

O ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A TELEMÁTICA

HIGHER EDUCATION DURING THE QUARANTINE PANDEMIC: PERCEPTION OF TEACHERS ABOUT TELEMATICS

Alessandra Pimentel ¹

Resumo: O debate acerca do potencial educativo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (nTICs) tem se expandido consideravelmente. No contexto atual, em meio à pandemia da Covid-19, torna-se mais urgente aprofundar o entendimento acerca do papel das nTICs na vida humana e, em particular, na formação dos cidadãos. A partir de um levantamento realizado com professores universitários, procurou-se mapear como os dilemas acerca dos usos de recursos telemáticos durante a quarentena têm sido enfrentados, a fim de extrair ideias que contribuam para transcender as dissonâncias entre o distante e o presente, almejando um tempo em que deixem de ser antinomias na formação universitária. **Palavras-chave:** ensino superior. tecnologias de informação e comunicação. Covid-19.

Abstract: The debate about the educational potential of the New Information and Communication Technologies (nICTs) has considerably expanded in the academic discussions. In the current context, in the middle of the Covid-19 pandemic, it becomes more urgent to deepen the understanding in the regards to the nICTs role in human life and, particularly, the development of the citizens. From a survey carried out specifically with professors from various universities, sought to map how the dilemmas about the use of telematic resources are being confronted, and aiming to extract ideas that contribute to transcend the dissonances between the distant and the present, aspiring to a time when the both are no longer antinomies in the education.

Keywords: higher education. information and communications technology. Covid-19.

Doutora em Educação, na área de Psicologia da Educação, pela ¹ Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), membro do Programa de Atividades Lúdicas e Musicais da UFSJ e, pela mesma instituição, do Grupo de Pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4193345361983348>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0075-2662>. E-mail: alessandrapimentel@ufsj.edu.br

O Mundo Real e a Escola Efetiva

Este texto inicia apresentando questões sensíveis ao debate relativo ao potencial de uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (nTICs) na formação acadêmica, tendo em conta impasses advindos de falta de investimentos e preconceitos, bem como os de âmbito estrutural e formativo, obstáculos estes que tornam a missão hercúlea segundo a visão de muitos dos especialistas. Em seguida, são trazidos os resultados de um estudo exploratório – realizado com professores universitários – para mapear como se tem enfrentado os dilemas acerca de usos dos recursos telemáticos, especificamente durante a quarentena imposta pela Covid-19, a fim de extrair ideias que contribuam para transcender as dissonâncias entre o distante e o presente, almejando um tempo em que deixemos de vê-los como antinomias, passando a nos reportar, simplesmente, à Educação.

Dentre as polêmicas em torno do tema, interessa-nos conhecer a percepção dos docentes quanto a usos educativos da telemática bem como à qualificação que concebem necessária. Quando iniciávamos nosso estudo, o mundo e o Brasil foram tomados de assalto por um novo coronavírus, situação que impôs – com urgência – ampliar e aprofundar investigações acerca do papel das nTICs na vida humana e, em particular, na formação dos futuros profissionais.

Cabe esclarecer que, num mundo em profunda transformação, a formação profissional precisa ser mais flexível, ativa, diversificada, digital, híbrida. Hoje há inúmeros percursos de aprendizagem, pessoais e grupais, que interagem com os formais, questionando projetos curriculares que permanecem rígidos, pouco arejados e nada democráticos.

A educação em geral vem sofrendo crescentes mudanças, algumas positivas; outras, bastante questionáveis, em nome do desenvolvimento da autonomia discente e da afirmação de sua identidade pessoal.

Constata-se, enfim, que o ensino presencial já não detém a exclusividade referencial. Trata-se de fomentar um debate paradigmático, resultando na ampliação e sedimentação da Educação Aberta, pela qual reciprocamente se influenciam e se integram os mundos presencial e virtual. Nesta perspectiva, são combinadas as qualidades da interação presencial com as ferramentas telemáticas, visando expansão democrática da educação com qualidade. Em muitas das iniciativas já existentes à luz de uma educação aberta, como é o caso do trabalho interinstitucional da UNIVESP¹, repudia-se os usos mercantilistas da Educação à Distância (EaD), pelos quais tem se expandido propostas de baixa qualidade, que não repensam os modelos de ensino e de aprendizagem, nem investem na formação docente especificamente requerida.

As nTICs se definem, de um lado, como suporte inovador para acesso e uso da informação e, de outro, como forma de promover comunicação com qualidade e liberdade de expressão. A disseminação das nTICs nos mais diversos âmbitos da vida tende a tornar mais aceitável o uso da telemática em várias atividades, entre elas, ensinar e aprender, ou mais, conhecer e produzir conhecimento.

Esse fenômeno nos coloca diante da necessidade de pensar temas como a qualificação docente para o trabalho com as nTICs, a infraestrutura tecnológica disponível à comunidade acadêmica e as formas de interação que se pode desenvolver com a implicação dessas tecnologias tanto na educação presencial quanto na EaD. De todo modo, em ambas as modalidades é preciso haver formação para a tecnologia, uma formação que é de caráter didático, de domínio de propósitos e conteúdos e de capacidade de interagir com os alunos e orientá-los na direção de aprendizagens significativas.

Impasses políticos e estruturais

São bastante reconhecidas as tensões envolvendo a implicação da tecnologia à Educação. Tal problema agravar-se-á se optarmos pela recusa ao debate, temendo os descaminhos que venham servir para o desmonte da Universidade, mormente a Pública. Por conseguinte, ampliar-se-á o fosso entre as modalidades de ensino, perpetuando limitações, na contramão

¹ Sigla para Universidade Virtual do Estado de São Paulo, destinada a oferecer cursos semipresenciais e não-presenciais. É a primeira universidade pública virtual do Brasil, fundada em 2012, contando com parcerias das universidades públicas do estado, além do Centro Paula Souza e da Fundação Padre Anchieta.

do que temos vivenciado, um mundo em que cada nova geração exacerba a necessidade das nTICs adentrarem o cotidiano de ensino.

A fim de embasar essa reflexão, tomemos um dos fatos históricos recentes. Recordemos, por exemplo, como deu-se a divulgação do sistema operacional Linux, que é livre e gratuito, em resposta ao mercado já altamente sedimentado pelo Windows (da Microsoft) e pelo Mac OS (da Apple). Embora pleno de vantagens – inclusive de privacidade de dados e baixo percentual de ataque de vírus – o Linux permanece desconhecido pela massa de usuários, simplesmente porque a cultura de uso dos outros sistemas já estava amplamente concretizada e, assim, torna-se muito mais difícil ao usuário transferir sua identificação com um sistema em que já opera com facilidade para outro, desconhecido.

A história parece se repetir. Atualmente, diversas empresas, e sobretudo com financiamento ou participação direta de grandes conglomerados educacionais, estão envolvidas em uma corrida mercadológica na criação de plataformas de ensino, ambientes virtuais, recursos de aprendizagem, aplicativos, etc. O envolvimento de instituições públicas dá-se em escala bem menor². Evidente serem necessárias políticas dirigidas às finalidades apontadas. Contudo, sem iniciativa interna, a universidade se torna refém de interesses diversos e dependente de ações governamentais quase sempre tardias e com maiores custos.

De fato, são diversos os embates para sobrepujar as dicotomias na implicação das nTICs. Por exemplo, tem se cobrado uma mudança identitária do professorado: de autoridade máxima de saberes absolutos para se tornar catalisador, facilitador, orientador. Ainda que racionalmente pareça uma melhoria funcional, emocionalmente não apaga séculos atuando como o único detentor dos conhecimentos universais. Não se trata de uma questão técnica, portanto. É, acima de tudo, pedagógica.

Os currículos de formação raramente contemplam disciplinas que se reportam às nTICs, ainda tidas como um instrumental com fins didáticos em si: como usar o vídeo em sala de aula ou como usar o blog para expor aos alunos conteúdos complementares. Nesse sentido, muitos tutoriais são lançados, simplificando e empobrecendo o potencial educativo da telemática.

Por outra via, nesses tempos de “hegemonia midiática”, parece proliferar uma espécie de midiafobia. Segundo estudo de Magalhães e Araújo (2014) com professores da educação básica, 70% dos educadores se sente pouco ou nada preparado para o uso das nTICs.

Seria o que nominamos de analfabetismo pedagógico-digital. À equivalência daquele que é digital, implica uso restrito das ferramentas telemáticas, notoriamente as que poderiam maximizar interações, mentoria, autoria e qualidade de processos avaliativos.

Há ainda tarefas árduas. Políticas públicas, infraestrutura universitária e formação docente no campo das nTICs são aspectos que urgem enfrentamento e busca de soluções.

Assim, mesmo reconhecidas as potencialidades dos ambientes digitais, é fácil servirem a objetivos de caráter tecnicista, adotando-se os mesmos modelos da educação presencial, desconsiderando características da educação aberta, como a flexibilização espaçotemporal, bem como suas linguagens e ferramentas.

Se a expansão de iniciativas EaD desqualificam a educação, por asseverarem o mercantilismo educacional e o barateamento da formação profissional, também é verdade que o mundo virtual é uma realidade do nosso século. A falta de qualidade de operação, a desigualdade de acesso, os usos questionáveis dos algoritmos, entre outros problemas, não podem ser ignorados. Mas é inegável o potencial aberto pela telemática, cobrindo distintas formas de aprendizagem, com métodos, técnicas e recursos à disposição para apoiar a organização da tutoria, vislumbrando a formação independente e flexível dos alunos, tendo seu desenvolvimento profissional como elemento central.

Porém, tal almejada renovação só ocorre com professores emancipados, autônomos e acima de tudo “encantados” pela educação a lhes dar sentido, ou seja:

² Uma das iniciativas mais significativas e longínquas (criada em 1989) é a Escola do Futuro da USP. Dentre seus projetos pioneiros, foi a primeira instituição a criar uma biblioteca de conteúdo aberto, acessível remotamente, o Biblivirt. Na atualidade, a Escola do Futuro tem reconhecimento internacional por sua produção de conhecimento.

‘Sentido’ quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer [...], significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente [...]. Paulo Freire, em 1980, [...] reuniu-se com professores em Belo Horizonte [MG]. Falou-lhes de esperança e de sonho possível, temendo por aqueles e aquelas que ‘pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar sua coragem de denunciar e de anunciar’, aqueles e aquelas que, ‘em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui-e-agora, que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina’. (GADOTTI, 2008, p. 3).

Educação Aberta: alguns conceitos, muitos desafios

Do ponto de vista metodológico, a autonomia almejada pela EaD não significa ‘faça sozinho’. Autonomia se distingue de isolamento. Teorias de base interacionista, construcionista e sociocultural são tomadas para enfatizar a interação do sujeito com os demais integrando o desenvolvimento da autonomia, sobretudo se referida a processos de aprendizagem.

Os conceitos de autonomia e cooperação se entrelaçam. Para desenvolver autonomia é imprescindível ser capaz de estabelecer relações cooperativas. A autonomia “é a vocação que o ser humano tem de transformar o mundo ou o ambiente em que vive” (ARRIADA; RAMOS, 2013, p. 9). Tal transformação implica compreender a realidade ao redor. A compreensão é uma parte do processo, pois é preciso vivenciar a transformação, tendo na cooperação maior êxito e facilidade de superar obstáculos. Assim, autonomia não significa isolamento. Pelo contrário, é:

a capacidade de superação dos pontos de vista, de compartilhamento de escalas de valores e de sistemas simbólicos, de estabelecimento conjunto de metas e estratégias, que está presente nas relações cooperativas” (*idem*, p. 10).

Vê-se, pois, que temas já presentes na discussão da qualidade do ensino presencial tomam uma relevância maior quando almejamos travar novas (e necessárias) batalhas, tendo os vínculos entre educação e tecnologia como meta.

Iniciativas de ensino parcial ou integralmente digital estabelecem novos paradigmas, para além do parâmetro presencial. Formulam linguagem diferenciada e concebem terminologias específicas. A seguir, numa breve incursão ao mundo da educação digital, destacamos duas ideias essenciais, as de ensino híbrido e de metodologias ativas.

Com relação à perspectiva híbrida (*blended learning*) de ensino, integrar a sala de aula presencial com ambientes virtuais tem referendado propostas diversas visando à qualidade da formação profissional. Na educação híbrida, ensinar e aprender são processos intrinsecamente relacionados e constituídos de diversas maneiras. Parte-se do princípio de que não há uma única forma de aprender; por conseguinte, não há uma única forma de ensinar. O trabalho colaborativo se consolida justamente pelo intermédio das tecnologias digitais, para promover aprendizagens e trocas que ultrapassam as barreiras da sala de aula.

Do ponto de vista teórico, além das referências a Dewey, autores como Freire, Vygotsky, Piaget e Kolb fundamentam propostas híbridas, em que a aprendizagem ativa dos alunos é privilegiada (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Integrar atividades virtuais às presenciais, além do estímulo à autonomia e à criatividade, oportuniza explorar novas ideias, atuar colaborativamente em níveis variados e desenvolver competências de automonitoramento (metacognição), isto é, competências para pensar sobre o próprio processo de desenvolvimento.

O ensino híbrido estimula o empenhamento e a cooperação entre os alunos, ganha destaque o protagonismo discente. É usual a diversificação das atividades, combinando o melhor

do percurso individual com estratégias de caráter grupal. A aprendizagem híbrida institui flexibilização e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais e técnicas.

Com relação às metodologias ativas, faz sentido reaver o que propõe Piaget:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens criativos, inventores e descobridores; o segundo objetivo é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. (PIAGET, 1979, p. 53).

Nas metodologias ativas, experimentação é a palavra-chave. Aos alunos é proposto elaborar produtos de inúmeras funções e complexidades. Pode constituir na produção de mapas conceituais, artigos, escalas e análises, também serviços à comunidade ou programação de softwares, e ainda, criação de protótipos e invenções em 3D.

Os formatos de aprendizagem são pensados para incentivar os alunos a desenvolver suas competências cognitivas e socioemocionais. A ênfase está no aluno protagonista, em seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando (TOSCHI, 2013; MORAN et al., 2000; SANTOS, 2014).

A combinação de aulas invertidas (*flipped classroom*)³ com proposição de problemas reais e/ou gamificação – em que é ainda maior o envolvimento genuíno, pela presença da ludicidade – propicia que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos, aprendam no próprio ritmo e automonitorem sua aprendizagem (SANTOS, 2011).

As tecnologias podem, ainda, favorecer o registro e a visibilização do processo de aprendizagem. Os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) permitem mapear os progressos, explicitar obstáculos, prever caminhos aos que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas), além de estimular o compartilhamento, a coautoria e a publicação.

Nisso, é decisivo o professor como orientador, mentor. Ele se torna um construtor de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, um mediador menos preocupado com a transmissão de informações porque focado em orientar e apoiar os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem.

De um lado, metodologias ativas nos processos formativos, potencializam o desenvolvimento de protagonismo, autonomia e criatividade dos futuros profissionais. De outro, sugerem abandonar caminhos preestabelecidos, para o professor e seus alunos traçarem percursos de aprendizagem em coautoria.

(O) docente não pode mais insistir na difusão de conhecimentos, passível de se realizar de forma ampla e eficaz por outros meios. (...) A competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento (JOLY; SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 89).

Segundo Vaughan (2007 *apud* SANTOS, 2011, p. 317), na modalidade híbrida, e mais ainda na EaD – em que a frequência do encontro presencial é muito menor do que no ensino tradicional, ou até inexistente – o professor é mais receptivo a problematizar e desafiar, o que proporciona a curiosidade e autonomia discente. Para Pedró (2016), cresce a tendência às atividades mais promissoras à coprodução de conhecimentos, constituídos pela prática dos alunos, numa postura investigativa.

Obviamente, tais tendências não ocorrem mecanicamente. É preciso, ainda, evitar o julgamento leviano de negar toda a história de propostas de ensino presencial exitosas no desenvolvimento destas competências discentes. Trata-se, no caso em questão, de alertar para que a integração das metodologias ativas resulte de um processo de planejamento dos cursos, a fim de que as propostas sejam desenhadas com o nível reflexivo necessário para garantir e

³ Consiste em uma inversão de processos. A *flipped classroom* inicia por atividades do aluno com os conteúdos antes da aula presencial, virtualmente. Os encontros presenciais são dedicados para ir além, isto é, um espaço para questionamentos, debates e atividades que visem consolidar o aprendizado.

ampliar o nível de qualidade na formação dos futuros profissionais.

No entanto, a situação deflagrada pela Covid-19 tornou emergencial lidarmos com os dilemas acerca das modalidades de ensino. Muitos professores, tomados pelo inesperado, têm se visto obrigados a repensar estratégias de ensino, a fim de minimizar os impactos trazidos pelo longo período sem aula presencial.

Assim, mesmo sem planejamento prévio, a proposição de projetos de pequeno porte, uso de *games*, fóruns de debate e teleconferências têm sido alternativas incentivadas durante a quarentena, via propostas telemáticas⁴, perspectivando mitigar os impactos de desqualificação dos processos formativos enquanto perdura a necessidade de manter as universidades fechadas. Evidente que, pós-pandemia, será primordial avançar na discussão sobre a implementação duradoura de tais propostas.

A realização do ensino remoto, ainda que demandada por uma questão de saúde e não de educação, estimula a academia ao diálogo para repensar sua estrutura, a fim de se admitir, com maior ênfase, a formação profissional em propostas integral ou parcialmente à distância.

O desenvolvimento profissional docente e sua inclusão digital

Promover a inclusão digital dos professores em exercício e inseri-los nos novos contextos culturais – desenhados pelas nTICs – tem consistido desafio monumental, enfrentado há décadas pelas diversas instâncias do poder público brasileiro, sem efetivo avanço na questão. Isso porque a promoção da inclusão digital docente consiste em um processo substantivamente distinto daquele que se refere à inclusão digital de modo geral.

Tecnologias digitais, tão presentes na vida cotidiana, têm tornado alunos e professores cidadãos de dois mundos: o mundo conectado fora da universidade e, dentro dela, o mundo da comunicação linear. Como diz Lévy (1999), somos ao mesmo tempo testemunhas e autores de um processo de formulação de uma nova cultura, a cibercultura, o que supõe rever valores e crenças que até então orientaram a ação pedagógica em contraste a outros, os digitais/virtuais, às vezes ingenuamente postulados como panaceia de soluções à Educação em geral.

A cultura digital determina mudanças estruturais e curriculares, bem como da percepção sobre o processo de aprendizagem e as estratégias de ensino. Por exemplo, uma rede social como o AVA traz impactos contundentes. O professor, enquanto ‘conectado’, ao compreender o papel e o potencial pedagógico destas redes, pode envolvê-las como ferramenta didática, reconhecendo que passam a codinamizar as ações educativas.

É fundamental um posicionamento crítico com relação ao aparato tecnológico nos processos formativos para evitar usos passivos e que não agregam valor algum. Trabalhar com as novas tecnologias implica trabalhar com novas pedagogias. A apropriação da cibercultura passa a integrar a reorganização das interrelações educativas.

Uma das mudanças mais expressivas é a abertura de negociação dos espaços de poder. Agir pedagogicamente com as nTICs é abrir um espaço significativamente maior de coparticipação ativa do aluno na confecção dos caminhos do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de um uso das tecnologias digitais para exercer a docência em sintonia com uma nova práxis, um saber-fazer orientado a transformações positivas do dia-a-dia de sala de aula, transpondo interações estáticas, ações repetitivas e avaliações conteudistas (SANTOS, 2011).

É longo o caminho a percorrer. As mudanças não ocorrem de forma automática. Indubitavelmente, determinam novos saberes e linguagens, evocando senso crítico e criatividade. Não são os aparatos tecnológicos a fazer diferença, mas o modo de apropriação destes para explorar as potencialidades dos recursos, perspectivando transformar todo o palco da ação educativa.

Tais ideias apontam para o papel central do professor na condução de relações educativas mediadas pelas nTICs e para a urgência de uma verdadeira mobilização em torno da promoção de sua inclusão digital. A mudança almejada somente poderá ser vislumbrada se os ambientes de formação dos profissionais tiverem reestruturação didática e epistemológica. O

4 Por exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem veiculado tais propostas pelo programa “PUC-SP na Mídia” (<<https://j.pucsp.br/noticia/puc-sp-na-midia>>).

contexto colocado pela pandemia incrementa o desafio. Somos tomados a decidir o que faremos no futuro, não num tempo largo e suficiente como desejado, mas o dos próximos meses. O imobilismo é certamente a atitude menos indicada.

Os desafios impostos pela Covid-19

Em meio ao debate – ou à recusa a ele – sobre as nTICs na formação universitária, defrontamo-nos com um problema de proporção planetária devido a uma nova doença, batizada de Covid-19, cujos primeiros casos foram registrados na China ao final de 2019, logo sendo declarada pandêmica pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A adoção de medidas de distanciamento social tornou-se essencial para evitar a propagação. Num primeiro momento, consistiu em recomendações para se fechar os ambientes que favoreçam aglomeração, como escolas, universidades, igrejas, parques, etc. Também foi adotado o *home office* por aqueles serviços que permitem essa modalidade de trabalho, sendo difundido como alternativa para diminuir impactos socioeconômicos.

O crescente número de infectados e consequente aumento do número de mortes, sobretudo devido à diminuição da adesão da população ao distanciamento, implicou o emprego da ideia de ‘isolamento’, radicalizando o distanciamento. Em algumas cidades, foi necessário adotar um isolamento ainda mais restritivo, o *lockdown* (confinamento), ao qual os respectivos governos agregaram ações punitivas para os que insistem em desobedecer ao isolamento.

Se, na chegada da pandemia ao Brasil, estimava-se que a partir de fins do mês de abril de 2020 (em avaliações mais conservadoras, no mês subsequente), passaríamos a retomar a normalização das atividades laborativas, inclusive em universidades, o panorama demonstrou-se muito mais grave e caótico, implicando alongar-se por muito mais tempo medidas de contenção da doença via distanciamento, isolamento e *lockdown*.

Em tal contexto, muitas universidades que – de início, foram desfavoráveis a propostas alternativas para atividades junto ao corpo discente – passaram a considerar novos protocolos de ação. Assim, a maioria das atividades de pós-graduação, inclusive bancas de defesa, têm sido realizadas por videoconferência. Para a graduação, devido a diversos obstáculos, tem-se tomado cuidado para firmar as decisões com base em consultas a departamentos e alunado, a fim de averiguar possibilidade de acesso efetivo às propostas. Por exemplo, a Universidade Federal do ABC adotou um programa de Estudos Continuados Emergenciais (ECE), que consiste em utilizar de atividades à distância para integralizar créditos a disciplinas presenciais. Importante ressaltar que este modelo tem sido o mais adotado, ou seja, partir da consulta à comunidade. Tal cautela justifica-se, pelo menos, pelos quatro obstáculos descritos a seguir.

O primeiro motivo a situarmos diz respeito àquela parcela de disciplinas que dependem de trabalho laboratorial e atividades práticas só cabíveis de execução se presenciais. O mesmo se aplica aos estágios. A segunda razão alude ao respeito pelo projeto pedagógico e à previsão de que o processo avaliativo deva ser presencial, limitando julgamentos valorativos à produção dos alunos realizada não presencialmente. O terceiro aspecto é de âmbito macroestrutural, na medida em que muitos brasileiros ainda não têm acesso a Internet bem como a adequados ambientes, equipamentos e recursos para aula à distância. Finalmente, mesmo conectados, grande parte dos professores (e do alunado) não se sentem qualificados para – durante a pandemia – passar a usar as nTICs com a qualidade necessária para ensinar/aprender à distância.

Desde o início da pandemia, quando as universidades brasileiras suspenderam as aulas, foi praticamente unânime a opção por preservar o ensino presencial, evitando-se propostas à distância sem prévio planejamento. No entanto, conforme foi se tornando mais necessário prorrogar as medidas de contenção da pandemia no território nacional, algumas iniciativas de ensino foram se construindo.⁵

Dentre as universidades particulares, a adesão pelo ensino remoto durante a pandemia tem se mostrado maior. Algumas apenas ampliaram o uso de expertise em plataformas como

⁵ A produção desse texto deu-se entre agosto e dezembro de 2020. Por isso, retrata as primeiras iniciativas de mobilização, quando ainda se supunha breve retorno a algumas condições de normalidade, muito antes de chegarmos à espantosa marca de trezentos mil brasileiros mortos pela Covid-19 e média móvel em torno de 2.500/dia de vidas perdidas.

Moodle, Google Classroom e Microsoft Teams; outras, recorreram a formatos mais simples de acesso interativo com os alunos, investindo em serviços de conferência remota como Zoom e Jitsi além de *lives* por redes sociais. Dentre as iniciativas tem-se incluído tutoriais de orientação aos docentes para uso das ferramentas telemáticas. Tornou-se rotineiro o envio de conteúdos elaborados pelos professores em diferentes formatos, incluso o audiovisual. Estabelecer alternativas avaliativas tem sido a opção mais comum, com acentuado cuidado para que processos presenciais futuros sejam garantidos.

Para alunos como Mariana, da Escola Superior de Propaganda e Marketing, inicialmente contrária ao ensino remoto, as aulas on-line têm funcionado. Segundo ela, “está super didático e, ao mesmo tempo, não está muito monótono. Nós [alunos] preferiríamos aula presencial, mas o que estão fornecendo via EaD está bom” (SOUZA, 2020, p.3).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte se formulou o Programa Hábitos de Estudo (PHE), que objetiva orientar os universitários na realização das atividades acadêmicas on-line durante a pandemia.

Também com intuito de mitigar prejuízos educativos, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo aderiu às tecnologias Moodle e Teams para aulas on-line. Segundo um dos alunos, “[as aulas] têm sido bastante interativas e os professores mostram estar empenhados em entender as novas ferramentas” [sic]. Já para um professor do curso de Jornalismo, embora a atividade on-line “não seja a melhor opção, é a que temos no momento. O ensino à distância tem possibilitado a continuidade do semestre” (*idem*, p.5).

De acordo com Marco Tullio Vasconcellos, reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde se aderiu a algumas atividades virtuais de ensino durante a quarentena:

a educação, ainda que a distância, amplia as possibilidades para que as atividades de ensino e pesquisa de desenvolvam [...], permite que atividades presenciais possam ser combinadas com atividades on-line [...]. As plataformas disponíveis estão cada vez melhores, permitindo salas de aula virtuais, que propiciam ampla participação e interação dos participantes. (SCHNAIDER, 2020, Covid-19, para.6).

O Percurso da Pesquisa

A proposta que anima a produção desse texto, um projeto de pós-doutorado, foi construída anteriormente aos primeiros sinais do novo coronavírus e sua repercussão mundial. Considerando vivermos em uma sociedade altamente tecnificada, visava analisar como universidades e seus professores têm lidado com a cibercultura e, com isso, traçar principais demandas ao desenvolvimento profissional docente acerca da implicação das nTICs, particularmente daqueles comprometidos com a formação em nível superior.

Mediante o prolongamento da quarentena, tornou-se imperativo buscar compreender como tem-se dado a intensificação de propostas não-presenciais de ensino e aprendizagem, sejam estas previamente constituintes ou não dos programas curriculares universitários.

Concebemos imprescindível, desde já, preparar condições para, num futuro pós-pandêmico, fortalecer o debate acerca de potencialidades educativas das nTICs para transcender antagonismos. É preciso encontrar caminhos para apropriação crítica e significativa das novas tecnologias pelas universidades, sobretudo para fomentar espaços de formação digital dos docentes (inicial e continuada), reconhecendo que não se trata de mera alfabetização digital, mas uma imersão de caráter pedagógico, o que em termos de desenvolvimento profissional pode ser descrito como aprendizagem experiencial.

Dessa forma, se antes já interessava compreender as demandas formativas dos docentes quanto à utilização das nTICs, este propósito tornou-se mais urgente a partir do expressivo uso dos meios telemáticos durante o isolamento social, implementado para contenção à pandemia.

O levantamento das percepções apresentadas neste texto deriva de questionário respondido virtualmente por professores de universidades brasileiras públicas e privadas. Na sequência deste estudo, por meio de entrevistas em videoconferência, enfocaremos represen-

tantes de dois grupos de respondentes com relação às nTICs: 1-) os que já tinham vivência pedagógica com a cibercultura e 2-) os que vieram a se envolver com usos educativos das nTICs somente devido à pandemia da Covid-19.

O que dizem os que ensinam

O convite a cada educador deu-se através de seu e-mail institucional obtido junto à instituição de atuação, ou disponível publicamente em plataformas como a do CNPq/Lattes; ou ainda por intermédio de redes sociais (LinkedIn, Escavador, etc.).

O questionário, elaborado através de formulário eletrônico (“Form”, do Google), permaneceu aberto entre os meses de maio a junho e, após atualização requerida pela própria ferramenta, em julho de 2020. Portanto, a coleta foi realizada durante estes três meses.

Logo à primeira página, o respondente recebia informações sucintas sobre objetivos e aspectos éticos do processo investigativo. Mediante tais esclarecimentos, consentia livremente em participar da pesquisa, tendo opção de identificar-se ou manter-se anônimo. Houve um total de oitenta e cinco (85) respondentes, simbolizando 55%⁶ dos docentes aos quais o convite fora enviado.

Visando obter as opiniões o mais livremente possível, além da opção de responder anonimamente, questões de identificação de âmbito profissional foram genéricas (por exemplo, informar apenas a região do Brasil em que o docente trabalha). Assim, evitou-se até mesmo questões que viessem a revelar se o docente pertence a uma universidade pública ou privada. Tal nível de preservação de elementos identificatórios, para além dos parâmetros éticos implicados à pesquisa, deveu-se ao clima nacional à época, em que se constatava um movimento bastante contrário a medidas telemáticas de ensino durante a pandemia⁷.

Cabe mencionar que o convite não seguiu uma proporcionalidade territorial, isto é, tendo-se em conta a distribuição das instituições universitárias públicas e privadas pelo território brasileiro, não se alcançou efetiva representatividade proporcional. Assim, houve maior facilidade em obter endereço eletrônico de professores das regiões sudeste, nordeste e sul e, em contrapartida, menor acesso aos de instituições das regiões centro-oeste e norte, o que influenciou na paridade regional dos convites emitidos.

A pesquisa finalizou com os seguintes percentis de respondentes por região: primeiramente, os docentes do Sudeste (40%) seguidos pelos do Nordeste (34%); depois, os do Sul (17%), Centro-Oeste (6%) e Norte (3%).

Da análise dos dados, com relação a qualificação docente, não há professores com menor titulação do que o mestrado (19%), tendo-se 47% de doutores e 34% com pós-doutorado. Sabidamente, estes percentis não correspondem ao perfil global de docentes universitários.⁸Sugerem, antes, que um número mais elevado de professores de universidades públicas do que os de instituições privadas tenham se disposto a responder ao questionário.

Quanto ao nível de teorização sobre as relações educativas com as nTICs, a grande maioria dos docentes (82%) afirma familiaridade com postulados consagrados como os de Piaget, Vygotsky, Wallon e Dewey. Em contrapartida, referências mais especializadas da área, como as que levam até Moran, Vaughan e Lévy, são mencionadas por apenas 18% dos respondentes.

Pelos resultados finais, 66% do professorado aposta no ensino presencial como exclusivamente qualificado, enquanto 34% deles também escolhe a modalidade híbrida. Nenhum docente alude ao Ensino à Distância como qualificado. Estes dados indicam uma tendência negativa na percepção, quanto a modalidades de ensino que dependam da telemática.

Visando averiguar a aceitação dos docentes em recorrer à EaD como modalidade para sua própria aprendizagem, o grau de rejeição não é nada severo: 53% se veriam como estudantes em propostas à distância. Se antes, para ensinar, os professores se colocaram bastante desconfortáveis em tolerar modalidades de ensino vinculadas à telemática; agora, vendo-se

6 Estamos tratando de pessoas. Por isso, optamos por informar os percentis arredondados, em números inteiros.

7 Sobre este debate, o jornal Folha de São Paulo, por exemplo, publicou a matéria “60% das universidades federais rejeitam ensino a distância durante quarentena”, de Isabela Palhares.

8 Segundo o Censo da Educação Superior (2019), a rede privada conta com mais mestres do que doutores e o nível de pós-doutoramento é ainda inexpressivo, mesmo em universidades públicas.

como alunos, são bem mais favoráveis. Tais contradições, que podemos traduzir em ‘o que possa ser bom a mim não seja necessariamente bom a meu aluno’, estão presentes em vários aspectos ao longo das respostas ao questionário, demonstrando uma genuína preocupação e grande insegurança do professorado em assumir processos telemáticos de ensino com maior ênfase e frequência.

Nessa mesma linha de raciocínio, é válido apontar as resultantes sobre o nível de preparo docente para usos educativos das nTICs. Mais da metade (54%) informa nunca ter participado de cursos ou treinamentos voltados à docência com recursos telemáticos. Quanto à experiência docente com tais recursos, 13% julgam-na suficiente, sendo razoável a outros 26%, enquanto 61% adjetiva a própria experiência entre pouca e pouquíssima.

Em relação a dificuldades no uso de recursos telemáticos para atividades de ensino durante o distanciamento social, tendo-se liberdade para assinalar diversas das opções elencadas, 67% dos professores se reportam ao despreparo docente no uso das nTICs; em seguida, ao despreparo discente (54%). Embora os professores se vejam em plenas condições de acesso à Internet e apenas 4% não se concebiam, no momento, em ambiente plenamente adequado a atividades on-line, ao analisarem dificuldades para o trabalho à distância, apresentam inquietação quanto às condições enfrentadas pelos alunos, seja por problemas de acesso à Internet (indicado por 78% respondentes), seja por inadequação do ambiente (indicado por 57% respondentes).

Para os dois aspectos a seguir, as resultantes na pesquisa são menores do que as expectativas iniciais. Dos docentes, apenas 39% apontam excessivo volume de atividades para atuar virtualmente e somente 35% deles manifestam-se sobre a falta de reconhecimento (autoral e/ou remunerativo). Cabe indagar se os números retratam uma realidade com a qual tem-se que lidar ou há uma espécie de conformismo desses profissionais, que sequer questionam a qualidade do trabalho que está sendo exigido deles, nem o volume de atividades a que estão se submetendo.

Também indagamos sobre o grau de conhecimento das diversas plataformas para propostas híbridas ou à distância. Organizando e reunindo as respostas, a maioria dos professores (68%) se julga familiarizada com mecanismos que ofertam interação audiovisual (Zoom, Skype, Jitsi); no entanto, menos da metade conhece espaços especialmente dedicados a ensino, como Moodle (32%).

Ao julgar a própria capacitação técnica para implicar as novas tecnologias na formação dos graduandos – podendo assinalar mais de uma opção – 33% dos docentes se autoavaliaram incapazes e ninguém se concebe plenamente capaz. Pelas escolhas restantes, há maior familiaridade com a teleconferência (60%); em segundo lugar, são mencionados os espaços em rede, como WhatsApp e Blogs (43%). Um número inexpressivo (11%) se vê capaz de utilizar rotineiramente AVA e simuladores.

Se a questão anterior impediu a livre expressão, na sequência, os professores puderam responder abertamente. Mediante uma hipotética proposta ‘semipresencial’ (*blended*), questiona-se: “quais seriam as formas e/ou procedimentos elegidos para lidar com dúvidas dos alunos?”. Ao formularem livremente suas respostas, 53% dos docentes reconfirmam maior proximidade com mecanismos simples (e-mail, WhatsApp), em detrimento dos recursos que ofertam maior interação, como teleconferências (20%) ou plataformas de ensino (18%). Curiosamente, apenas 9% aguardaria a oportunidade de contato direto com os alunos em sala de aula. Contudo, ao terem que julgar se a distância física do professor é prejudicial, seja ela em propostas híbridas ou à distância, 46% dos docentes avaliam este distanciamento inexoravelmente como um grave problema para a qualidade do ensino ofertado.

Questionados sobre vantagens e desvantagens do ensino virtual, por questões abertas, os professores indicam diversos elementos. Identificando, classificando e agrupando os dados por análise de conteúdo, é viável destacar as categorias dos mais mencionados.

No que diz respeito a desvantagens, listemos por ordem decrescente os aspectos mais citados: pela percepção de 37% dos respondentes, há forte limitação à troca de experiências e às práticas colaborativas, influenciando negativamente a construção de vínculos com os alunos. Também bastante representativo (34%) é o despreparo docente no manejo de recursos

telemáticos. Para 29% dos professores, iniciativas EaD são inviáveis devido precariedade tecnológica. Enquanto 16% se reportam à perda da qualidade formativa se não presencial, 11% apontam um comprometimento da aprendizagem por depender exclusivamente do mérito do aluno em superar os obstáculos, sejam de ordem técnica ou pedagógica.

Dentre as respostas, chama a atenção que somente 3% tenham realçado os problemas relativos a mudanças paradigmáticas e seu reflexo nos novos formatos de ensino. Tais ideias implicam, por exemplo, repensar modelos decisórios, pois em modalidades híbrida ou EaD, é preciso compartilhar com os alunos decisões que sempre estiveram nas mãos de dirigentes e docentes. Assim, estes poucos docentes situam a desvantagem como devida ao espaço irrisório para o debate sobre implicações e possibilidades da telemática no ensino superior.

Mais interessante é observar as respostas sobre vantagens da modalidade EaD. Algumas delas caberiam no conjunto de desvantagens. Assim, como ‘vantagem’, os professores dizem que a EaD “é um mercado” para “aumento da quantidade de pessoas (alunos atendidos)”, logrando “acesso a professores de maneira barata”, e servindo apenas às “empresas que vendem tecnologia”. Em média, 17% dos docentes fazem apontamentos como os exemplos ilustram e, para 22% deles, o ensino remoto deve ser considerado somente emergencial, durante a pandemia, sobretudo porque “é impossível para conteúdos práticos”. Já 44% dos professores concebem a flexibilidade espaçotemporal uma das principais vantagens da modalidade. Mas apenas 3%, em média, indicam aspectos como desenvolvimento cognitivo, promoção da autonomia, atuação/produção de conhecimento com objetos tecnológicos e maior visibilidade para acompanhamento de desempenho, temas estes centrais às formulações de propostas para uso educativo das nTICs fundamentadas em metodologias ativas.

Finalizando, 44% dos professores atuavam remotamente durante a Covid-19 no período de resposta ao questionário. Considerando combinações das duas últimas questões tem-se que, dos docentes atuantes durante a quarentena, 57% estão em atividades de pós-graduação e se colocam contrários ao trabalho remoto com a graduação. Ao contrário, 38% dos docentes se colocam favoráveis e, de fato, estão envolvidos com o ensino remoto junto aos graduandos. O restante (5%) se diz envolvido com propostas alheias à formação em nível superior. Estes dados parecem exprimir diferenças entre o professorado de universidades públicas (provavelmente mais representadas no primeiro grupo acima) e as instituições privadas, que se viram pressionadas ao ensino remoto desde os primeiros sinais de que a pandemia perduraria.

Novas discussões, novas possibilidades

É válido realçar que as ações desencadeadas pela presente situação, em meio à Covid-19, não se assemelham a ensino híbrido ou EaD. São, antes, alternativas de ‘ensino remoto emergencial’, pelas quais muitos docentes têm se permitido ensaiar ideias sobre novas configurações dos cursos de graduação, efetivamente pensadas visando a qualidade necessária, com currículos mais próximos à vivência telemática, característica da Era Digital.

Do entrelace dos dados, temos constantes contradições, o que simboliza algo positivo do ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, pois a certeza indubitável é cartesianamente o caminho mais duro para se pensar possibilidades e mudanças. Assim, embora os professores indiquem vários elementos que desqualificam propostas à distância – e que, de fato, retratam a realidade no Brasil – não se deixa de aludir a ideias mais complexas (e favoráveis) envolvendo tecnologia na formação profissional, isto é, no ensino superior.

Nesse sentido, importante ressaltar que o negativismo docente para usos educativos das nTICs deve-se, muitas vezes, à preocupação com condições reais dos alunos, tanto no que diz respeito ao acesso a recursos telemáticos quanto a seu preparo para utilizá-los plena e adequadamente.

O perfil dos respondentes, com número expressivo de docentes de pós-graduação (em que é mais comum a presença da telemática), fortalece o aceite da modalidade híbrida como mais viável ao ensino superior. Em consonância, como já mencionado, há muitas ressalvas a propostas EaD.

Cabe destacar que, nas questões em que os professores devem indicar saberes próprios aos paradigmas que embasam a implicação das nTICs, a tendência é o uso intuitivo, não

sistematicamente organizado pelo acesso a uma formação no campo das telemáticas. Seja na teoria ou na prática, a grande maioria deflagra importantes necessidades formativas.

Mesmo entre os que participaram de cursos e/ou treinamentos, é grande o reconhecimento de insuficiências no uso de todo o potencial ofertado pelas novas ferramentas tecnológicas. Na mesma direção, dos professores atuantes neste momento pandêmico, grande parte tem se valido basicamente de teleconferências e aplicativos de mensagens. Toda a multiplicidade de opções dos sistemas AVA tem permanecido em segundo plano; somente um número reduzido dos docentes menciona tais recursos.

Ao pensarmos possibilidades para a formação em curto e médio prazos, pelos apontamentos levantados é preciso lidar com a magnitude das desvantagens instauradas pelos modelos presentes de EaD. Por exemplo, não causa estranhamento que ainda convivamos com pouquíssimas propostas de aprendizagem simulada. Grande parte dos professores afirma ignorar esta possibilidade. Sejam *games* ou artefatos simulados, são raríssimos os casos em que se faz uso desses recursos na formação dos futuros profissionais. Também em contraposição às potencialidades educativas das nTICs, a maioria do professorado concebe inviável promover trocas substantivas e colaborativas se o encontro dos estudantes depender da telemática. De certa forma, torna-se uma provocação adicional a este debate reconhecer que estes mesmos estudantes têm, na sua maioria, acesso fácil a diversos recursos da telemática e os utilizem para outros fins, como os aplicativos de jogos para *smartphones*.

Por outra via, os professores destacam o uso estritamente mercadológico dos sistemas AVA. É fato que, mal utilizados, implicam em explícita dependência do grau de qualificação prévia do estudante para dar conta das propostas. O papel orientador do docente evidentemente se secundariza ou mesmo se anula nestas proposições. E, aqui, vale novamente o alerta sobre a dependência da academia aos sistemas já difundidos no mercado, pelos quais não se tem clareza, por exemplo, dos usos dos algoritmos a médio e longo prazos.

Em acréscimo, um quarto do professorado alerta para a urgente melhoria de acesso à telecomunicação no país. Este é um problema recorrente. O Brasil tem a universalização de serviços telemáticos dispendiosa e inacessível a grande parte da população. Nesse sentido, propostas que visem maximizar o uso das tecnologias ainda permanecem excludentes, na contramão do suposto ideário inclusivo, justamente por esbarrarem nas condições desiguais de oferta de sistemas telemáticos de comunicação.

Por fim, retomemos os resultados do questionário em que os professores avaliam as próprias habilidades para uso de tecnologias educativas não presenciais. É expressivo que 33% deles se julguem incapazes no uso das nTICs e ninguém se conceba plenamente capaz. Tais opiniões corroboram a maciça opção por uso de recursos mais elementares, como aplicativos de mensagens, redes sociais e teleconferência.

Ampliar o debate sobre oferta de formação docente nos aparatos tecnológicos deve ser uma questão anterior a definições sobre as modalidades de ensino. Assim, consideramos bastante discutível a capacidade de propostas EaD terem qualidade necessária para o ensino superior, independentemente do aumento expressivo dessa modalidade nos últimos anos. É fato que o professorado tanto se mostra receoso quanto explícita necessidades formativas específicas para uso educativo rotineiro das nTICs.

Considerando o Brasil num futuro próximo, passada a turbulência da Covid-19, urge promover e ampliar programas que tenham a densidade necessária para ofertar condições aos professores se envolverem com os aparatos tecnológicos mais sofisticados, sobretudo plataformas de acesso a AVA, *games* e simuladores, a fim de propiciar a presença da cibercultura também no dia-a-dia da academia.

Referências

ARRIADA, M. C.; RAMOS, E. M. F. **Redes de Aprendizagem**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2013.

BRASIL. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** (2a ed.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, B. D. da; ALMEIDA, L. S. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v.12, n.3, p. 83-96, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGALHÃES, C. M.; ARAÚJO, W. M. de. Os professores e o medo da mídia. **Inter-Ação**, Goiás, v.39, n.3, p. 89-102, 2014.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PALHARES, I. 60% das universidades federais rejeitam ensino a distância durante quarentena. **Folha de São Paulo**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/60-universidades-federais-rejeitam-ensino-a-distancia-durante-quarentena.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PEDRÓ, F. **A tecnologia e a transformação da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

SANTOS, G. L. A promoção da inclusão digital de professores em exercício: uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola. **Inter-Ação**, Goiás, v.39, n.3, p. 529-543, 2014.

_____. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, 2011.

SCHNAIDER, A. Covid-19: universidades recorrem ao ensino a distância. **Meio & Mensagem**, 2020. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2020/03/25/covid-19universidades-recorrem-ao-ensino-a-distancia.html> Acesso em 25 mar. 2020.

SOUZA, L. S. Os dilemas na implementação do EaD em universidades frente à Covid-19. **Opinião & Análise do JOTA**, 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/os-dilemas-na-implementacao-do-ead-emuniversidades-frente-a-covid-19-10042020>. Acesso em 24 abr. 2020.

TOSCHI, M. S. (Org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões**. Anápolis: Ed. UEG, 2013.

Recebido em 29 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.