

QUALIDADE E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EVIDÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

QUALITY AND INNOVATION IN EDUCATION: EVIDENCE OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN TIMES OF PANDEMIC

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona

TEIXEIRA, Janaina Angelina

MEDEIROS, Jennifer de Carvalho

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales

Resumo: O presente artigo destaca a construção de estratégias relativas aos processos educativos e suas formas de superar o isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. No bojo dessas estratégias, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se destacaram nas possibilidades de ambientes de ensino e aprendizagem e processos de mediação de forma não presencial. Apesar de as TDIC estarem presentes no cotidiano escolar, sobretudo no desenvolvimento da educação a distância, cabe destacar que a modalidade desenvolvida no contexto da pandemia trata-se de ensino remoto emergencial. Diante disso, o presente estudo volta-se a investigar estratégias e desafios que os professores da Universidade de Brasília (UnB) apontam em sua prática pedagógica no ensino remoto emergencial. Busca-se identificar inovações em suas práticas pedagógicas e quais desafios foram se constituindo ao longo dessa trajetória. Analisamos, inicialmente, concepções de qualidade e inovação em educação a distância na literatura existente. A partir dessas concepções, aprofundamos os referenciais de inovação das práticas pedagógicas no contexto da pandemia. Em seguida, apresentamos os dados da pesquisa realizada com os professores da UnB e, por fim, buscamos evidenciar inovações que se apresentam no processo de ressignificação das práticas pedagógicas desses profissionais e quais desafios foram registrados. A partir das reflexões com base na literatura e na realidade investigada no âmbito da UnB, concluímos que, no sentido da educação digital em rede, as práticas pedagógicas dos professores demonstraram a vivência de elementos que permitem a efetivação dessa educação em um determinado tempo, mesmo reconhecendo suas etapas ainda em estágios iniciais.

Palavras-chave: Qualidade. Inovação. TDIC. Ensino Remoto Emergencial.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na Educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202157

Abstract: This article highlights the construction of strategies related to educational processes and their ways of overcoming the social isolation caused by the Covid-19. In the midst of these strategies, the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) stood out in the possibilities of teaching and learning environments and mediation processes in a non-presential way. Although TDIC are present in everyday school life, especially in the development of e-learning, it should be noted that the modality developed in the context of the pandemic is emergency remote teaching. Therefore, the present study turns to investigate strategies and challenges that professors at the University of Brasília (UnB) point out in their pedagogical practice in emergency remote teaching. The aim is to identify innovations in their pedagogical practices and what challenges have arisen throughout this trajectory. We initially analyzed conceptions of quality and innovation in e-learning in the existing literature. Based on the definitions of quality and innovation, we deepened the benchmarks for innovation in pedagogical practices in the context of the pandemic. Then, we present the data from the research carried out with the professors at UnB and, finally, we seek to highlight innovations that are presented in the process of reframing the pedagogical practices of these professionals and what challenges were registered. Based on the reflections based on the literature and the reality investigated within the scope of UnB, we conclude that, in the sense of network digital education, the pedagogical practices of teachers demonstrated the experience of elements that allow the realization of this education in a given time, even acknowledging its stages still in its early stages.

Keywords: Quality. Innovation. TDIC. Emergency Remote Learning. TDIC.

1 Introdução

Considerada como pandemia em março de 2020, a Covid-19 impactou todos os setores da sociedade, exigindo a implementação de estratégias de enfrentamento pelas diversas instituições sociais.

No Brasil, o Ministério da Educação, por meio Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, suspendeu as atividades presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES) e promoveu o ensino remoto emergencial. Esse movimento exigiu das instituições de ensino ações e estratégias para a continuidade de suas atividades educacionais. No bojo dessas estratégias, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se destacaram nas possibilidades de ambientes de ensino e aprendizagem e processos de mediação de forma não presencial.

Apesar de as TDIC estarem presentes no cotidiano escolar, sobretudo no desenvolvimento da educação a distância, cabe destacar que a modalidade desenvolvida no contexto da pandemia trata-se de ensino remoto emergencial. O ensino remoto emergencial foi

uma das formas de desenvolvimento de atividades não presenciais adotada em um contexto de pandemia, com restrições às atividades presenciais, assumindo, portanto, caráter emergencial, distinta das demais modalidades educacionais mediadas por tecnologias que possuem caráter regular, com regulamentação dada por normativas já existentes e/ou características definidas pela literatura correspondente, como é o caso da educação a distância.

Não obstante o ensino remoto emergencial poder se utilizar de recursos e estratégias dessas modalidades, o seu caráter emergencial permite que as instituições educativas desenvolvam os seus modelos próprios, com características próprias, coerentes com as suas condições de oferta e de suas respectivas comunidades, tornando o seu desenvolvimento mais desafiador. Nesse cenário, o desafio mais evidente foi o de garantir a continuidade das atividades de forma não presencial, sem perder de vista os princípios de qualidade nos processos de ensino, a partir da adoção de práticas pedagógicas que valorizam o acompanhamento personalizado do estudante, o seu protagonismo e também as ações capazes de incentivar os professores a melhorarem suas práticas, sobretudo por meio de estratégias inovadoras que beneficiam os processos de ensino e aprendizagem.

Na Universidade de Brasília (UnB), o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR) foi criado com o objetivo de planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica. Ações foram constituídas para apoiar a oferta do ensino remoto, dentre as quais, destacamos: uma nova infraestrutura de ambiente virtual de aprendizagem (Moodle); a formação de professores para o uso das TDIC; oficinas *on-line*; *lives*; oferta de atendimentos *on-line* via *chat* e atendimentos personalizados de atenção aos docentes para o planejamento do ensino não presencial.

Diante disso, o presente estudo volta-se a investigar estratégias e desafios que os professores da UnB apontam em sua prática pedagógica no ensino remoto emergencial. Busca-se identificar inovações em suas práticas pedagógicas e quais desafios foram se constituindo ao longo dessa trajetória.

Para isso, analisamos, inicialmente, concepções de qualidade e inovação em educação a distância na literatura existente. Apesar de entendermos o ensino remoto emergencial não como sinônimo da educação a distância, compreendemos que os referenciais de qualidade dessa modalidade se aproximam muito mais do ensino remoto em razão da presença das TDIC

nos processos de ensino e aprendizagem do que dos referenciais aplicados à modalidade presencial.

A partir das definições de qualidade e inovação, apresentadas no item a seguir, aprofundamos os referenciais de inovação das práticas pedagógicas no contexto da pandemia. Em seguida, apresentamos os dados da pesquisa realizada com os professores da UnB e, por fim, buscamos evidenciar inovações que se apresentam no processo de ressignificação das práticas pedagógicas desses profissionais e quais desafios foram registrados.

2 Qualidade e inovação: definições e tendências em tempos de pandemia

A compreensão de qualidade e inovação no cenário educacional, em especial da Educação a Distância (EaD), se constitui a partir de diferentes conceitos e definições. Nessa seção, discutiremos tais concepções derivadas do levantamento bibliográfico realizado no diretório francês Archive Ouvert HAL. Esse levantamento compõe parte da pesquisa intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão, do grupo de pesquisa EaD Centro-Oeste”. O levantamento ocorreu entre novembro de 2018 e abril de 2019, utilizando os descritores e seus respectivos arranjos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Descritores e arranjos utilizados no levantamento bibliográfico

Descritores e arranjos utilizados	Resultados
<i>“L’Enseignement a distance OR Formation a distance OR Formation en ligne”) AND qualité AND I’innovation</i>	Sem retorno de busca
<i>“L’Enseignement a distance OR Formation a distance OR Formation en ligne”) AND (qualité OR I’innovation)</i>	32 resultados
<i>“L’Enseignement a distance OR Formation a distance OR Formation en ligne”) AND I’innovation AND qualité</i>	Sem retorno de busca

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na Educação: concepções, possibilidades e desafio
ISSN 1984-6576.

E-202157

<i>("L'Enseignement a distance AND Formation a distance AND Formation en ligne") AND qualité AND I'innovation</i>	Sem retorno de busca
---	----------------------

<i>("L'Enseignement a distance AND Formation a distance AND Formation en ligne") AND (qualité OR I'innovation)</i>	8 resultados
--	--------------

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2020).

Após a leitura dos resumos dos artigos encontrados, foram selecionados aqueles que tinham significância quanto às categorias de análise no contexto da EaD. Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, totalizando 7 trabalhos, sendo 4 artigos em periódicos e 3 trabalhos em eventos científicos. Convém destacar que o uso do termo “L’Enseignement a distance”, na língua francesa é mais comum e pode ser compreendido como “educação a distância” em português, apesar de reconhecermos a diferença conceitual entre ensino e educação e considerar para a presente pesquisa o termo educação a distância, por abranger de forma mais ampla os processos de ensino e aprendizagem que constituem a referida modalidade. Nos artigos analisados, a categoria qualidade pode ser compreendida a partir de ações pedagógicas que destaquem o acompanhamento personalizado do aluno, sua participação ativa e o apoio/incentivo aos professores para melhoria de suas práticas. Observamos também que a qualidade não está diretamente relacionada à EaD, mas ao processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla.

Ainda sobre a qualidade, em nenhum dos artigos analisados existe a definição explícita do termo, mas há a explicação por meio de exemplos do que se compreende por uma educação de qualidade associada ao uso das tecnologias. Nesse sentido, o ensino híbrido é apontado nos textos analisados como uma estratégia que garante a qualidade dos processos educacionais, pois reúne as melhores iniciativas da modalidade presencial e da modalidade a distância. Corroborando assim, a ideia de educação em rede, que segundo Nunes *et al.* (2016) contribui com a inclusão digital e se estende por toda a rede física e virtual, oportunizando a criação de ambientes inovadores, uma vez que o caminho do virtual se converge em um modelo híbrido, sem a distinção entre educação presencial e educação a distância.

A qualidade também se evidencia nos artigos a partir da importância do apoio nos processos formativos, sendo a formação docente um elemento que impulsiona tanto a qualidade quanto a inovação. De acordo com Oulmaati *et al.* (2017), as estratégias de gestão de mudanças adotadas no contexto da EaD podem ser agrupadas em três eixos-chave: comunicação,

formação e acompanhamento. A comunicação é a pedra angular da gestão de mudanças no contexto de implementação de um projeto de *e-learning*. Na formação, o conteúdo pedagógico deve atender às necessidades expressas pelos atores durante a fase de comunicação desde que as formações não tenham foco não só na ferramenta, mas também nos modos de funcionamento e procedimentos. O acompanhamento permite juntar-se aos professores no seu local de trabalho a fim de fornecer apoio para a renovação de suas práticas profissionais e monitorar seu progresso no processo de mudança.

A interação entre os sujeitos também foi um ponto considerado como indício de qualidade nos cursos a distância. Nissen (2005) defende que a EaD deve se articular na contribuição de um relacionamento interpessoal para o avanço cognitivo pessoal no qual são permitidos diferentes tipos de situações nas quais o aluno interage com uma pessoa mais experiente ou com os pares. Além disso, considera que um trabalho à distância sem um tutor pode ser considerado muito desestabilizador para os aprendizes, pois estes precisam ter a oportunidade de saber se eles estão se movendo na direção certa.

A participação ativa dos estudantes, promovendo interação e interatividade, é indicada como fator de qualidade, de acordo com Debacq *et al.* (2006). Para os autores, a educação a distância oferece maior flexibilidade do que o ensino face a face, além de mobilizar habilidades de autoformação e desenvolver a autonomia. As respostas refletem uma taxa de satisfação equivalente ao ensino presencial. O público dos cursos costuma reivindicar mais vídeos e agrupamentos. Alguns que seguiram outros cursos a distância em outras instituições estão mais satisfeitos com sua experiência, especialmente por causa do forte acompanhamento personalizado. O sucesso da educação a distância exige mais participação ativa e regular do que o ensino presencial.

A partir das ponderações dos autores, inferimos que a interatividade capaz de promover saltos qualitativos depende de uma mediação pedagógica que, no exemplo em questão, foi citada a figura do tutor. É interessante observar a importância de uma mediação docente considerando o movimento que indica os cursos massivos autoinstrucionais como exemplos de qualidade e inovação, partindo da perspectiva de autonomia do estudante, do seu protagonismo e da possibilidade de personalização do ensino. Barbot (2003) afirma que a inovação pressupõe uma atitude ativa do estudante, com premissas construtivistas, nas quais a formação aberta seria a mais adequada.

A autora refere-se à noção de formação aberta que se distingue das formações tradicionais pela sua maior acessibilidade e flexibilidade de seu método de organização educacional. O termo abrange ações de formação que dependem, no todo ou em parte, da aprendizagem não face a face, do autoestudo ou com tutoria, em casa, na empresa ou em um centro de treinamento.

Desse modo, a inovação, segundo Barbot (2003), consiste em uma mudança no sistema educacional, transição da educação transmissiva para a aprendizagem interativa (esquemáticamente primeiro sobre concepções behavioristas, o segundo sobre concepções construtivistas). As especificidades das tecnologias serão exploradas e devem estar a serviço de maior qualidade pedagógica.

As primeiras conclusões mostram que os desenvolvimentos atuais são heterogêneos, uma vez que são exercidos de acordo com a dinâmica pedagógica ou organizacional que variam muito, dependendo da instituição. As evoluções revelam o fim de um modelo educacional único, informativo e baseado em conteúdo para o avanço de configurações instáveis, inspiradas em pedagogias ativas, centradas no aluno ou alegando autoformação educacional e cognitiva.

De fato, a inovação atua como um catalisador, pois expõe atitudes ou posições, até agora implícitas, concepções distantes, se não opostas, da educação (heteronomia / autonomia, princípio do comando / escuta). As fases da inovação devem ser realizadas respeitando um número de etapas – da auditoria à engenharia educacional – e que apenas após a avaliação de uma fase permite passar para a seguinte: viabilidade/propósito, pilotagem e especificações, preparação de recursos humanos e materiais, operação. A observação mostra que a inovação não ocorre em ordem cronológica.

Em contrapartida e na esteira das discussões sobre inovação, o artigo de Vrillon (2017) problematiza a questão da democratização dos cursos abertos como característica inovadora. De acordo com a autora, o uso de cursos abertos é avaliado como uma proposta que não garante a democratização, considerando a identificação do perfil dos estudantes, uma vez que não alcança camadas sociais que precisam ter acesso à formação. Situam os cursos MOOCs no contexto mundial de inovação tecnológica, porém questionam o seu caráter democratizador. O trabalho conclui que os cursos MOOC não democratizam o acesso às diferentes camadas da população. Eles massificam uma segregação existente em função do perfil dos estudantes que

fazem esse formato de curso na França (em sua maioria graduados). Nesse sentido, apontam o potencial dos MOOCs para cursos de formação profissional continuada.

A inovação também foi apresentada nos trabalhos no contexto do aprimoramento da prática docente, sendo considerada um elemento que provoca o professor a pensar em novas formas de ensinar. Segundo Debaq *et al.* (2006), a educação a distância está pressionando o professor para aperfeiçoar seus suportes, para inovar em apresentações, para inventar novas ferramentas, que também enriquecem cursos presenciais.

Sobre as novas formas de ensinar, Charnet (2015) também corrobora com a compreensão de inovação na educação apresentando o ensino híbrido como exemplo, inclusive de qualidade, conforme apontado anteriormente. O único artigo que conceitua explicitamente a inovação faz menção ao *ensino híbrido*. De acordo com Sable (2015), a inovação é um processo que tem por intenção uma ação de mudança por meio da introdução de um elemento ou sistema dentro de um contexto já estruturado. O autor acrescenta que a EaD é apresentada como uma modalidade em constante evolução e que o seu atual estágio aponta para os modelos híbridos.

Dos trabalhos analisados, concluímos que a qualidade na EaD é definida a partir de exemplos voltados à interação entre os sujeitos, aos aspectos da formação docente para o uso das tecnologias e ao ensino híbrido, compreendido tanto como um exemplo de qualidade quanto de inovação. A inovação, por sua vez, é considerada como uma ruptura de paradigmas a partir da integração efetiva dos recursos tecnológicos.

Partindo da compreensão desses elementos que compreendem qualidade e inovação, consideramos que a qualidade avança na perspectiva de uma prática inovadora, caracterizada pelo uso de TDIC e pela aprendizagem interativa, e amparada por processos formativos de professores.

Retomando o entendimento relativo às TIDC nas práticas de ensino e aprendizagem e sua relação com o contexto do ensino remoto emergencial, verificamos que os professores precisaram apropriar-se das tecnologias e reinventar o seu espaço físico presencial, transformando-o em espaços virtuais, admitindo atividades síncronas e assíncronas, materiais didáticos digitais e meios de interação *on-line* capazes de promover encontros apesar das distâncias.

Sobre esse processo, Moreira *et al.* (2020, p. 352) asseveram que

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom.

Os autores ainda alertam que nesse processo a maioria dos casos utilizou as tecnologias de forma meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. A partir dessa constatação, os autores consideram a urgência da transição do ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade. “Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 352).

Percebemos, portanto, a convergência entre as concepções de qualidade e inovação, identificadas no levantamento bibliográfico, e a concepção de educação digital em rede de qualidade. Desse modo, a apreensão de conhecimentos técnicos sobre as plataformas digitais é parte de um todo muito mais amplo, que problematiza o uso das ferramentas e a intencionalidade pedagógica que permeia o processo de ensino e aprendizagem.

A educação digital em rede de qualidade reforça a ideia de que as TDIC possuem potencial inovador nos processos educativos se utilizadas para além da perspectiva instrumental. Bezerra *et al.* (2021), por sua vez, defendem que para a inserção positiva dessas tecnologias na educação é fundamental a união de diversos fatores, dentre os quais se destacam o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica e pela estrutura física e material da escola que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas. Moreira *et al.* (2020, p. 354) também consideram que na educação digital em rede “é necessário promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivistas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa”.

Nesse cenário, os autores propõem elementos para a transição de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, sendo eles:

1. Planificação e organização do ambiente digital em rede: consistem na definição das estratégias a serem desenvolvidas, o delinear das principais atividades e a seleção dos recursos didáticos mais adequados, tendo sempre presentes as competências a serem desenvolvidas nos estudantes.
2. Comunicação no ambiente digital em rede: compreende que a ressignificação da função do professor, que pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e o leva a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado. “O professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 354). Destacam-se as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações on-line por meio da comunicação on-line, síncrona e assíncrona.
3. Seleção das tecnologias e conteúdos digitais: considera que as tecnologias digitais carecem de uma quase permanente formação. Os professores devem conhecer os *softwares*, a sua utilização do ponto de vista pedagógico e seus efeitos, posto que “o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 354). Para além da utilização desses recursos, o professor também produz o seu próprio material digital, constituindo-se um “maker”.
4. Preparação de e-atividades: referem-se às diferentes ações que os estudantes realizam em interação com os conteúdos e as indicações que lhes são oferecidas. As e-atividades permitem uma aprendizagem *on-line* ativa, participativa, individual ou em grupo. As e-atividades estão centradas nos estudantes para que possam contribuir, trabalhar, interpretar e partilhar conhecimento. Podem ser utilizadas para atividades, exercícios, tarefas de formação para o estudante ou como processos de avaliação.
5. Avaliação digital: considera que é possível desenvolver processos de avaliação formativa e somativa usando as ferramentas apropriadas disponíveis nos ambientes

virtuais de aprendizagem. Recomenda, ainda, a avaliação da participação dos estudantes nas salas de aula virtuais.

Reconhecendo esses elementos como norteadores de qualidade e inovação, na perspectiva da educação digital em rede de qualidade, discutimos, a seguir, sobre como os elementos se apresentam na prática dos professores da UnB.

3 Notas sobre a pesquisa

Na Universidade de Brasília, o contexto da pandemia demandou uma reorganização institucional visando à garantia das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foram criados Comitês com a finalidade de coordenar a retomada das atividades, entre os quais o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR), com o objetivo específico de planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica.

Uma das ações do CCAR foi a criação do Subcomitê de Pesquisa Social com a atribuição de levantar dados sociais e econômicos sobre a comunidade universitária para subsidiar o desenvolvimento de ações para a retomada das atividades acadêmicas na Universidade de Brasília. Inicialmente, o subcomitê realizou a Pesquisa Social com o objetivo de retratar a realidade da comunidade acadêmica para realização de trabalho remoto diante da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia. Os resultados apresentam perfil socioeconômico detalhado da comunidade universitária, avaliação da disponibilidade de equipamentos de informática, acesso à internet, condições de trabalho/estudo no domicílio, uso de ferramentas digitais e situação de saúde dos membros da comunidade e suas famílias (<http://repositoriocovid19.unb.br/pesquisa-social/>).

Ao final do primeiro semestre de ensino remoto, o Subcomitê realizou nova pesquisa com a finalidade de levantar informações sobre a utilização de tecnologias de ensino/aprendizagem e avaliar a experiência e as condições de trabalho e estudo durante aquele semestre letivo. A pesquisa foi direcionada aos docentes, discentes e técnicos da universidade. O questionário eletrônico foi disponibilizado à comunidade no período de 25/01/2020 a 10/02/2021. Com base nas respostas dos docentes, o presente artigo traz uma reflexão sobre a ressignificação das práticas de ensino/aprendizagem no período do ensino remoto. Para tanto, foram considerados os dados de perfil (campus, gênero, idade e acesso a equipamentos

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na Educação: concepções,
possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202157

hardware), de ensino e formação continuada (disciplinas ministradas, tempo e satisfação com o ensino remoto, formação continuada), ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas remotas, atividades/recursos/materiais utilizados nas disciplinas, participação dos estudantes e fatores que afetaram a realização do trabalho (individuais, espaço físico, dificuldade no uso dos recursos tecnológicos).

A pesquisa contou com elevada participação dos docentes, com taxa de resposta de 72,2% (1.868 docentes entre 2.586 em atividade no semestre). Essa taxa de participação foi igualmente elevada em todos os campi, mas com destaque ao Gama (FGA) e Ceilândia (FCE), que apresentaram taxa de participação de 77% e 78%, respectivamente. A distribuição dos docentes respondentes segundo os campi foi similar à dos que se encontravam em atividade no semestre, 84,2% no Darcy Ribeiro (Plano Piloto de Brasília), 6,1% na Ceilândia, 5,3% no Gama e 4,4% em Planaltina, garantindo, assim, alta representatividade das respostas.

Em relação ao perfil sociodemográfico dos docentes, tem-se que 53,9% são homens, com idade média de 48 anos. Com relação ao ingresso na UnB, 50% dos respondentes declararam ter ingressado a partir de 2010 e 75% a partir de 2006.

Quanto aos equipamentos disponíveis, 97,7% dos docentes possuem *laptop* ou *desktop* pessoal e 13,4% afirmam que os aparelhos (*laptop* ou *desktop*) são de uso compartilhado em sua residência. Quanto ao celular *smartphone*, 86,1% afirmam possuir o aparelho cujo uso é pessoal e 2,1% afirmam que o aparelho é de uso compartilhado. Por fim, 25,8% afirmam que possuem *tablet* de uso pessoal e 3,9% possuem o aparelho e o uso é compartilhado. Assim, verifica-se que a disponibilidade de equipamentos não se constituiu obstáculo para a realização das atividades pertinentes ao ensino remoto. Vale mencionar que 11% dos docentes declararam que utilizam aparelhos cedidos pela Universidade.

Sobre a qualidade do acesso à internet, mais de 90% dos docentes declararam que, frequentemente ou sempre, haviam conseguido realizar satisfatoriamente as atividades síncronas e assíncronas (90,4% e 93,5%, respectivamente). Vale ressaltar, no entanto, que 47,4% dos docentes afirmaram que tiveram que aumentar a capacidade da velocidade de sua conexão de internet.

4 As práticas docentes no contexto da pandemia: do ensino remoto emergencial às práticas de uma educação digital em rede de qualidade

Os dados a seguir são apresentados em categorias correspondentes aos elementos de transição de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, acrescidos do pressuposto inicial de trabalho e formação docente.

4.1 Trabalho e formação docente

Com relação às atividades acadêmicas desenvolvidas no semestre letivo, 93,3% dos respondentes ministraram disciplinas no contexto do ensino remoto. Entre esses, 44,3% afirmaram que dedicaram mais de 6 horas de trabalho diário ao ensino remoto, enquanto 29,5% afirmam que utilizaram de 4 a 6 horas diárias de trabalho, 21,5% de 2 a 4 horas e 4,1% até 2 horas diárias. O tempo de trabalho diariamente empregado ao ensino remoto foi considerado suficiente para 69,6% dos respondentes.

Quanto à formação continuada dos professores para atuação no ensino remoto, o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) ofereceu diversas modalidades, entre elas curso sobre recursos digitais e estratégias possíveis para aulas não presenciais, oficina de *Moodle* básico, *lives* e o site Rotas de Inovação Universitária (<https://www.riu.cead.unb.br/>). Sobre a participação dos docentes em atividades formativas para o ensino remoto, 61,8% afirmaram ter participado de pelo menos uma delas. A formação docente continuada é imprescindível para ultrapassarmos a barreira do ensino remoto emergencial, pois, como destaca Barbot (2003), essa transição da educação transmissiva para a aprendizagem interativa ocorre por meio da inovação. Podemos dizer que a inovação se propaga pelos processos formativos em que os docentes exploram as tecnologias para promoção de estratégias de aprendizagem de qualidade.

Quanto aos fatores que impactaram no trabalho docente no contexto remoto, os professores puderam selecionar todas as opções com as quais se identificaram. Os fatores a seguir estão listados de acordo com as maiores frequências: responsabilidade com atividades domésticas (45,4%), condições emocionais (29,3%), cuidado de alguma pessoa (filhos, crianças, idosos, pessoas com deficiência) (28,2%), dificuldade de adaptar-se ao ensino remoto (25,7%), ausência de local para estudo/trabalho (24,3%), dificuldade de organização do tempo (22,0%), baixa qualidade da rede de internet (21,3%), dificuldade de conciliar com outras

atividades profissionais (18,5%), baixa qualidade do equipamento (computador, *tablet*, celular) (16,8%), condições de saúde física (14,2%) e condições financeiras (5,3%).

4.2 Planificação e organização do ambiente digital em rede

Na pesquisa, o planejamento das disciplinas foi um aspecto relevante no conjunto dos desafios do ensino remoto. Embora esse elemento tenha sido o item que obteve menor avaliação como desafio para a prática docente (5,9%), revelando que poucos professores tiveram dificuldade de executá-lo, observamos que as atividades selecionadas para a realização das aulas ainda são as mais tradicionais: aulas síncronas (preferencialmente) (85%), tarefas (82,6%), atividades individuais (79,7%), leituras de textos em PDF (78,4%), apresentações digitais (64,4%) e realização de exercícios *on-line* (59,8%). Por essa constatação, é possível levantar o questionamento se o planejamento não se apresentou como desafio porque as estratégias mais utilizadas pelos professores representam uma direta transposição de suas práticas presenciais para o contexto *on-line*, sendo, portanto, um elemento ainda inicial na transição do ensino remoto para a educação digital em rede.

4.3 Comunicação no ambiente digital em rede

A pesquisa apresenta ainda um dado relacionado à participação dos estudantes nas atividades propostas. Em uma escala *likert* de 1 a 5, em que 1 significa muito baixa e 5 muito alta interação, a avaliação dos docentes foi de baixa à mediana interação nas aulas síncronas (59% dos docentes apontaram os valores 2 e 3 da escala) e de mediana à alta interação nas atividades assíncronas (66,7% dos docentes apontaram os valores 3 e 4 da escala). A muita alta interação foi de apenas 7,2% para as aulas síncronas e 15,4% para as atividades assíncronas.

Em relação às aulas síncronas, o questionário mediu a interação e não a participação do estudante, ou seja, eles podem estar na aula, mas não interagir. De acordo com Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), a falta de contato visual e de interação presencial impede que o docente tenha uma real percepção sobre como as atividades e conteúdos estão chegando para os alunos. Isso se torna um desafio no ensino remoto, uma vez que os alunos podem estar conectados no ambiente virtual ou nas aulas síncronas, mas não estarem participando de maneira engajada das

atividades propostas. Para esse elemento, a pesquisa demonstra que os professores ainda encaram essa comunicação como desafiadora, uma vez que seus requisitos preveem a interação com os estudantes, a criação de recursos didáticos digitais e a avaliação da aprendizagem. Todos esses itens aparecem no topo dos desafios da prática docente no contexto remoto.

4.4 Seleção das tecnologias e conteúdos digitais

Quanto às ferramentas utilizadas no contexto do ensino remoto, foram considerados no instrumento de pesquisa os seguintes itens: Aprender (*Moodle UnB*), *Blackboard*, Edmodo, *Google Classroom*, aplicativos de troca de mensagens, nuvem, redes sociais, SIGAA (Sistema de Gestão Administrativa e Acadêmica da UnB), *Microsoft Teams* e videoconferência. Vale ressaltar que a orientação da Universidade de Brasília garantia a flexibilidade e a autonomia para que o professor escolhesse a tecnologia que julgasse satisfatória para o desenvolvimento de suas atividades.

De acordo com a Tabela 1, a ferramenta utilizada com mais frequência na condução das aulas foi o *Teams* da *Microsoft*, seguido do Aprender. Somadas as categorias “sempre” ou “frequentemente”, 79,8% declararam utilizar com muita frequência o *Teams* e 63,3% o Aprender. Vale esclarecer que a Resolução do Conselho de Pesquisa e Extensão nº 0059/2020, que dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do Covid-19, deixa à escolha do docente quais ferramentas ele pode utilizar para conduzir suas aulas. Institucionalmente foram disponibilizados o pacote *Microsoft Office* 365 e o Aprender, este ofertado ao professor com o suporte do Centro de Educação a Distância da UnB (Cead/UnB), com recursos do *Moodle* para atividades síncronas e assíncronas.

Observa-se ainda que os aplicativos de mensagens (*WhatsApp*, *Telegram*) são utilizados com frequência, pois permitem ao docente a realização de videochamadas, repasse de arquivos, mensagens, vídeos e áudios, bem como a criação de grupos para a discussão de assuntos pertinentes à disciplina. A nuvem é utilizada com frequência, ou seja, podemos inferir a utilização de ferramentas como *OneDrive*, *Dropbox*, *Drive* etc., ferramentas comumente utilizadas como repositórios de arquivos de texto ou mídias diversas e o Sistema Integrado de

Gestão de Atividades (SIGAA), que possui funcionalidades de gestão acadêmica e de apoio ao ensino remoto.

Tabela 1 – Ferramentas utilizadas no contexto do ensino remoto. UnB. 2020

Ferramentas	Frequência de uso			
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
<i>Teams</i>	63,9%	15,9%	9,8%	10,5%
Aprender	50,6%	12,7%	10,8%	25,9%
Aplicativos de mensagem	32,3%	22,2%	18,9%	26,5%
Nuvem	26,7%	26,9%	23,9%	22,5%
SIGAA	18,7%	20,8%	44,1%	16,5%
Redes sociais	9,1%	8,7%	16,3%	66,0%
<i>Google Classroom</i>	5,6%	3,9%	9,5%	81,1%
<i>Blackboard</i>	1,0%	0,8%	1,7%	96,4%
Edmodo	0,3%	0,3%	0,6%	98,9%

Fonte: UnB, CCAR, Subcomitê de pesquisa social, Pesquisa de avaliação do ensino remoto (2020).

Conforme mencionado anteriormente e mostrado mais adiante na Tabela 2, o recurso utilizado com maior frequência pelos professores foram as aulas síncronas, o que está em consonância com a maior frequência da utilização do *Teams*, ferramenta que viabiliza esse tipo de atividade. Esse resultado reforça a hipótese de que ainda ocorre uma transposição do presencial para o virtual, uma vez que o docente opta, na maioria das vezes, por manter suas aulas expositivas ao invés de produzir materiais didáticos para *web* (40,2% afirmam produzir sempre ou com frequência). Essa opção pode ser justificada pelo curto período para realizar as adaptações necessárias para o ensino remoto no contexto da pandemia e assim produzir atividades mais engajadoras ou ainda dificuldades relacionadas aos usos das tecnologias.

A leitura de textos em PDF (78,4%) e as apresentações digitais (64,4%) também foram recursos muito utilizados, refletindo uma prática do presencial. As videoaulas são um recurso interessante e que em 53,4% aparecem como utilizadas sempre ou frequentemente. Esse material tem uma vida útil interessante para o professor e serve como base para revisão e estudos para o aluno.

Outros recursos que aparecem sendo pouco utilizados, mas que no contexto de uma aprendizagem digital em rede são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, são os *podcasts*, por serem uma mídia muito acessível, os *e-books* e os materiais para a *web*. A esse respeito, Moreira *et al.* (2020) asseveram que existe urgência em ultrapassarmos a fase de ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade.

Tabela 2 – Recursos utilizados no contexto do ensino remoto. UnB. 2020

Recursos/materiais	Frequência de uso			
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Aulas síncronas	52,8%	31,8%	13,0%	2,4%
Leitura de textos em PDF	43,4%	35,0%	15,8%	5,8%
Apresentações digitais (ppts etc.)	33,7%	30,6%	18,9%	16,7%
Videoaulas gravadas	33,1%	20,3%	21,0%	25,7%
Vídeos disponibilizados na internet	21,8%	23,9%	34,2%	20,1%
Chats (bate-papo)	19,5%	26,2%	23,8%	30,6%
Material didático para <i>web</i>	18,3%	21,9%	26,7%	33,2%
<i>E-books</i>	13,5%	18,8%	26,2%	41,5%
<i>Podcasts</i>	3,1%	4,9%	14,4%	77,6%

Fonte: UnB, CCAR, Subcomitê de pesquisa social, Pesquisa de avaliação do ensino remoto (2021).

Após elencar os recursos utilizados, os professores foram questionados sobre o nível de dificuldade que tiveram com os recursos disponíveis para o ensino remoto. Pode-se verificar a partir dos resultados apresentados na Tabela 3 que os recursos para a elaboração de videoaulas foram os menos utilizados (21,5% dos professores não utilizaram esses recursos), e aqueles que os professores tiveram maior dificuldade no uso (21,9%). Recursos para a elaboração de atividades avaliativas foram muito utilizados (apenas 4,7% dos professores declararam não ter utilizado esses recursos), mas com muita dificuldade no uso para 21,8% dos professores.

Tabela 3 – Dificuldades quanto aos recursos disponíveis no ensino remoto. UnB. 2020

Recursos	Nunca usei	Dificuldade		
		Nenhuma	Pouca	Muita
Elaboração de videoaulas	21,5%	17,0%	39,6%	21,9%
Elaboração de atividades avaliativas	4,7%	27,3%	46,2%	21,8%
Interação <i>on-line</i> com os estudantes	4,0%	31,4%	48,0%	16,6%
Elaboração de outros materiais didáticos	11,5%	27,6%	46,0%	14,9%

Fonte: UnB, CCAR, Subcomitê de pesquisa social, Pesquisa de avaliação do ensino remoto (2021).

4.4 E-atividades

Com relação às atividades realizadas pelos professores em suas disciplinas no semestre de ensino remoto, as mais frequentes foram a entrega de tarefas (82,7%) e as atividades individuais (79,7%), dado que mais uma vez reforça a opção por ações mais tradicionais e que os professores, no momento emergencial, parecem demonstrar maior segurança para utilizar.

Tabela 4 – Atividades presentes nas disciplinas. UnB. 2020

Atividades	Frequência de uso			
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Entrega de tarefas	45,6%	37,1%	12,9%	4,5%
Atividades individuais	43,6%	36,1%	14,6%	5,7%
Realização de exercícios <i>on-line</i>	30,4%	29,4%	21,5%	18,7%
Fóruns de discussão	19,2%	23,7%	30,1%	27,0%
Atividades em grupo	15,9%	30,7%	25,1%	28,3%
Formulários eletrônicos	11,7%	18,0%	28,1%	42,3%
<i>Quizzes</i>	5,5%	7,8%	13,4%	73,4%
Jogos	1,7%	3,5%	10,4%	84,5%

Fonte: UnB, CCAR, Subcomitê de pesquisa social, Pesquisa de avaliação do ensino remoto (2021).

Os recursos e atividades como jogos e *quizzes* aparecem em menor medida. Isso ocorre devido ao processo de adaptação ao ensino remoto e ressignificação das práticas docentes. O que corrobora o desafio de formação continuada dos docentes para atuação com as tecnologias e a aprendizagem digital em rede, pois como já ressaltamos anteriormente, a formação docente está atrelada tanto à inovação quanto à qualidade.

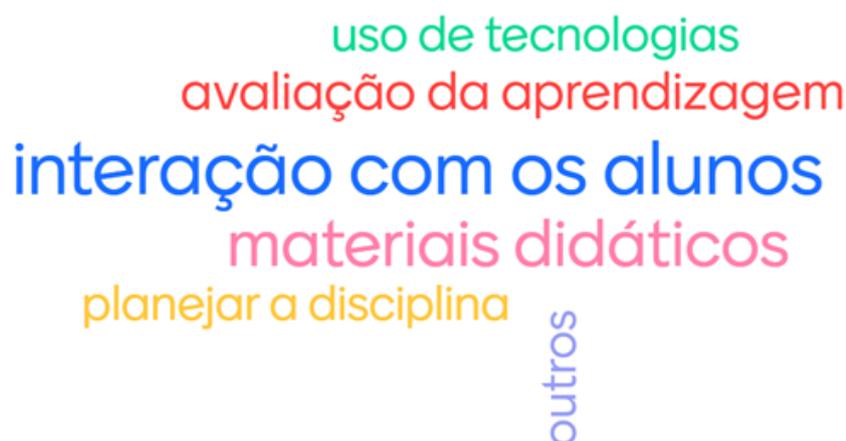
4.5 Avaliação

No contexto de avaliação da aprendizagem, a pesquisa não levantou dados específicos sobre as práticas e ferramentas utilizadas pelos professores no ensino remoto. No entanto, com base nas tecnologias, recursos e atividades desenvolvidas, observa-se que os docentes optaram por reproduzir o modelo presencial, com aulas síncronas e realização de tarefas e atividades individuais.

Contudo, quando questionados sobre dificuldades no uso de recursos, a avaliação se apresentou como um grande desafio vivenciado pelos docentes. O modelo tradicional de avaliação parece ainda estar muito arraigado na prática docente, e ferramentas alternativas como *quizzes*, formulários eletrônicos, jogos e atividades em grupo poderão ser mais exploradas.

Por fim, construímos uma representação gráfica das respostas dos docentes quanto à indicação do maior desafio para a experiência docente no ensino remoto. Como vemos, a representação corrobora as análises feitas anteriormente, indicando como maiores desafios: interação com os alunos (33,2%), preparação de materiais didáticos (20%) e avaliação da aprendizagem (18,4%).

Fig. 1 – Representação do maior desafio para a experiência docente no ensino remoto



Fonte: Imagem elaborada pelas autoras (2020).

5 Considerações finais

As mudanças exigidas pelo ensino remoto emergencial se configuram grandes desafios institucionais na busca de condições de ensino e aprendizagem que garantissem uma educação com qualidade e inovação necessárias ao contexto. A partir das reflexões com base na literatura e na realidade investigada no âmbito da Universidade de Brasília, concluímos que, no sentido da educação digital em rede, as práticas pedagógicas dos professores demonstraram a vivência de elementos que permitem a efetivação dessa educação em um determinado tempo, mesmo reconhecendo suas etapas ainda em estágios iniciais.

Por outro lado, o ensino remoto aponta as diferentes realidades e desafios que já existiam na modalidade presencial, mas que ganham uma dimensão maior no contexto em que vivemos. É como se apontássemos uma lupa para questões já problematizadas, como é o caso da necessidade de uma formação docente compromissada com elementos de qualidade e inovação nos processos de ensino e aprendizagem. Compreendemos que a formação docente é elemento essencial na transição do ensino remoto emergencial para a educação digital em rede. Essa formação preconiza não somente os elementos instrumentais inerentes ao universo das TDIC, mas as condições do trabalho docente, a organização do ambiente virtual em rede, os elementos que constituem uma boa comunicação nos espaços virtuais, a seleção de tecnologias e conteúdos digitais alinhados às intencionalidades pedagógicas, a preparação de e-atividades focadas no aprimoramento dos diferentes níveis de interação e as avaliações da aprendizagem considerando os processos somativos e formativos.

REFERÊNCIAS

BARBOT, Marie-José. Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif ?. **Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication**, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, v. 6, n. 1, p. 175-189, 2003.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na Educação: concepções, possibilidades e desafio
ISSN 1984-6576.

E-202157

BRASIL. 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, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1 jun. 2020.

CHARNET, Chantal. **Un cours en hybride ça sort de l'ordinaire. Analyse d'une pratique innovante: quand le CM est proposé à distance**. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Montpellier, France, jun. 2015.

DEBACQ, Marie; CLAUSSE, Marc; DALMEYDA, Vincent; DOMBLIDES, Jean-Pierre; FERROUD, Clotilde *et al.* **Quatre expériences de formation à distance dans le pôle Science et Techniques Industrielles du Cnam Paris**. Colloque international “Technologies de l’Information et de la Communication dans l’Enseignement Supérieur et l’Entreprise” – TICE 2006, Toulouse, France, oct. 2006.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NISSEN, Elke. Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne: son influence sur l'apprentissage. **Savoirs: Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes**, L'Harmattan, Analyse de l'activité et formation, p. 89-106, 2005.

NUNES, Lucyene Lopes da Silva Todesco et al. Educação em rede: tendências tecnológicas e pedagógicas na sociedade em rede. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 197-212, 2016.

OULMAATI, Karim; SAID, Ezzahri, SAMADI, Khalid. **Mise en œuvre et évaluation d'une stratégie de conduite du changement d'un projet e-learning**: Cas des enseignants de la faculté des lettres et des sciences humaines de Tétouan. EpiNet, Association Enseignement Public & Informatique, 2017.

SABLE, Catherine. **Vers un équilibre entre enseignement présentiel et distanciel en langues**: mise en oeuvre de formations en ligne de FLE à Mines-Telecom Bretagne. QPES 2015: Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: Innover: pourquoi et comment? jun. 2015, Brest, France. p. 890-897.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Pesquisa e Extensão. **Resolução do Conselho de Pesquisa e Extensão nº 0059/2020**. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do Covid-19. Brasília: Conselho de Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <http://ppgcr.unb.br/index.php/pt/sobre-nos/todas-as-publicacoes/157-resolucao-59-2020-cepe>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VRILLON, Éléonore. Vers une démocratisation de l'éducation et de la formation par les MOOC? **Recherches en éducation**, Université de Nantes, p. 138-155, 2017.