

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

Educational technologies as didactic resources: learning from the remoteness of Brazilian higher education

Djanires Lageano Neto de Jesus

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Campo Grande - Mato Grosso do Sul -Brasil

Flavinês Rebolo

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande - Mato Grosso do Sul -Brasil

Resumo

Desde a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), provocado pela pandemia da COVID-19, as formas de ensinar e aprender tiveram grandes transformações, ampliando o espaço aos recursos didáticos híbridos. O objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa nacional sobre os reflexos desse contexto na atuação do professor universitário, mais precisamente nas competências adquiridas com o uso exclusivo dos recursos das tecnologias educacionais. A metodologia, de natureza quanti-qualitativa, descritiva, exploratória e comparativa, utilizou um questionário respondido por 584 professores em dois momentos distintos: durante e após o ERE. Os resultados apontaram que ao retornar as aulas presenciais em 2022, 34,8% dos docentes avaliaram que o ensino presencial poderia ser híbrido e 74,7% dos respondentes defendem o ensino presencial com a continuidade das ferramentas digitais.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Didática; Híbridismo.

Abstract

Since the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT), caused by the COVID-19 pandemic, the ways of teaching and learning have undergone major transformations, expanding the space for hybrid didactic resources. The objective of this article is to present the results of a national survey on the reflections on the performance of university professors, more precisely on the skills acquired with the exclusive use of educational technology resources. The methodology, of a quantitative and qualitative, descriptive, exploratory and comparative nature, used a questionnaire answered by 584 teachers in two different moments: during and after the ERT. The results showed that when returning to face-to-face classes in 2022, 34.8% of professors considered that face-to-face teaching could be a hybrid and 74.7% of respondents defend face-to-face teaching with the continuity of digital tools.

Palavras claves: Pedagogical practice; Didactic; Hybridity.

Introdução

Com a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), escolas e universidades de todo o mundo passaram por mudanças e impactos sociais imensuráveis. Para assegurar a continuidade das atividades educacionais durante a Pandemia estabeleceu-se, obrigatoriamente, que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) fosse a única forma de professores agirem, sobretudo enfrentando o desafio de adquirirem, em tempo recorde, as competências e habilidades necessárias para a modalidade de ensino estritamente digital.

No panorama do Ensino Superior no Brasil, foco de atenção do presente estudo, a suspensão das aulas presenciais ocorreu inicialmente por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020, sendo substituída por novas portarias ministeriais, considerando o aumento significativo de contágios de COVID-19. Foi autorizada na época, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas exclusivamente por meios digitais, visando a integralização da carga horária das atividades pedagógicas (BRASIL, 2020).

Com esse amparo legal, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se (re)inventar nas ações didáticas e pedagógicas com a implementação do trabalho remoto para que os profissionais da educação, incluindo os professores, conseguissem se reorganizar em ciberespaços. Ou seja, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) com o uso de tecnologias educacionais disponíveis pelas IES, incluindo a realização de atividades on-line síncronas e assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica dos professores e dos estudantes (BRASIL, 2021).

Além disso, para que a atividade pedagógica de fato acontecesse, os professores precisaram, forçadamente, investir em recursos próprios, para melhoria da capacidade de internet de banda larga em casa ou até mesmo ampliar o pacote de serviços do próprio celular. Esse investimento foi necessário para que pudessem alcançar seus estudantes com a utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram etc.*) como também de outras ferramentas tecnológicas disponíveis (*Google Meet, FaceTime, Skype, Zoom Meetings, Microsoft Teams etc.*), na maioria com acesso livre e gratuitos, para ensinar e orientar estudos a distância.

Com o ERE o docente não somente foi desafiado para agir de forma didática e pedagógica diferenciada, mas também por exigências que extrapolam o fazer docente,

induzindo-os a se tornarem produtores de vídeos e edição, roteiristas, apresentadores, influenciadores digitais, além de outras atividades e enfrentamentos exigidos pelo período pandêmico e em todos os âmbitos da vida.

Com o retorno às atividades presenciais dos profissionais da educação em 2022, após quase dois anos de remotividade, foi notório o acúmulo de trabalho desses profissionais com a utilização excessiva das Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (TDICs), despertando a atenção de pesquisadores para questões associadas a qualidade de vida no trabalho desses professores, conforme constatado ao realizarmos uma pesquisa nesta temática.

Uma pesquisa bibliométrica foi realizada no período de março de 2020 a setembro de 2022, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), buscando identificar estudos que já haviam tratado do ERE. Foram localizados dezoito trabalhos publicados, os quais revelam o contexto do ensino remoto no que se refere: 1) aos aspectos metodológicos associados ao uso exclusivo das TDICs, em função da remotividade provocada pela pandemia; 2) à importância da formação continuada de professores baseado nas tecnologias educacionais e 3) à preocupação com questões relacionadas à saúde dos professores, ao bem-estar e ao mal-estar docente, associados ao tecnoestresse.

Mesmo que nos últimos anos as publicações científicas já apontassem para questões relacionais à necessidade de acessibilidade ao “mundo digital”, as tecnologias educacionais passaram a ser utilizadas em escala exponencial no período pandêmico. Algumas universidades brasileiras já vinham implementando esse processo de inclusão digital, sobretudo aquelas com interesse de implantação ou que já ofertavam cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), no entanto, a maioria das IES, principalmente aquelas com cursos exclusivamente presenciais, ainda estavam longe de chegar ao que se vivenciou durante o ERE.

Nessa circunstância destacamos que o ERE exacerbou as discrepâncias entre aqueles estudantes que tinham maiores dificuldades de aprendizagem; exigiu um novo perfil docente, que levou os professores a se (re)inventarem e se adaptarem às novas tecnologias e às metodologias ativas. Assim posto, entre as várias questões levantadas na pesquisa,

apontamos aquelas que, do ponto de vista epistemológico e aplicado ao contexto do Ensino Superior, afetam diretamente a dinâmica do trabalho, mais precisamente no que se refere ao desencadeamento de alguns questionamentos emergenciais, entre eles: Quais competências e habilidades digitais dos docentes da educação superior brasileira foram estimuladas durante e após o ERE? e Estamos caminhando para uma educação híbrida a partir da percepção dos professores?

Nessa conjuntura, e buscando respostas aos questionamentos acima, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento e tem como foco apresentar os resultados sobre os reflexos na atuação dos professores universitários e as competências adquiridas por esses professores com o uso exclusivo dos recursos das tecnologias educacionais durante o ERE .

A remotividade educacional dos professores brasileiros

Os professores, afetados diretamente com os efeitos da pandemia da Covid-19 quando as IES foram obrigadas a fecharem suas portas, seguindo regras rígidas de biossegurança e substituindo os espaços físicos por AVAs, foram obrigados a fazer uso, exclusivamente, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para a realização de seus trabalhos. As TDICs, que ressaltam as vinculações existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, tríade que se integra para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (HARRIS, MISHRA, KOEHLER, 2009) ainda não fazia parte do trabalho da maior parte dos professores.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 358.825 funções docentes em exercício na educação superior, porém não é possível mensurar exatamente quantos estavam vinculados a estrutura da EAD; mas existem estimativas que em torno de 1/4 desse total já teve alguma experiência nessa modalidade de ensino (INEP, 2022).

Outro dado interessante é que em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 39%, enquanto a modalidade a distância apresenta 61% do total de matrículas, ou seja, do ponto de vista da formação digital tais professores poderão se tornar multiplicadores dessas ferramentas digitais em suas atuações profissionais. Além disso, o volume de ingressos de estudantes em 2021 teve um aumento

significativo na modalidade a distância (23,3%). Na modalidade presencial houve uma queda (-16,5%).

Entre 2011 e 2021 o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos a distância aumentou 474,0%. Já a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2011 era de 18,4%; esse mesmo segmento, em 2021, foi de 62,8% (INEP, 2022).

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) é reconhecida legalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que o seu art. 8º que trata da EAD é regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005, o qual permite que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) credencie cursos de graduação integralmente realizados na modalidade a distância (BRASIL, 1996, 2005). De acordo com o art. 1º da portaria do MEC nº 4.059/2004 é facultado às IES incluir na organização pedagógica e curricular dos seus cursos superiores reconhecidos, a disponibilidade de disciplinas que usem da modalidade semipresencial através da utilização das TDICs (BRASIL, 2004).

Para a EAD acontecer nas IES existem critérios bem estabelecidos, incluindo a mediação necessária no uso das TDICs, que são instrumentos fundamentais para a viabilização da interação na EAD de modo a superar a barreira da divisão física e geográfica existente entre o docente e os estudantes, que necessitam ter o domínio das tecnologias. O AVA surge então como um espaço tecnológico para suprir esta contingência, tratando-se, conforme Silva (2015), de ambiente online que permite a interação entre o professor e os seus alunos a distância dentro de uma sala de aula online.

Diferentemente de como foi estabelecido na EAD, com o contexto prático da experiência docente com a remotividade do ensino, ficamos distantes de conectar esses princípios em nossas formações acadêmicas, nem tampouco na prática docente. Ou seja, o professor oriundo do ensino presencial pouco se lançou, antes da Pandemia, ao desafio de incorporar/integrar dentre as suas metodologias de ensino as ferramentas digitais. Em tese, na prática pedagógica deveriam estar presentes três elementos-chave (conteúdo, pedagogia e tecnologia) utilizados no ensino das disciplinas lecionadas, baseadas em conteúdos específicos, para que o aprendizado se tornasse significativo (HARRIS, MISHRA, KOEHLER, 2009).

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

Essa (des)integração de fatores pode estar associada a diversas razões pessoais dos docentes, seja pela própria formação universitária, pelo incentivo continuado pelas IES, contrapartida dos estudantes, fadiga/estresse na atuação profissional ou até mesmo pela (des)valorização salarial do próprio mercado e/ou governos. De acordo com Bona (2020, p. 49): “A cada dia é mais notória e crescente a demanda por inovações pedagógicas no ensino [...] Entretanto, a formação do professor que atua nesse segmento é pouco valorizada [...]”, em parte devido à lógica do mercado defendida na relações existentes da educação com o sistema produtivo, mais focado no tecnicismo, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”.

Além disso cabe observar que a atuação docente, sobretudo no contexto universitário, não é estática e permanente, pois deve se basear na conexão de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico [e/ou] ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...]” (LUCARELLI, 2000, p. 36). Corroborando com essa ideia de que os docentes são geradores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza, Tardif, Lessard e Lahaye (2001, p. 213) reforçam “Que os saberes que servem de base para o Ensino [...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado [pois] os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos”.

Observando essas características desafiadoras para o docente universitário, sobretudo no cenário em que as TDICs ganharam impulso com o ERE e, mais ainda, com o isolamento social imposto pela pandemia, redobrou-se a preocupação dos professores em incentivar ações que vão além do contexto teórico-prático e que simulem, mesmo com precariedade, esses ambientes de prática profissional com o uso de ferramentas tecnológicas, oferecidas pelas IES ou, na maioria dos casos, por iniciativa dos próprios docentes. Para Tardif (2010, p. 53) “[...] A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experenciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

A presença do estresse (e do Tecnoestresse) em docentes universitários afeta não só o nível de satisfação do profissional, mas também a qualidade de ensino e das relações interpessoais dentro e fora do trabalho, causando sentimento de frustração, alterações de humor, patologias físicas e psíquicas, podendo também gerar estresse nos estudantes. Nesse sentido, o nível de estresse dos docentes e os possíveis fatores desencadeadores em cada

contexto escolar contribui para a criação de estratégias de melhoria do ambiente de trabalho e enfrentamento das situações adversas vivenciadas, levando a uma possível minimização do estresse e do mal-estar provocados.

Nessas situações impostas aos docentes como a imersão digital, Ayyagari, Grover e Purvis (2011) construíram e testaram um modelo que permitiu identificar algumas características das TDICs que podem contribuir para o desenvolvimento do estresse. Segundo os autores, o “modelo de ajuste pessoa-ambiente” pode ser utilizado como uma lente teórica e, propõe que certas características da tecnologia como “[...] usabilidade, intrusividade e dinamismo estão relacionados a Estressores (sobrecarga de trabalho, ambiguidade de papéis, invasão de privacidade, conflito trabalho-casa e insegurança no trabalho)” (AYYAGARI, GROVER, PURVIS, 2011, p. 831).

Esses sintomas apresentados pelos autores levam a crer que o acúmulo das funções funcionais e cognitivas digitais podem provocar estímulos estressores, assim como defendido por Brod (1984), que cunhou o termo tecnoestresse, definindo-o como o estresse relacionado aos efeitos psicossociais negativos provocados pelo uso das tecnologias digitais. O tecnoestresse é uma enfermidade de adaptação causada pela falta de habilidade para tratar com as novas tecnologias de computadores de maneira saudável (CARLOTO; CÂMARA, 2010), que pode gerar atitudes de descrença, fadiga, ansiedade e sentimento de ineficácia nos trabalhadores, prejudicando tanto a saúde individual quanto a saúde organizacional.

Nesse contexto o professor, além de exercer sua função didático-pedagógica de maneira totalmente digital, também foi demandado a lidar com questões socioemocionais dos estudantes, dos colegas e dos gestores, fatores que podem desencadear o tecnoestresse. Segundo Pereira (2016), as pessoas nesse estado se “[...] detém em desejos e caprichos particulares, próprio desse modelo de estado, bem como em exigências que acirram a concorrência e a violência entre todos” (PEREIRA, 2016, p. 36).

Pensando nessa lógica, as competências e habilidades exigidas do docente são particularmente amplas, que estimulam tanto a sua adaptação às mudanças como também a perda de referências. O docente, dividido entre a tradição e a inovação tão necessária, acaba por ficar envolto nas incertezas provocadas pelo sistema global de ensino contemporâneo. O que se percebe, portanto, tanto na literatura existente como na legislação da educação brasileira, é a dicotomia entre o conservacionismo das escolas pedagógicas com a tentativa

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

de hibridismo nas modalidades de ensino e aprendizagem, defendido por diferentes correntes teóricas (SILUS; FONSECA; NETO DE JESUS, 2020).

No caso do ensino híbrido o modelo pedagógico é diversificado para despertar a curiosidade em diferentes sentidos e identidades que se relacionam pela inclusão e apropriação do mundo digital. A tecnologia é parte (na maioria das vezes) do cotidiano dos professores e dos estudantes, além de ser possível potencializar os saberes de forma digital sendo que, em alguns momentos, a aprendizagem se torna mais significativa (BRITO, 2020).

Do inglês *Blended Learning*, o “aprendizado híbrido” tem como princípio a utilização das diversas tecnologias online, tanto pelas instituições educacionais como pelos docentes, reunindo métodos tradicionais com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013). Contudo, não se trata da transposição de processos de aprendizagem do presencial para a distância: importante destacar que existem implicações específicas a serem observadas, especialmente aquelas que explicitam as características singulares deste novo contexto pedagógico que pode gerar grande esforço de adaptação dos professores.

Compreende-se, então, que o ensino Híbrido é uma forma de aplicação de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino online, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem. A ideia central dessa metodologia tem a ver com educação embasada em projetos e pesquisas com o auxílio de plataformas virtuais (JÚNIOR; CASTILHO, 2016).

Nesse sentido, a hibridização do ensino tem como pressuposto o desenvolvimento de aulas aprazíveis, modernas, brandas, participativas e flexíveis. Ou melhor, aparta o estudante da inércia, da posição de ouvinte passivo, como ocorre em aulas tradicionais expositivas, para posição de aluno protagonista do seu aprendizado que o envolve em atividades complexas e desafiadoras, de forma ativa.

Método, amostra e instrumentos de pesquisa

A abordagem metodológica de natureza quanti-qualitativa está concatenada com os objetivos propostos, estabelecendo as devidas conexões para a obtenção do corpus teórico-empírico de análise e produção textual qualificada a partir dos resultados obtidos, no tempo e espaço da pesquisa em questão. Assim posto, a construção deste texto foi realizada a partir de um processo de triangulação, tramando três fontes de informações: 1) resultados de

pesquisas anteriores obtidos a partir do Estado do Conhecimento; 2) dados empíricos obtidos por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa e analisados por meio do método análise de conteúdo (BARDIN, 2016), considerando as categorias já levantadas no texto; e 3) análise, a partir do referencial teórico de autores que estudam a temática central, buscando conferir originalidade e relevância à discussão.

Com a abordagem quanti-qualitativa proposta, recorremos a Gramsci (1995, p. 50) que defende que “[...] trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista”. Para o autor, a utilização de dados quantitativos parte do desejo do pesquisador em desenvolver análises qualitativas segundo um modo de desenvolvimento que pode ser controlado e mensurado.

Entendemos a necessidade de interação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, pois são fenômenos reais que atribuem sentido concreto aos dados, permitindo “[...] que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Nesse sentido, a confluência entre essas duas naturezas contribui para gerar e aprofundar questões de pesquisa.

A partir desta proposta, foi elaborado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, utilizando o aplicativo *Google Forms*, constituído de questões abertas e fechadas para identificar os dados sócio profissionais e outras relacionadas as competências e habilidades digitais desses profissionais. O critério utilizado para a estratificação da amostra foi condicionado aos docentes brasileiros que atuam em cursos presenciais de IES que aderiram ao ERE. De acordo com o INEP, são 358.825 docentes vinculados ao ensino superior e em exercício em 2021. A partir disso, considerando a margem de erro de 5% e nível confiança de 90% sobre a população destacada pelo Inep definiu-se o mínimo de 273 respondentes para esta pesquisa (BRASIL, 2020).

Os questionários foram aplicados em dois momentos: 1) durante o ERE, entre os meses de junho a dezembro de 2021, tendo como retorno de 311 questionários respondidos; 2) com o fim do ERE, de janeiro a julho de 2022, tendo como retorno mais 273 questionários respondidos, totalizando nesses dois recortes temporais 584 respondentes. Os participantes

da pesquisa foram convidados a participar do estudo por e-mail, WhatsApp, Instagram e Facebook. No convite já constava o link para acessar o questionário online.

Para as análises das questões fechadas utilizou-se a estatística descritiva que, de acordo com Reis & Reis (2002, p. 5), “[...] é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados” e contribui para “[...] organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas” nos dados coletados.

Além disso, a partir das respostas coletadas com as questões abertas, utilizamos um recurso virtual para desenvolver nossas análises, denominado “nuvem de palavras” que, para Prais e Rosa (2017, p. 205), constitui-se de “[...] um programa informático que produz uma nuvem de palavras, organizando-as, em várias cores e tamanhos, com base no número de menções feitas em determinado texto”. As nuvens, assim dispostas em imagens, mostram a importância da sua dimensão e que se traduz em enunciados verbais e visuais, os quais constituem o trabalho da produção de efeitos de sentido dos dados abordados na pesquisa aplicada.

Concomitante a esse passo metodológico, recorreremos a Bardin (2016, p. 31), pois “[...] a análise de conteúdo se multiplica às aplicações, marca um pouco o passo ao concentrar-se na transposição tecnológica e [...] da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise da conversação, documentação e bases de dados, etc.”.

Os questionamentos centrais da pesquisa foram “Como você avalia a sua competência para o uso das TDICs durante e após o ERE?” e “Qual a sua opinião de como deveria ser o ensino presencial após o ERE?”. Tais perguntas foram selecionadas a partir dos objetivos da pesquisa e todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes mesmo de responder, no qual foram apresentados os objetivos e riscos, além de outros aspectos legais, seguindo as diretrizes éticas do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH), da universidade que aprovou o desenvolvimento da referida pesquisa.

Resultados

O perfil sócio profissional dos participantes da pesquisa ficou definido com as seguintes características:

a) durante o ERE: 63% se identificaram pelo gênero feminino; 31,8% com faixa etária de 36 a 45 anos e 25,4% de 51 a 60 anos; 38,9% possuem 20 anos ou mais de tempo de serviço em sala de aula. Sobre o local de residência, houve respondentes de todos os estados do Brasil,

aprendizagem”. Ou seja, cada vez mais somos desafiados a compartilhar experiências de informação e comunicação, em uma rede global, conectada, escalável e multifacetada.

Desta mesma forma Freire (1987) defende que, em relação à sala de aula, a estrutura e as abordagens pedagógicas devem ser pensadas para a prática, ou seja, o ensino deve caminhar para além dos limites estruturais da sala de aula e que proporcione a participação ativa do aluno preparando-o para resolver problemas, fazer projetos e ampliar a área de oportunidades para edificar seu conhecimento e pensamento crítico e reflexivo. Para tanto, o modelo tradicional de ensino precisa ser atualizado para dar espaço às novas formas de aprendizagens.

A seguir buscamos entender como os docentes se posicionavam com o retorno às atividades presenciais, a partir das respostas dadas à pergunta: “Qual a sua opinião de como deveria ser o ensino presencial após o ERE?”. Checando os dados apresentados observa-se que, das respostas em evidência, de como seria praticado o ensino a partir da experiência o ERE, destacamos a seguinte frequência: híbrida (95 vezes – 34,8%), exclusivamente presencial (69 vezes – 25,3%), presencial, incluindo as TDICs (63 vezes – 23,1%), presencial, mas com 40% EAD (32 vezes – 11,7%) e exclusivamente EAD (14 vezes – 5,1%).

Os respondentes desta pesquisa apontaram o seguinte cenário, conforme o apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Opinião Docente de como deveria ser o ensino presencial após o ERE



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

Considerando os dados apresentados, apenas uma parte dos docentes reforçam que o ensino deveria ser exclusivamente presencial, ao contrário, a maior frequência apontam a introdução das ferramentas tecnológicas na modalidade de ensino. Com destaque, 34,8% dos docentes avigoram a educação híbrida, reforçando a necessidade de mudança na forma de ensinar e aprender na Educação Superior.

É preciso, assim, superar o modelo de ensino tradicional concebido há mais de um século, embasado no sistema industrial do século XX, que criou um sistema de educação universal em que se agrupavam estudantes utilizando o critério de séries e idade, um professor para aplicar método expositivo de conteúdos pré-elaborados e, por fim, padronizando o ensino e a avaliação com o objetivo de nivelamento, ou seja, “as mesmas matérias, da mesma maneira e no mesmo ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p.05).

Buscamos, enquanto professores, que o ensino atual seja pautado em metodologias ativas que atendam as expectativas e necessidades dos estudantes e da sociedade, cada vez mais globalizada e conectada, o que não substitui o valor das aulas presenciais e do contato com os professores que, mesmo no modelo híbrido, deve ser considerada a convergência do ensino virtual com o presencial para gerar aprendizado. Concordamos com Berbel (2011) que “[...] o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia [...] preparando-se para o exercício profissional futuro” (BERBEL, 2011, p. 29).

Considerações finais

Com a implantação do ERE os professores se viram diante de grandes exigências e esforços de adaptação ao trabalho realizado de forma exclusiva por meio das tecnologias digitais e foram obrigados a adquirir competências, habilidades e atitudes para aplicar metodologias inovadoras com o ensino estritamente digital. Embora algumas universidades brasileiras já vinham, há alguns anos, introduzindo o uso das TDICs, a maioria das IES e dos professores ainda não tinham recursos e domínio suficiente para enfrentar o que se vivenciou com uma educação exclusivamente digital.

No entanto, apesar dos esforços e do desgaste socioemocional, a maioria dos professores afirmou que, durante o ERE, adquiriu habilidades e competências relacionadas ao uso das TDICs. Esse fato pode ser considerado um aspecto positivo, considerando que a

perspectiva é que os processos de ensino utilizarão, cada vez mais os recursos tecnológicos e informacionais.

Os próprios professores participantes da pesquisa, em sua maioria, embora afirmem que o ensino deva ser presencial, completam que as ferramentas tecnológicas digitais devem ser introduzidas como forma de adequar a Educação Superior às mudanças da sociedade contemporânea. Ou seja, utilizando a mesclagem didática-pedagógica com o uso das TDICs e, ao mesmo tempo, a realização de ações em ambientes mistos, tanto presenciais como virtuais, a fim de valorizar o contato social e as aprendizagens mais significativas entre o docente e os estudantes e vice-versa.

Para 34,8% dos professores participantes da pesquisa o ensino deveria ser híbrido e 74,7% dos respondentes defendem o ensino presencial com a continuidade das ferramentas digitais. Cabe ressaltar que essas formas de ensino não são apenas modelos de ensino para provocar a curiosidade ou para tornar a aprendizagem mais polissêmica, mas são, sobretudo, modelos que se interpenetram, produzindo nova característica epistemológica à prática docente, já que não existe, exatamente, uma fronteira entre um ambiente e outro (BRITO, 2020).

Assim, asseveramos que é preciso pensar em ensino híbrido no âmbito de uma pedagogia particular, específica para a inclusão das atividades presenciais no ciberespaço possível e disponível pelas IES, que precisam continuar investindo em AVAs compatíveis com as necessidades comunicacionais e informacionais do nosso tempo e, da mesma forma, na formação continuada dos professores, garantindo-lhes melhores condições de trabalho e de bem-estar docente.

Referências

AYYAGARI, R; GROVER, V.; PURVIS, R. Technostress: Technological Antecedents and Implications. **MIS Quarterly**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 831-858, 2011. Disponível em: <https://www.tecnostress.it/wp-content/uploads/2017/12/Technostress-Technological-Antecedents.pdf>. Acesso em 15 mai 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBEL, Neusi A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Semina**, v. 32, n.1, p.25-40, 2011, Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 10 set. 2022.

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

BONA, J. L. **Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto**. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, História e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://bit.ly/345bzP5> . Acesso em 15 mai 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas e estatísticas**. Brasília (DF): INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 05. Dez. 2022.

BRITO, M. S. A. Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EAD em Foco**, V10, e948, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948> Acesso em 05. Dez. 2022.

BROD, C. **Technostress: the human cost of the computer revolution**. Reading, EUA: Addison-Wesley Publishing Company, 1984.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Tradução, adaptação e exploração de propriedades psicométricas da Escala de Tecnoestresse. **Psicologia em Estudo**, 15(1), 157-164, 2010.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute**, 2013. Disponível: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf . Acesso em 15 mai 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ, Á. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, [s.l.], v. 41, n. 4, p. 393-416, 2009.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido**. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a

Distância, 2016. Disponível em:

<http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/547> Acesso em: 03 jan. 2021.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

PEREIRA, M. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2016.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Nuvem de Palavras e Mapa Conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v, 28, n. 1, p. 201-19, jan./abr. 2017.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados**: Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em 25 ago. 2021.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C.; NETO DE JESUS, D. L. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez. 2020.

SILVA, R. S. da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD**: Didática e design de cursos digitais. São Paulo: Novatec, 2015.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

Sobre os autores

Djanires Lageano Neto de Jesus

Pós-Doutor em Educação (UCDB). Graduações em Pedagogia, Administração e Turismo. Mestrado em Geografia (UFMS). Doutorado em Geografia (UFPR). Professor Adjunto da UEMS e do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC/UEMS). Avaliador ad hoc desde 2006 para a Autorização e Reconhecimentos de Cursos Presenciais e a Distância pelo INEP/MEC. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Diversidade da UEMS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação, Trabalho e Bem-estar Docente da UCDB. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e tecnologias educacionais. E-mail: netoms@uems.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1434-5080>

Flavinês Rebolo

Mestre e Doutora em Educação pela USP. Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre

Tecnologias educacionais como recursos didáticos: aprendizados a partir da remotividade do ensino superior brasileiro

Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM). Desenvolve pesquisas na interface das áreas da Educação e Psicologia, com ênfase nos seguintes temas: Formação de professores e Práticas docentes; Trabalho docente; Bem-estar e Mal-estar docente; Qualidade de vida no trabalho de professor. E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4763-7434>

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 22/02/2023