudar on-line. A interação com momentos presenciais e não presenciais, por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, adotando um modelo interativo de ecossistema de aprendizagem. No Ensino Remoto é mais comum a postura do docente como transmissor do conteúdo, com interações síncronas por meio de transmissões ao vivo, e assíncronas por meio impresso ou virtual. A efetividade da EaD é outro diferencial da modalidade, pois a Educação a Distância vem sendo discutida e estudada a anos, e sua legislação se encontra consolidada enquanto as aulas remotas são pouco estudadas devido a necessidade emergencial pandêmica inédita no último século. (JOYE, 2020)

Na direção de Joye (2020), Hodges (2020) estabelece que o ensino remoto emergencial difere da modalidade da Educação a Distância. As tecnologias nas aulas remotas emergenciais, estão presentes de forma provisória e adaptada conforme a realidade institucional. Enquanto na Educação a Distância, há um investimento significativo em relação à estrutura, e na existência de polos com a disponibilidade de acesso aos recursos tecnológicos e internet. O Ensino Remoto Emergencial, também se caracterizou pela falta de equidade em relação ao acesso e inclusão à internet e recursos tecnológicos por parte dos estudantes, que viessem a agregar no processo ensino-aprendizagem, agravando a desigualdade educacional, sobretudo da parte de discentes e docentes residentes longe de grandes centros urbanos, ou em bairros mais pobres.

O significado de ensino híbrido ou educação híbrida no Brasil está atrelado a promulgação da portaria nº 4.059/ 2004, e depois da portaria nº 1428/2018 que fala da abertura de caminhos para recursos on-line e semipresencial, e prevê a possibilidade de ampliação da carga horária de 20% de atividades a distância para os cursos presenciais para 40%. Em 2019 a portaria nº 2.117 autorizou a ampliação de 40% da carga horária de EaD nas Instituições de Educação Superior em cursos de graduação presenciais, exceto medicina, abrindo espaço para o Ensino Híbrido para novas áreas como Engenharias e Saúde. Esse ensino flex, misto e híbrido que utiliza na prática pedagógica a combinação de atividades presenciais e atividades intermediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, com a utilização de múltiplas mídias, aproveita a dinâmica da tecnologia, em seus vários ângulos de complexidade. Já que nesse tipo de interação a aprendizagem é um processo contínuo e muitas vezes misturado, com a combinação de métodos. O modo virtual passa a ser parte integrante do ambiente ensino-aprendizagem, ainda mais evidente com a chegada da conectividade, em um processo de construção de autonomia e conhecimento, como ocorre na metodologia ativa da sala de aula invertida. (Rothstein et al., 2017; Bergamo, 2018; Soares, 2019).

Em consonância com o pensamento de Rothstein, (2017), Bergamo (2018) e Soares (2019) a respeito do conceito de Ensino híbrido, Bacich (2015) contempla que a utilização das tecnologias viabiliza a integração de todos os tempos e espaços. Entre o aprender e o ensinar ocorrendo em uma interligação simbiótica, entre os chamados mundo digital e físico, que se hibridizam e se mesclam constantemente nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo o digital, e transformando cada vez mais a educação formal em “blended”, híbrida e misturada.

Estratégias Diferenciadas no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Superior. As estratégias tecnológicas educacionais são adotadas na prática pedagógica pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem para obtenção de resultados positivos e para integração dessas estratégias de ensino, traçando novas perspectivas e prolongamentos mais dinâmicos dentro das práticas docentes.

Os desafios e potencialidades em relação ao uso de estratégias em uma educação híbrida, contemplam uma série de metodologias inovadoras, utilizando o ambiente virtual para o apoio dessas novas abordagens, objetivando dar maior ritmo e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, e uma interação mais digital na construção do conhecimento, com a participação ativa do estudante na utilização das estratégias integradas em rede. (Roza, 2019; Almeida, 2017; Soares et al., 2019; Silva, 2019; Mazon, 2017; Rothstein et al., 2017; Candido Junior, 2019; Ferreira, 2016).

Para Rothstein (2017) e Soares (2019) as estratégias diferenciadas promovem uma educação mais flexível e colaborativa com participação da coletividade e com estratégias híbridas, em que o docente tem o papel de mediador e o estudante de protagonista do processo de ensino-aprendizagem, adequado ao desenvolvimento de sua colaboração e autonomia. No estudo de Rothstein (2017) é relatada a experiência de ensino híbrido na prática pedagógica para uma demanda plural de saberes e competências em uma aprendizagem significativa, e aponta a importância da troca de saberes e intercâmbio entre as Instituições de Educação Superior como estratégia de ensino até a formação, reconhecendo as mídias digitais no processo de diversificação de estratégias didáticas. Já Soares (2019) apresenta a educação híbrida como um modelo para educação superior, com suas estratégias mais desenvolvidas no processo ensino- aprendizagem, e comprovou que as estratégias adotadas pelas Instituições de Ensino Superior são eficazes para o desenvolvimento e participação mais ativa e colaborativa dos estudantes, mas que ainda necessitam do estabelecimento de políticas institucionais para melhoria de condições de infraestrutura e de formação continuada.

Segundo Roza (2019) e Candido Júnior (2019), o uso de estratégias apresentadas na docência digital promove a integração de Tecnologias de Informação e Comunicação às novas práticas docentes. Na investigação de Roza (2019) no contexto de formação, saberes e desenvolvimento docente, foi abordado a compreensão da perspectiva da estratégia do B-learning (blended learning), para promoção de novos caminhos de aprendizagem com a utilização das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e demonstrou que os professores apresentaram alguns conceitos fundamentais de noções de internet e aplicativos, adquiridos anteriormente ao ingresso na instituição e com assimilação de algumas habilidades tecnológicas, mas confirmou a necessidade de formação dos professores em se apropriarem das potencialidades dos dispositivos tecnológicos para a utilização em suas práticas pedagógicas.

As metodologias ativas são estratégias inovadoras para potencializar o processo de ensino-aprendizagem do estudante considerando a troca de saberes, para formação de um estudante crítico e com capacidade de tomada de decisão e pela valorização da dialogicidade e autonomia do aluno em seu processo formativo. A utilização do ambiente virtual de aprendizagem, na educação semipresencial, e sala de aula invertida como modelos de ensino híbrido mesclando atividades presenciais e on-line. A necessidade de demandas de novas abordagens metodológicas, inovadoras, híbridas e principalmente alinhadas aos propósitos institucionais e educacionais, em que a tecnologia se mostrou mediadora da comunicação e na formação do sujeito em sua trajetória de formação e saberes. O ensino híbrido com metodologias ativas contempla os objetos de aprendizagem digitais, gerando indicadores positivos para aplicação de estratégias pedagógicas para o uso da modalidade híbrida, e destacando a sala de aula invertida como um indicador em potencial. (Almeida, 2017; Mazon, 2017; Silva, 2019).

Recursos Tecnológicos na Prática Docente. As ações de domínio de recursos de aprendizagens e das suas ferramentas, estão ligadas nas potencialidades e desafios que são identificados na interação dos participantes com a formulação de uma nova mediação. As bases pedagógicas devem estar pautadas na aprendizagem colaborativa, e ambientes virtuais delineados por qualidade e inseridos de forma transdisciplinar, mediante a compreensão de dinâmicas e conceitos de construção de conhecimentos para aplicação nas práticas pedagógicas. (Barbato et al., 2014; Castilho, 2015; SCHNEIDER, 2017; Ota, 2018; Silva et al., 2018; Santos, 2020).

Assim os desafios e as potencialidades são identificados, e as pesquisas e artigos aqui abordados e sistematizados nos últimos seis anos, retratam as seguintes ferramentas na utilização das práticas pedagógicas:

- Fóruns: A aprendizagem colaborativa em fóruns, se apresentam como ferramentas mediadoras no processo ensino-aprendizagem. Os relatos indicaram o uso dessas ferramentas como oportunidade de troca e negociação de conceitos e práticas

metodológicas, promovendo a construção de conhecimentos com significativas mudanças em relação aos posicionamentos dentro do ambiente virtual. (Barbato; Caixeta, 2014).

- Google For Education: Ferramentas do Google For Education como o Gmail, o Classroom, Google Drive, Hangouts, Google Cloud Platform, como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Um espaço virtual que possibilita vários tipos de metodologias tecnológicas, para facilitar a prática do professor e do estudante, mas sendo sua eficácia confirmada somente se for utilizado corretamente, exigindo para isso maior preparo profissional. (Silva; Fossati; Jung, 2018).

- Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Estudos apresentaram o modelo de ambiente virtual de aprendizagem, e a construção desses ambientes, observando as abordagens propostas para investigação do perfil dos estudantes, e estabelecendo como uma ferramenta adaptativa caracterizada pelo estilo de aprendizagem e adequação do ambiente virtual com a confirmação das suas potenciais possibilidades de personalização do plano de estudo. (Santos, 2020, Silva et al., 2018).

- Lousa Digital interativa: Utilização no auxílio às práticas pedagógicas, como uma ferramenta e um recurso tecnológico de interatividade, evidenciando a necessidade de formação docente relacionada às novas exigências na utilização das ferramentas colaborativas na construção do processo de ensino-aprendizagem. (Schneider, 2017).

- Dispositivos Móveis: Os resultados abordaram uma melhoria da qualidade das práticas baseadas na perspectiva móvel tecnológica como forma inovadora na educação superior, utilizando como instrumento o TAM (Technology Acceptance Model) o qual analisou o nível de satisfação e aceitação da tecnologia nas atividades do ensino superior, constatando que as tecnologias digitais móveis contribuem positivamente para transformação e ampliação de conhecimentos, se corretamente for direcionada aos objetivos pedagógicos na elaboração do conteúdo no processo ensino-aprendizagem. (OTA, 2018).

- Aplicativos: Foi destacado a utilização das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo ensino-aprendizagem, utilizando como instrumento estruturado o e-survey, evidenciando que os docentes deram mais importância para o uso intranet, enquanto os estudantes confirmaram a utilização de aplicativos como o whatsapp no processo de ensino-aprendizagem. (Castilho, 2015).

3. Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. “Os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido, do qual não vimos nenhum documentário, nem lemos algum livro, mas que tivemos conhecimento porque alguém fez um rápido comentário sobre o lugar”. (Sampieri, et al, 2013, p.101). Nesse sentido, o presente estudo explorou o ineditismo do ensino remoto, pois a transposição de aulas presenciais para ambientes remotos, se apresentou como uma temática pouco estudada, devido a situação emergencial pandêmica vivenciada na atualidade e sendo necessário analisar o Ensino Remoto como fenômeno novo. Devido à escassez de publicações sobre o tema, foi preciso a condução de uma busca de familiarização dos aspectos inéditos das aulas remotas, evidenciando o caráter exploratório do estudo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como os docentes da Educação Superior em Saúde e Humanidades adaptaram sua prática pedagógica presencial para aulas remotas, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas em ambiente online.

Os estudos descritivos são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, aqui delineados no contexto de aulas remotas, cuja finalidade descritiva buscou expor pela visão dos docentes, as características da condução dessas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem no Ensino Remoto, destacando: 1- Dificuldades na transposição do presencial para o remoto; 2- Familiarização com a tecnologia, ou a necessidade de formação e capacitação para seu uso durante o período de ensino remoto; 3- Utilização de novas estratégias pedagógicas. Procurou-se responder à problemática do estudo sob luz de teóricos contemporâneos como Bacich (2015), Moran (2015) e Behrens (2010).

Os participantes deste estudo foram docentes da Educação Superior em Saúde e Humanidades, de certas Instituições de Educação Superior brasileiras públicas, privadas e filantrópicas que foram contatados via redes sociais, e que responderam a

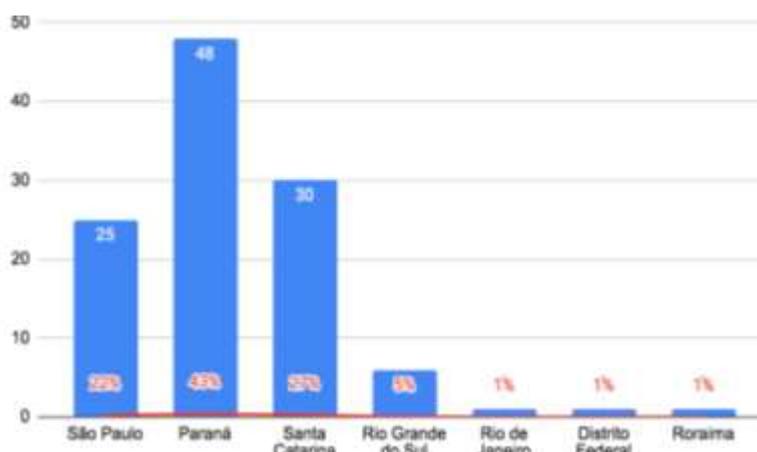
um questionário de pesquisa no Google Forms, com perguntas fechadas e uma questão aberta ao final do instrumento. O Instrumento de pesquisa, foi aplicado no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, e com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer nº 4.433.760 na Plataforma Brasil.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram: Docentes da Educação Superior atuantes há pelo menos 2 anos em cursos de graduação nas áreas de Saúde e/ou Humanidades, que ministraram aulas por meio de Ensino Remoto ao longo do ano de 2020. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os docentes que estiveram afastados de suas funções por licença de saúde ou outro impedimento, ou que não ministraram aulas remotas no ano de 2020 conforme preconizado na portaria 544/2020. Os docentes participantes do estudo foram representados pela letra P e um número ordinal para identificar suas respostas preservando o anonimato.

Foram analisados os dados e respostas a partir das Práticas Pedagógicas dos docentes e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em aulas remotas. Os resultados foram analisados com base em Minayo (2001): **Ordenação dos dados:** Foi realizado um mapeamento de todos os dados obtidos. **Classificação dos Dados:** Foi importante nessa fase termos em mente que os dados não existiam por si só. Ele foi construído a partir de um questionamento que fizemos sobre eles, sempre com base em uma fundamentação teórica. Com base no que foi relevante nos textos, na elaboração das categorias específicas, determinando os conjuntos de informações presentes na comunicação. Os relatos foram analisados, sistematizados e destacados em categorias que se encontram a seguir: 1- Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação, adaptação às plataformas; 2- Trabalho home-office; 3- Interação professor-aluno; 4- Acesso à internet e equipamentos. **Análise final:** Foi estabelecida a articulação entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos, promovendo relações entre o geral e o particular, o concreto e o abstrato, a teoria e a prática.

Os 112 participantes do estudo são em sua grande maioria dos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul. A participação dos docentes dos sete estados brasileiros se encontra no Gráfico 1, que aponta os principais estados que fizeram parte do estudo.

Gráfico 1 - Estado de Origem dos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A área base de atuação em docência ficou equilibrada entre a área de Saúde e Humanidades, sendo 50,5% de docentes da área da Saúde e 49,5% de docentes da área de Humanidades. O Quadro 3, destaca outros dados da atuação dos docentes, como a titulação, natureza administrativa da IES que os docentes atuam e o tempo de atuação na Educação Superior.

Quadro 3 – Titulação Máxima, Natureza Administrativa da IES e Tempo de atuação na Educação Superior.

Titulação Máxima	quantitativo	%
Graduação	1	0,9
Especialização	13	11,6
Mestrado	17	15,2
Doutorado	45	40,2
Pós-Doutorado	36	32,1
Natureza Administrativa da IES	quantitativo	%
Pública	73	65,1
Privada	33	29,5
Filantrópica	6	5,4
Tempo de atuação na Educação Superior	quantitativo	%
Até 3 anos	12	10,7
3-7 anos	18	16,1
8-11 anos	11	9,8
12-16 anos	16	14,3
16-20 anos	14	12,5
20-25anos	7	6,3
25-30 anos	16	14,3
Mais de 30 anos	18	16,0

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observa-se no Quadro 3 a prevalência de docentes com doutorado e pós-doutorado, seguido de uma parcela significativa de docentes com mestrado, e uma pequena minoria de docentes especialistas e somente graduados. Em relação a Instituição de Ensino Superior, a prevalência são docentes de Instituições públicas (65,1%) seguidos por uma parcela significativa de docentes de Instituições privadas (29,5%) e com uma pequena minoria de docentes de Instituições filantrópicas. O tempo de experiência ficou equilibrado entre os docentes, com mais de 3 anos de experiência, e com docentes com mais de 30 anos de carreira profissional, e assim o estudo alcançou vários níveis de experiências de professores, o que vem agregar no resultado do estudo, devido aos diferentes ângulos de observações e vivências dos docentes em relação ao Ensino Remoto Emergencial.

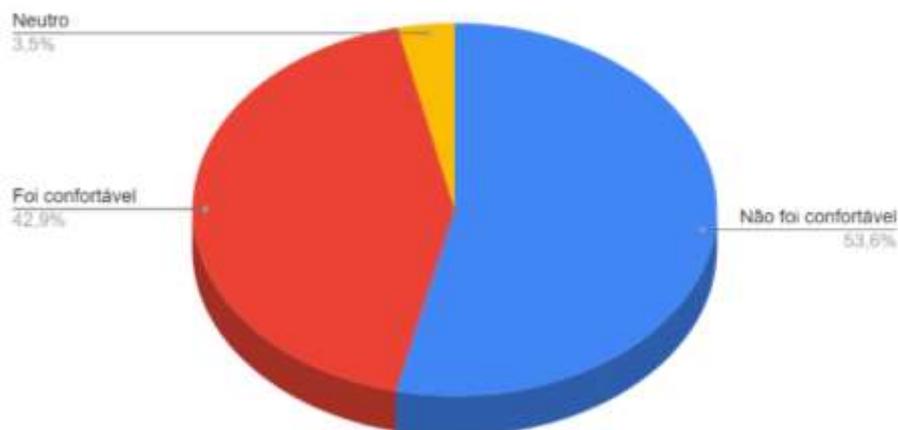
4. Resultados e Discussão

4.1 Adaptação dos docentes ao ensino remoto, uso de TICs, metodologias e capacitação

Esse item aborda a apresentação e análise de resultados do mapeamento da percepção dos docentes a respeito das aulas remotas emergenciais, e demonstra um aprofundamento com os relatos dos docentes em relação aos aspectos mais significativos do ensino remoto.

Quando questionados a respeito da passagem de uma realidade presencial para o contexto remoto, perguntou-se aos docentes: “Durante a pandemia da COVID-19, foi confortável a transposição das disciplinas presenciais para formato remoto?” (O Gráfico 2).

Gráfico 2 - Transposição do presencial para remoto.



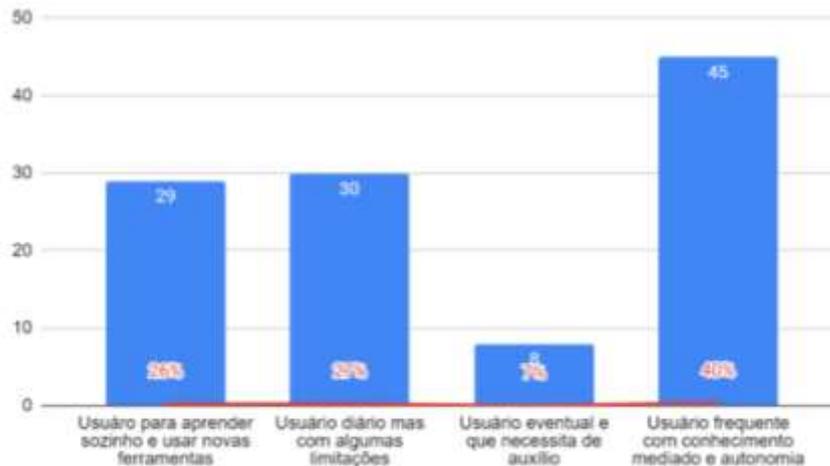
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verificou-se, no Gráfico 2, que para 42,9 % dos docentes foi confortável, e para 53,6% não foi confortável a transposição do presencial para o remoto. Os resultados do estudo demonstraram que para a maioria dos docentes essa transposição não aconteceu com tanta facilidade e conforto, o que pode ser um reflexo da falta de apoio Institucional, ou do modelo que a Instituição adotou durante as aulas remotas emergenciais no período de distanciamento social. O apoio institucional ao docente na transposição do presencial para o remoto, levou os professores a avaliarem positivamente o trabalho remoto emergencial, enquanto a falta de apoio e planejamento institucional levou os docentes a avaliarem negativamente o ensino remoto, como mostra a pesquisa Adunicamp (2020), que constatou em seu relatório a respeito do ensino remoto, que 44,2% dos professores acharam muito satisfatório o apoio da sua unidade institucional para o melhor exercício do ensino remoto.

Os professores que avaliaram positivamente o trabalho docente emergencial, afirmaram que essa modalidade de ensino permitiu um novo modo de apresentar materiais e novas formas de interação por meio das aulas remotas e que o ensino híbrido (presencial + remoto) pode ser um modelo de futuro na Universidade. Os docentes que avaliaram negativamente o trabalho remoto emergencial, o que foi preponderante para essa avaliação, é a falta de apoio e de planejamento institucional, a preocupação com o acesso precário do estudante e a baixa qualidade das interações com os estudantes. (Adunicamp, 2020, p. 15).

Observou-se a importância do Suporte Institucional para os docentes no processo de uso das Tecnologias Digitais com disponibilização de cursos e encontros para a utilização de novos recursos e novas ferramentas no processo ensino-aprendizagem, baseado em uma prática pedagógica inovadora. Nas práticas educativas, o docente precisa combinar o papel de contextualizador, informador, tanto na ação docente presencial quanto na EaD on-line. Pois, é nesse caminho de inovação para alcançar autonomia e competência no uso das TICs, que o professor depende de qualificação para acesso e disponibilização de propostas aos alunos em ambiente on-line. (Behrens, 2010). Em relação às habilidades no uso das TICs, perguntou-se aos docentes: “Como você classifica suas habilidades na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação?”. O Gráfico 3, aponta o resultado das habilidades dos docentes no uso das TICs.

Gráfico 3 - Dados sobre Habilidades com as TICs.



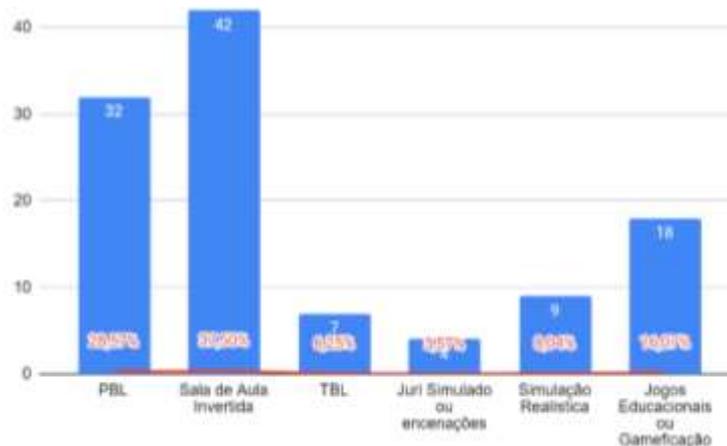
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observou-se que 1 a cada 3 professores têm uma certa dificuldade em relação ao domínio das tecnologias, evidenciando a importância do suporte continuado do professor, da Instituição ter uma equipe pró-ativa para a formação docente em relação a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem. Segundo Santos (2014), a busca para promover interação entre recursos tecnológicos e professores, se faz necessária para estreitar essa relação e auxiliar no desenvolvimento de uma prática docente apoiada em novas tecnologias.

Promover a inclusão digital de professores em exercício e inseri-los nos novos contextos culturais, decorrentes das tecnologias digitais, tem sido um desafio hercúleo, enfrentado há várias décadas pelas diversas instâncias do poder público brasileiro, sem que tenhamos, a nosso ver, efetivamente avançado na questão. Isso porque a promoção da inclusão digital do professor consiste em um processo substantivamente distinto aquele que se refere à inclusão digital de modo geral (Santos, 2014, p.530).

Em relação às estratégias e metodologias utilizadas no Ensino remoto emergencial, perguntou-se aos docentes: “Quais as metodologias e estratégias mais utilizadas nas aulas remotas emergenciais?” O Gráfico 4, aponta os resultados sobre as estratégias e metodologias mais utilizadas no ensino remoto.

Gráfico 4 - Dados sobre Metodologias e Estratégias de Ensino.



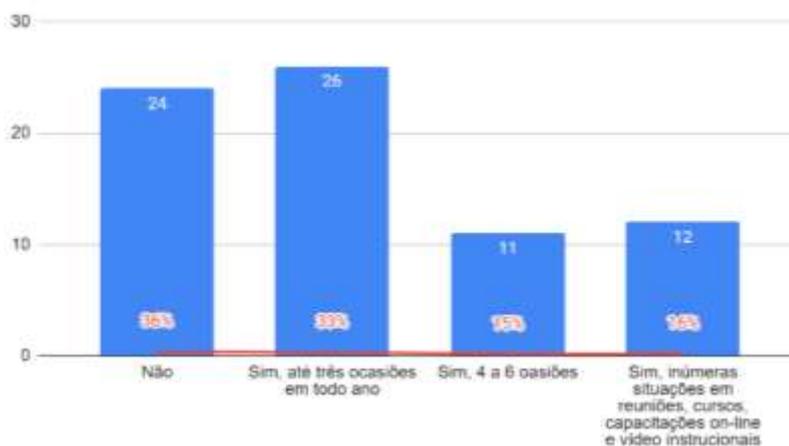
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação às metodologias e estratégias mais utilizadas no Ensino Remoto, verificou-se no Gráfico 4, que a Sala de

Aula Invertida foi a metodologia e estratégia mais utilizada pela maioria dos docentes, com 37,50%, seguida pelo PBL com 28,57% e Jogos Educacionais 16,07%. Os resultados do estudo apontaram que as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Jogos Educacionais, foram estratégias mais utilizadas pelos docentes da área da Saúde, os quais utilizaram mais metodologias ativas na sala de aula remota. A Sala de Aula Invertida foi a metodologia mais utilizada tanto na área da Saúde quanto na área de Humanidades no ensino remoto emergencial. A tecnologia está cada vez mais presente incorporando uma discussão e reflexão sobre suas contribuições, para o estabelecimento de mudanças na forma de aprender e ensinar. A sala de aula invertida pode ser considerada como uma estratégia diferenciada, pela possibilidade de proporcionar uma aprendizagem mais ativa e dinâmica. A proposta de um ensino on-line junto ao convencional, vem suprir algumas necessidades emergenciais educacionais nesse cenário de novas ferramentas tecnológicas. (Bacich, Neto & Trevisani, 2015).

Em relação a cursos e encontros de capacitação ofertados pelas instituições de ensino, perguntou-se aos docentes: “Você participou no ano de 2020 de cursos ou encontros de formação ou capacitação para o uso das TICs no ensino remoto?”

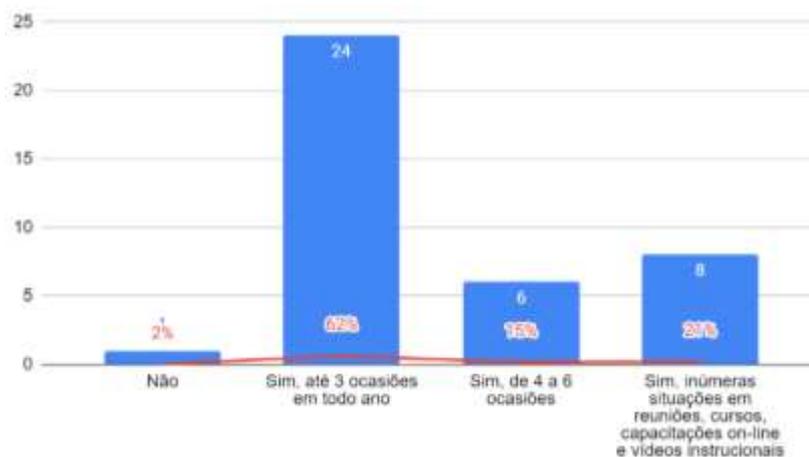
Gráfico 5 - Capacitação para uso de (TICs) - Docentes de Instituição Pública.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verificou-se no Gráfico 5, que 36% dos docentes de Instituições Públicas participantes do estudo, não tiveram cursos ou encontros de capacitação. Observou-se que essa parcela de docentes ficaram sem suporte e sem planejamento institucional. Por outro lado, os docentes das Instituições privadas tiveram mais cursos e encontros de capacitação, como mostra o Gráfico 6 a seguir, sobre os resultados da participação dos docentes de Instituições Privadas e Filantrópicas em cursos e encontros de capacitação.

Gráfico 6 - Capacitação para uso das (TICs) - Docentes de Instituição Privada e Filantrópica.

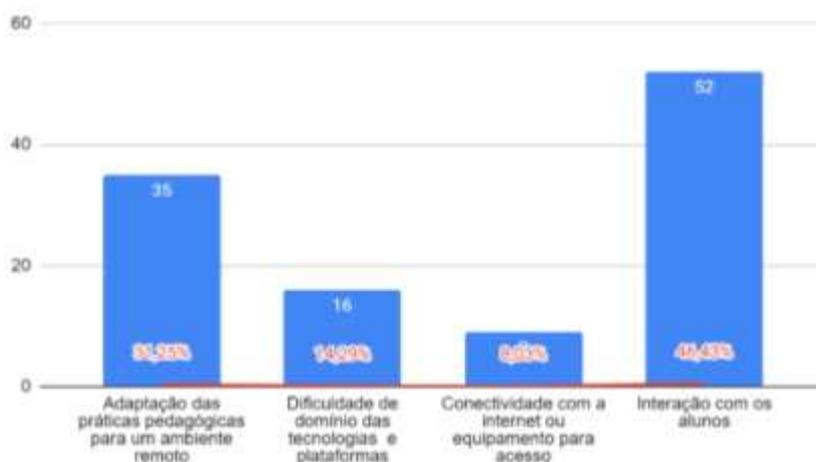


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observou-se no Gráfico 6, que grande parte dos docentes de Instituições Privadas e Filantrópicas, participantes do estudo, ou seja, 62% tiveram até três cursos e encontros de capacitação, evidenciando que esses docentes puderam contar com o apoio e o suporte de suas instituições de ensino. O resultado do estudo se mostrou em consonância com a pesquisa realizada pelo CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), que segundo relatório divulgado, em julho de 2020 mostrou que 53,6% dos professores de instituições públicas, não receberam capacitação pelas suas redes de ensino. A compreensão da realidade é muito importante para que sejam traçadas novas perspectivas de utilização dos recursos tecnológicos, visando proporcionar uma maior experiência destes profissionais no conhecimento e manuseio das ferramentas e recursos tecnológicos. (Moran, 2015).

Em relação às dificuldades encontradas nas aulas remotas emergenciais, perguntou-se aos docentes: “Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto?” O Gráfico 7 nos aponta os resultados sobre as dificuldades encontradas nas aulas remotas.

Gráfico 7 - Dados sobre as principais dificuldades do ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verificou-se no Gráfico 7, que 31,25% dos docentes apresentaram dificuldades de adaptação para um ambiente remoto, e que 14,29% dos docentes afirmaram apresentar dificuldades com o domínio das tecnologias e 8,03% dos professores apresentaram dificuldades a respeito da conectividade com a internet e equipamentos, evidenciando que existiram obstáculos

em relação a adaptação ao uso das ferramentas e recursos tecnológicos nesse processo de transposição de aulas presenciais para o contexto remoto. Assim como foi constatado pelos docentes com 46,43% a falta de interação com os alunos em ambiente online, como a maior dificuldade do ensino remoto emergencial.

Observou-se com os resultados da pesquisa, que a maior parte dos docentes que relataram dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas para o ambiente remoto, eram docentes que faziam parte de Instituições Públicas. Essa dificuldade de adaptação pode ser reflexo do atraso ou da ausência de um modelo pedagógico a ser adotado pelas Instituições na transposição do presencial para o remoto. Cabe destacar a importância do planejamento das IES com planos de contingência e protocolos para encaminhar situações de surtos eventuais que possam forçar a retomada de estratégias remotas ou híbridas mesmo após o retorno presencial. Além disso como destacado a respeito das principais dificuldades enfrentadas, como muitas delas se referem ao domínio e uso didático de TICs torna-se essencial a implantação de programas de formação permanente de professores para a incorporação de tecnologias educacionais, independente do formato em que o processo de ensino-aprendizagem ocorra (presencial, híbrido, remoto), já que a educação digital estará cada vez mais presente na prática pedagógica. Nesse sentido, Fulano (ano) destaca que “Com efeito a mudança de paradigma e de filosofia educacional, para uma educação digital em rede, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico e social e que considerem as especificidades dos novos meios, a fim de propiciar o acréscimo em termos de qualidade, por meio de programas de formação/ qualificação com TD conectivas, nos quais cada um pode se transformar num co-produtor, contribuindo para fazer emergir novas ecologias educacionais. (Moreira & Schelemmer, 2020, p.27).

Outra dificuldade pertinente a esse período pandêmico foi a conciliação do ambiente doméstico com a rotina de trabalho, sobre tudo para as mulheres-professoras, que tiveram um acúmulo maior de atividade em casa, com os filhos em educação online também, e como docentes. A esse respeito Macedo destaca que “o trabalho em casa, muitas vezes tendo de conciliar com as rotinas domésticas e necessidades da família geram uma grande sobrecarga. Na maioria das vezes, não há um suporte adequado por parte da gestão institucional, muitos docentes se sentem impotentes diante dos desafios” (2020, p.36). Nesse sentido é fundamental que as IES adotem políticas para apoiar o corpo docente quando da necessidade desse tipo de trabalho em home-office, seja com disponibilização de equipamento, ajuda de custo, flexibilização da carga horária, grupos terapêuticos e apoio, atividades de relaxamento para “desconectar”, dentre outras providências.

4.2 Relato Questão Aberta: Aspectos Significativos do Ensino Remoto

Ao final do instrumento se encontrava uma questão aberta em que se perguntou aos docentes: “Relate o que foi mais significativo na sua experiência docente com o Ensino Remoto Emergencial”.

Categoria I - Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação e Adaptação às Plataformas

No ambiente educacional as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes, incorporando uma larga discussão e reflexão sobre suas contribuições, para o estabelecimento de mudanças no processo pedagógico. Em relação a utilização de ferramentas digitais no Ensino Remoto Emergencial, as TICs são vistas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos docentes, novas formas de ensinar e aprender. Assim, foi observado nos relatos dos docentes, a importância da tecnologia nas aulas remotas emergenciais: “nova forma de usar a tecnologia, novos conhecimentos” (P21), “procurar maior conhecimento no acesso à tecnologia” (P31).

Os professores foram desafiados a se reinventarem, surgindo oportunidades ao utilizarem novas ferramentas de ensino, que até então eram pouco utilizadas na prática docente. As IES passaram a adotar uma educação virtual, oferecendo oportunidades de interação, entretenimento, comunicação para a busca de novas informações, contribuindo positivamente para

aquisição de conhecimento e promovendo um engajamento dos alunos de forma dinâmica e atrativa. A utilização das TICs, e a adaptação em relação às plataformas, foram um novo aprendizado na realidade e vivência dos docentes no ensino remoto. Foi observado nos relatos dos professores as possibilidades de uso de plataformas: “aprendizado em relação às plataformas que possibilitaram o ensino remoto, bem como as tecnologias para acesso ao mesmo, foram os maiores desafios, mas que foram vencidos e passíveis de adaptação” (P19); “Aprender a utilizar novos recursos que nunca tinha utilizado na docência antes, como videoaulas e podcasts (P82); “Fácil acesso aos recursos audiovisuais” (P66).

Nas adaptações educacionais os docentes se depararam com ferramentas que já eram disponíveis, mas que não as utilizavam, sendo desafiador repensar a prática pedagógica, em um contexto remoto emergencial, a fim de contribuir para a promoção de interação entre professores, estudantes e recursos tecnológicos. Assim foi observado nos relatos dos docentes em relação a adaptação das suas práticas pedagógicas. “O desafio de repensar as práticas, ouvindo os alunos que já estão mais habituados às novas tecnologias de ensino-aprendizagem” (P22). “Descobrir que todos nós docentes temos a capacidade de nos adaptar às situações tecnológicas bem diferentes do nosso cotidiano e conseguirmos desempenhar nosso papel com muita dignidade” (P16). Essa nova forma de adaptação ao usar a tecnologia em uma sala de aula remota emergencial, levou a construção de um novo momento pedagógico, importante para a construção de novos conhecimentos. Devido à aprendizagem na utilização de novas ferramentas síncronas e assíncronas para a manutenção das aulas e interatividade com os discentes. Foi destacado a importância dos recursos tecnológicos nos relatos dos docentes. “Facilitadores de organização da disciplina, comunicação assíncrona com os estudantes, utilização de recursos facilitadores das TICs”. (P72).

As novas formas de usar a tecnologia, para manutenção das aulas e atividades com os discentes no período de distanciamento social causado pela COVID-19, requer a formação continuada referente ao uso das TICs e a criação de estratégias metodológicas ativas de aprendizagem. Pois, esse é um momento de investimento no conhecimento, e procurar se aperfeiçoar nos recursos tecnológicos trará um retorno para a sua prática, seja ela presencial ou virtual. (Santos et al., 2020).

Essa necessidade de capacitação para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica foi observada no relato dos docentes: “Lidar/Aceitar as minhas limitações relacionadas ao uso de TICs no Ensino Remoto e buscar estímulo e determinação para realizar cursos de capacitação para aquisição de conhecimentos nessa área” (P53); “Aprender a lidar com as tecnologias” (P61).

A tecnologia no processo educacional, pode ser utilizada como estratégia na promoção da aprendizagem. O professor em sua atuação deve ser visto como facilitador na condução dessa prática que requer capacitação e formação continuada para o uso das TICs nas práticas pedagógicas.

Acredita-se que as futuras aulas presenciais não serão mais as mesmas que antes da pandemia, devido ao aprendizado construído nesse período remoto, como por exemplo na metodologia de ensino dos professores. Cada vez mais é perceptível a mudança na forma de ministrar as aulas e o uso das ferramentas digitais educacionais, todavia, não é porque essas ferramentas estão amplamente disseminadas em nosso cotidiano que sabemos utilizar todas as suas potencialidades, incluindo as possibilidades didático-pedagógicas. (Santos et al., 2020, p.08).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e a adaptação às plataformas no ensino remoto emergencial, veio incentivar e transformar para a aprendizagem contínua do profissional, visando o desenvolvimento de habilidades por parte dos docentes para a transformação do processo ensino-aprendizagem.

Categoria II- Trabalho Home - Office

A chegada da COVID-19 evidenciou a importância do distanciamento social, levando a grande maioria das Instituições Educacionais a se adaptarem ao Ensino Remoto Emergencial. Todavia, os docentes adotaram como forma de trabalho o Home-Office, visto como uma estratégia utilizada para o distanciamento social. O docente sempre utilizou o home-

office para planejamento de suas aulas, mas na pandemia, com a necessidade de distanciamento, e de “lockdowns” ocorreu um aumento da atividade docente. Observou-se o desgaste físico e emocional no relato dos professores: “Grande estresse de propostas iniciais de atividades e correções das mesmas” (P17); “Cansaço digital” (P74).

O uso do home-office foi atrelado a jornada dupla de trabalho, com tarefas domésticas e dificuldades de adaptação em ambiente familiar, com a estruturação, planejamento de aulas e a inserção de recursos tecnológicos digitais. Alguns docentes encontraram nas aulas remotas emergenciais uma forma de manter o vínculo com o aluno, por meio de ferramentas tecnológicas e da visualização de aulas síncronas e assíncronas em um ambiente on-line, realizadas em seu home-office. O relatório Adunicamp verificou que a sobrecarga de trabalho docente, em home-office no ensino remoto, pode estar relacionada, ao acesso precário ou instável da internet, ao ambiente doméstico não adequado ao exercício do trabalho remoto, a equipamentos não adequados para a gravação e edição de aulas e a falta de apoio e de planejamento institucional. (Adunicamp, 2020).

O planejamento de aulas com a utilização de novos recursos e novas ferramentas tecnológicas, fez com que os docentes precisassem de maior tempo para estruturação das aulas remotas emergenciais, devido a necessidade de assistir a cursos e encontros de formação e capacitação, para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação que viessem a agregar em sua prática pedagógica, gerando uma jornada dupla de trabalho. Observou-se essa sobrecarga nos relatos dos docentes. “Sobrecarga mental, cansaço ampliado pela necessidade de concentração frente a tela, dificuldade de interação com todos os alunos” (P42).

Ao analisar as condições de trabalho em razão da mudança do trabalho presencial para o remoto, pesquisadores do grupo de estudos Trabalho e Sociedade (GETS-UFPR, 2020), realizaram a pesquisa “Trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia da COVID-19”, e constataram que os aspectos positivos do trabalho home-office, identificados pelo coletivo pertencentes ao setor da educação, estão vinculados com menos tempo de deslocamento, flexibilidade parcial de horário, menos preocupação com aparência física e maior tempo de vivência com os familiares. Verificou-se nos relatos dos docentes esse lado positivo, em relação ao deslocamento: “Para mim a única coisa boa é ter mais tempo de qualidade em casa longe do trânsito! Mas para o aluno a aula presencial é muito melhor! Não se aprende 10% on-line do que se aprende presencialmente na minha opinião” (P3); “Planejamento das atividades de ensino, gravação de aulas para visualização assíncrona ou revisualização por parte dos discentes e ganhos de tempo com o deslocamento” (P85).

Por outro lado, os pontos negativos para Maia e Bernardo (2020), estão conectados com a falta de interação social com colegas de trabalho e alunos; apagamento das fronteiras entre vida familiar e atividade profissional, com a conseqüente invasão do tempo de não trabalho, acúmulo das atividades domésticas com as atividades de trabalho, falta de equipamentos adequado ou modernos, bem como a dificuldade em atuar por meio do computador e aplicativos de softwares. Observou-se esse lado negativo do home-office nos relatos dos docentes. “Dependo totalmente de aulas práticas presenciais. Portanto, todo o esforço sobre-humano que fiz para ministrar as aulas de forma on-line foi tempo perdido, com enorme desgaste físico e emocional” (P8). Neste cenário complexo de home-office, os docentes relataram sentir um cansaço mental constante, devido à sobrecarga de trabalho e dificuldades em relação à conectividade e adaptação aos recursos tecnológicos. Segundo Bernardo, Maia e Bridi (2020):

Nesse processo de inserção das Tecnologias de Comunicação e Informação junto ao trabalho home-office, houve uma aprendizagem forçada e rápida quanto ao uso de ferramentas de tecnologias informacionais para uma parcela dos docentes, e isso pode representar alterações no período pós-pandemia, pois a experiência pode ter levado a sociedade a uma nova visão sobre o trabalho docente, seja da revalorização da escola, do ofício docente. (p.35)

O trabalho remoto docente passou a ser em seu home-office, em seu domicílio, exigindo adaptações em relação a equipamentos modernos, capacitação para utilização de ferramentas e recursos digitais, em um ambiente remoto preparado para acolhimento dos discentes, com jornada dupla de trabalho, que se deu em caráter emergencial, transitório e sob condições,

muitas vezes improvisadas.

Categoria III - Interação Professor-aluno

Nas aulas remotas emergenciais a dificuldade de interação com os alunos foi um dos obstáculos mais difíceis de serem contornados, em relação a transposição das aulas presenciais para o formato remoto. Observou-se essa falta de interação discente nos relatos dos docentes: “A ausência de interação foi, sem dúvida, a questão mais difícil. Nas aulas presenciais, eu uso diversas estratégias grupais, além de aula dialogada, que não consegui garantir no modelo remoto” (P60); “Dificuldades de criar debate e discussão entre os alunos” (P57).

O processo de mediação pedagógica no ensino remoto emergencial se baseia na complementação de dois processos: Na ação humana e na ação tecnológica. A ação tecnológica é responsável por disponibilizar os recursos que viabilizam o processo de aprendizagem e a ação humana é responsável por promover a articulação entre o aprendiz e a aprendizagem. Todavia a relação entre essas ações, resultam na Mediação Pedagógica. (Brahim, 2020).

No ensino remoto foi identificado algumas limitações que prejudicaram a mediação pedagógica, como o acesso a internet e equipamentos eletrônicos que possibilitasse o aluno participar das aulas. Foi observado nos relatos dos docentes essas limitações em relação a intermediações e interações na prática pedagógica com o uso de tecnologia: “Dificuldade de interação simultânea com a turma, pois deve-se interagir cada vez com um aluno. Além disso, o delay de transmissão torna tudo mais complicado, com interrupções e pausas sanáveis por comunicação não verbal em ambiente presencial” (P67); “Utilizar algumas das ferramentas propostas pela faculdade com o equipamento que eu dispunha, necessitando adquirir um novo equipamento. Sinto dificuldade de saber se o aluno está assistindo a aula, pois algumas vezes preparo aulas interativas e não há interação por parte dos discentes” (P32).

Nessa nova realidade o papel fundamental desempenhado pelo professor, mais do que na sala de aula convencional, foi realçado pela sua intervenção como mediador pedagógico. Nesse contexto é importante ressaltar que apesar das Tecnologias de Informação e Comunicação se constituírem como recursos fundamentais, o que pode determinar essa aprendizagem não são as TICs, mas sim a relação pedagógica estabelecida por meio do uso dos recursos e ferramentas digitais. (Duarte & Medeiros, 2020). Para articular esse novo momento pedagógico, de interação docente e discente por meio de novos recursos a tecnologia assume um papel significativo, conforme citado pelo Inforchannel (2020):

A tecnologia é o meio para o fazer pedagógico, e neste momento, conecta pessoas, aproxima as distâncias, possibilita e facilita interação, mantendo as relações que ontem aconteciam fisicamente na escola, agora em ambiente digital. Portanto, as tecnologias digitais podem potencializar o processo de ensino aprendizagem, proporcionando novos métodos, ferramentas e estratégias para ensinar e aprender. (p.2)

Para Reis et al. (2020) as capacitações dos docentes para o ensino remoto agregam uma enorme bagagem ao fazer pedagógico do educador, possibilitando novas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, tirando o professor da sua zona de conforto e trazendo para o meio digital, que os alunos já estão mais habituados. Assim foi observado nos relatos dos docentes a questão da dificuldade em trabalhar com a tecnologia e o comprometimento da interação com o aluno: “A dificuldade de gravar e editar aulas, a interação com os alunos ficou muito comprometida” (P87).

Os professores precisaram ressignificar sua prática pedagógica, foram provocados a se reinventarem para promover uma educação ativa frente ao desafio de aulas remotas. Necessitou-se emergencialmente uma preparação para atuar neste novo momento pedagógico, com a manutenção de vínculo e afetividade por meio da interação e do diálogo com os discentes que estiveram em distanciamento social, afastados da estrutura física da sala de aula presencial. (Duarte et al, 2020).

A falta de interação com os discentes nas aulas remotas emergenciais foi um obstáculo que os docentes tiveram que

transportar, utilizando-se de novas metodologias, novas ferramentas e recursos tecnológicos com novas possibilidades de estratégias para incentivo e expansão da participação discente dentro do ambiente on-line, transformando esse “novo espaço” em um ambiente acolhedor para uma nova forma de aprendizagem.

Categoria IV- Acesso à Internet e Equipamentos

No cenário atual do Ensino Remoto, o docente foi designado a trabalhar com linguagens e metodologias que demandaram o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, adaptadas às aulas remotas emergenciais, mas que evidenciou a falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes, como mostra os relatos dos docentes: “Foi um ano de muito aprendizado e de muito desgaste devido a necessidade de adaptação rápida em uma realidade em que a internet não é acessível para toda a população de estudantes”(P48); “Aprendi muitas coisas e acho que as aulas na graduação, em geral, poderiam se beneficiar de um maior uso da tecnologia, sempre preservando a importância das aulas presenciais. O problema é que essa experiência escancarou as diferenças sociais, a falta de inclusão digital e a falta de formação dos docentes, que em muitas instituições, tiveram que correr atrás sem apoio” (P83).

Segundo Saraiva et al. (2020) “as políticas públicas de inclusão digital que vinham sendo desenvolvidas desde 1990 não foram eficazes” (p.12). A inclusão digital no Brasil se deu por meio de ações em lócus, sem uma política de expansão ao acesso e inclusão digital para todo sistema educacional. Todavia, a chegada do ensino remoto trouxe questões e desafios para a educação e principalmente para a docência. A necessidade rápida de adaptação às tecnologias de Informação e Comunicação, o trabalho home-office, insegurança e ansiedade frente às condições sanitárias, levando os docentes a uma mudança emergencial sem suporte educacional para o formato remoto.

O fator fundamental para permitir o acesso e continuidade do processo ensino-aprendizagem nas aulas remotas emergenciais é a garantia de equidade, ou seja, “pensar nos desiguais de maneira desigual”, nesse contexto pedagógico das aulas remotas emergenciais. Todavia a triste realidade é que uma parcela significativa de alunos ficaram sem acesso a uma internet adequada e a dispositivos eletrônicos modernos, como observados nos relatos dos professores: “A maior dificuldade foi o acesso dos estudantes a internet e computadores bons, muitos acabaram desistindo da disciplina” (P71).

Anteriormente à pandemia já existia um abismo social e problemas estruturais educacionais, e com a chegada da COVID-19, essa desigualdade foi refletida no ensino remoto emergencial. Nesse contexto é necessário a análise do cenário atual por todos os ângulos. Tal como o acesso a internet, a qualidade dos equipamentos tecnológicos de docentes e alunos e o domínio e formação para o uso desses recursos tecnológicos.

Diante da nova realidade imposta pela COVID-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas aos professores e alunos condições para o uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a oferecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (Cani et al., 2020, p.24).

Para Cunha et al. (2020) a falta de inclusão alcançou estudantes que estavam na escola, e que antes das medidas restritivas a frequentavam regularmente, pois com o distanciamento social e com o predomínio de estratégias que tinham como mediadoras as Tecnologias de informação e Comunicação, afetou diretamente os estudantes com dificuldades de acesso a dispositivos que operassem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas no ensino remoto. Assim como a falta de acesso a internet, destaca-se a dificuldade de manutenção do vínculo professor-aluno e entre os estudantes, pois muitos tiveram apenas instruções de maneira assíncrona, sem contato direto com seus professores. “O ensino remoto, focado em plataformas online, é excludente e agrava a desigualdade educacional. Logo, os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura. Isso demanda investimentos

substanciais na Educação, planejamento e organização cuidadosa do trabalho pedagógico”. (Cunha et al., 2020, p. 27).

Uma reflexão a respeito das desigualdades encontradas no ensino remoto emergencial deverá ser realizada para trabalharmos a longo prazo um planejamento para os estudantes que não tiveram acesso à estrutura tecnológica necessária, como equipamentos e dispositivos modernos e uma internet adequada para o uso de plataformas e navegadores. Assim foi observado essa preocupação em relação a desigualdade de acesso nos relatos dos docentes: “Saber que nenhuma tecnologia poderá substituir as relações humanas e que a tecnologia aumentou ainda mais o fosso de desigualdade entre aqueles que têm acesso a rede de internet e ambiente adequado para estudo daqueles que não possuem. Meu medo é que tenhamos a tragédia da educação híbrida como legado e que cada vez mais limitaremos as possibilidades de pensamento e nossa sensibilidade do analógico para o digital”. (P63)

Os desfechos desse contexto educacional, que apresentou características excludentes no ensino remoto, devem proporcionar profundos questionamentos em um futuro próximo para mudanças no direcionamento de políticas de acesso e inclusão às tecnologias. A partir de ações garantidas para o desenvolvimento crítico e intelectual baseados em políticas educacionais mais inclusivas no acesso ao uso das TICs no processo ensino-aprendizagem, na capacitação de professores e ampliação das possibilidades de acesso aos equipamentos de informática por parte dos alunos menos abastados.

5. Considerações Finais

Foi demonstrado por meio do estudo, que a maior parte dos docentes não se sentiram confortáveis em relação à transposição do presencial para o formato remoto, e que encontraram dificuldades iniciais em relação ao uso de plataformas e recursos tecnológicos. O estudo confirmou que boa parte dos docentes já possuíam habilidades prévias para o uso das TICs, mas que apesar de se encontrarem inseridos nesse universo tecnológico, ainda era desconhecido o acesso às novas plataformas de aprendizagens no contexto de ineditismo do ensino remoto. Todavia, verificou-se que uma parcela significativa dos docentes utilizavam esporadicamente as tecnologias de informação e comunicação em sua prática pedagógica, o que demandou um maior esforço por parte dos professores para agregar o uso dos recursos digitais no processo ensino-aprendizagem nas aulas remotas emergenciais.

Verificou-se que a maioria dos docentes de Instituições Públicas não tiveram cursos ou encontros de capacitação, ficando sem apoio e suporte institucional durante o processo das aulas remotas emergenciais. Todavia, os docentes de Instituições Privadas, encontraram em suas instituições apoio e suporte para transpor esse momento inédito pedagógico, do presencial para o remoto, com a disponibilização de cursos e encontros de capacitação para o uso e adaptação às plataformas digitais. Constatou-se também a sobrecarga de trabalho docente em Home-Office, com jornada dupla de trabalho, ao agregar as tarefas domésticas no cotidiano docente, que veio anular as fronteiras existentes entre o trabalho e questões familiares, ocasionando stress e cansaço digital frente ao aumento das demandas de trabalho.

Observou-se que uma das dificuldades encontradas no ensino remoto, foi a falta de interação com os alunos. Verificou-se que novas metodologias e estratégias foram aplicadas nas aulas remotas emergenciais, a fim de aumentar a interação e participação discente, como a Sala de aula Invertida, o PBL (Problem Basead Learning) e Jogos Educacionais. Essas estratégias foram utilizadas principalmente por docentes da área da saúde. A sala de aula Invertida, uma estratégia já conhecida do Ensino Híbrido foi muito utilizada por ambas as áreas, e que provavelmente com a potencialidade de seu uso, ficará o legado da Educação Híbrida no pós-pandemia.

A desigualdade e a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos e recursos digitais modernos pelos discentes, também foi constatada como uma das grandes dificuldades do ensino remoto, pois os professores puderam sentir essa falta de inclusão tecnológica em suas aulas remotas através da ausência de seus alunos.

Observou-se com o estudo, que os problemas educacionais tecnológicos encontrados no ensino remoto, vão além dos muros da educação, mas que são problemas de ordem estrutural e política em relação ao acesso e inclusão desses estudantes às

tecnologias de comunicação e informação, pois com a chegada do ensino remoto, desvelou-se a profundidade dessas desigualdades sociais.

Referências

- Adunicamp. (2020). Relatório sobre Condições de Trabalho Remoto Docente na Unicamp Pandemia de COVID-19. Unicamp.
- Almeida, A. L. M. (2017). *Rodas e Saberes e Formação e as Metodologias Ativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Dissertação (Mestre em Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 195f. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25027>.
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. M. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Penso.
- Barbato, S., Caixeta, J.E. (2014). *Novas Tecnologias e Mediação do Conhecimento em Atividades Colaborativas no Ensino Superior*. 20(42): 363-382. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4314>.
- Behens, M.A. (2010). Formação Pedagógica on-line: Caminhos para qualificação da docência universitária. *Rev. Em Aberto*, 82(23): 47-66.
- Bernardo, K. A. S., Maia, F. L., & Bridi, M. A. (2020). As Configurações do Trabalho Remoto da Categoria Docente no Contexto da Pandemia COVID-19. *Rev.Novos Rumos Sociológicos*. 14(8): 8-39.
- Bergamo, N. E. (2018). *O Desafio da Docência: Formação continuada no contexto da Educação Híbrida*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade La Salle. <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1137/1/nebergamo.pdf>.
- Brasil. (2020a). Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2020b). Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19, e revoga as portarias mec nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília.
- Candido Jr. E. Ensino Híbrido na Educação Superior: Desenvolvimento a partir da Base Tpack em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191010>.
- Cani, J. B., Sandrini, E. G. C., Soares, M. G., & Scalzer, K. (2021). Educação e COVID-19: A arte de Reinventar a Escola Mediando a Aprendizagem “prioritariamente” pelas TDCI. *Rev. Ifes Ciência*, 1(6): 23-39
- Castilho, L. B. (2014). *O Uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Sistema Informacional e Gestão do Conhecimento). Universidade FUMEC, <http://fumec.br/revistas/sigc/article/view/2523/1507>.
- Cnte. (2020). Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Relatório Pesquisa Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente*. Belo Horizonte: CNTE.
- Cunha, L. F. F., Silva, A. S., & Silva, A. P. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 3(7): 27-37.
- Di Lêu, M. F. A. (2018). *A Influência do Ensino Híbrido no Processo de Aprendizagem dos Estudos no Curso de Fisioterapia em uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Recife-PE*. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação). Faculdade Humanística, Assunção, 166f. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/674/558>.
- Dias, M. L. (2018). *A Competência Adquirida no Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI) na Formação de Professores das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Um Estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 138f. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197009/001097526.pdf>.
- Duarte, K. A., & Medeiros, L. S. (2020). Desafio dos docentes: As Dificuldades da Mediação Pedagógica no Ensino Remoto Emergencial. Anais do VII Congresso Nacional de Educação FCED. Realize.
- Ferreira, H. S. (2016). *Ttool: Modelo de Planejamento Pedagógico e Instrumentalização de Professores no Processo de Ensino e Aprendizagem e Avaliação em Educação Online*. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e Computacional) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 169f. <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3186/5/HILCEA%20SANTOS%20FERREIRA.pdf>.
- Hermann, I. C. (2018). *Descrição e Análise da Utilização do Ensino Híbrido na UFGD*. Dissertação (Mestre em Administração Pública), PROFIA/UFGD, Dourados, 109f. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/989/1/IvanClaudbHerrmann.pdf>.

- Hodges, C. B, Moore, S., Lookee, B. B, Trust. T. & Bond, A. (2020, 27 março). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inforchannel. (2021). Tecnologia assume papel ainda mais importante na educação durante a pandemia. Inforchannel.
- Joye, C. R, Moreira, M. M & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou atividade educacional remota emergencial. *Research Society and Development*, 9(7):1-29. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>
- Macedo, R. (2020, 13 outubro). Estresse da pandemia atinge fortemente os professores, obrigados a se reinventar. *Vida & Ação*. <https://www.vidaacao.com.br/saude-mental-dos-professores/>
- Maia, F. L., & Bernardo, K. A. S. (2020). Home Office no Contexto da Pandemia COVID-19: Um olhar para o setor educacional docente. In: Bridi, Maria Aparecida da Cruz (coord.). Relatório técnico da pesquisa: trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19. GETS/UFPR, REMIR.
- Mazon, M. (2017). *As Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Modelo da Sala de Aula Invertida: Experiência no Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Informação e Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 130f. https://dl1wqxts1xzle7.cloudfront.net/59134285/dissert_mazon_3220190505-22458-6afzpk.pdf
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18a ed). Vozes.
- Moran, J. M. (2015). *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (5a ed) Papirus.
- Ota, M. A. (2018). *Adaptatividade em Ambientes Virtuais: Proposta para Personalizar a Aprendizagem em um Curso Híbrido no Ensino Superior*. 268f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7370>.
- Reis, M. C. M. V, Silva, T. N. T & Silva, B. C. (2021). Ensino Remoto: Importância e Benefícios da Capacitação Docente. Anais do VII Congresso Nacional de Educação. Maceió.
- Rothstein, J. M. E. & Santos, M. G. G. *Ensino Híbrido: Enlace das experiências pedagógicas em metodologias ativas*. Olhares, Unijorge, 7(1): 73-92. <http://revistas.unijorge.edu.br/Portal/index.php/Olhares/article/view/42>.
- Roza, J. C. (2019). *Aprendizagem na Docência Digital na Perspectiva do B-learning e do Tpack na Produção Compartilhada de Novas Pedagogias*. Tese (Doutorado em Educação), UFSM, Santa Maria, 279f. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19485>.
- Sampieri, R. H. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5a ed). Penso.
- Santos, G. L. (2014). A Promoção da Inclusão Digital de Professores em Exercício: pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola. *Rev. Inter-Ação*, Goiânia, 3(9): 529-543.
- Santos, V. A., Dantas, V. R., Gonçalves, A. B. V., Holanda, B. M. W. & Barbosa, A. A. G. (2020). O Uso das Ferramentas Digitais no Ensino Remoto Acadêmico: Desafios e Oportunidades na Perspectiva Docente. Anais do VII Congresso Nacional de Educação. Maceió.
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A Educação em tempos de COVID-19: Ensino Remoto e Exaustão Docente. *Rev. Práxis Educativa*, 15(1): 1-24. https://www.researchgate.net/publication/343893628_A_educacao_em_tempos_de_COVID-19_ensino_remoto_e_exaustao_docente
- Schneider, M. S. (2017). *Tecnologias Digitais e Pedagogias do Século XXI: Discurso dos Professores na Revista Nova Escola e no Portal do Professor e a Produção de Sentido Perante ao "Novo"*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 117f. https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Marlei_Scheunemann_Schneider-1.pdf.
- Silva, L. Q, Fossatti, P, Jung, H. S. (2018). *Metodologias Ativas: Google for Education como Ferramenta Disruptiva para o Ensino e Aprendizagem*. Unimes, 19(18) <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/880/835>.
- Silva, W. R. (2019). *Construção de Indicadores para planos de Ensino Híbrido-Mobile Learning*. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Uninter, Curitiba, 242f. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/19>.
- Soares, L. N, Cesáreo, P. M. Educação Híbrida na Educação Superior: Estudo Sobre as Estratégias mais desenvolvidas. *Rev. Ed. do Vale do Jequitinhonha*, 1(2): 72-96. <http://educvale.ppgedufvjm.com.br/index.php/educvale/article/view/22>.