

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA CORRÊA GRESSLER BARBOSA

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O  
REDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS  
2022



**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O  
REDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS  
2022

Barbosa, Carolina Corrêa Gressler  
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O  
REDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA / Carolina  
Corrêa Gressler Barbosa.- 2022.  
129 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2022

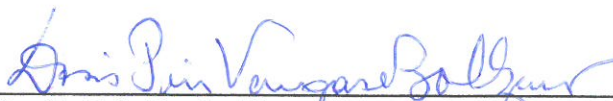
1. Ensino Remoto Emergencial 2. Trabalho pedagógico 3.  
Ensino Superior 4. Contextos Emergentes 5. Aprendizagem  
Docente I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O  
REDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

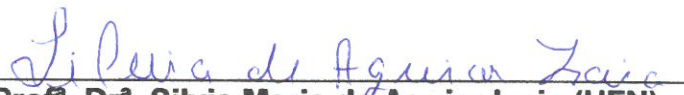
Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para a obtenção de grau  
de **Mestre em Educação**.

**aprovada em 04 de fevereiro de 2022**

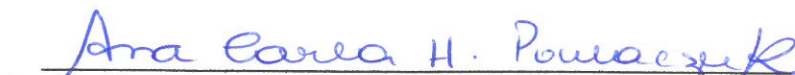


**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)**

**(Presidente/Orientadora)**



**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFN)**



**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)**

**Santa Maria, RS  
2022**

**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O REDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

**aprovada em 04 de fevereiro de 2022**

**Santa Maria, RS  
2022**



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos diárias, e diversas oportunidades.

Aos meus dois filhos Felipe e Rafael, que são a razão do meu viver. Vocês me fazem exercitar o amor diariamente, obrigada por me escolherem e me possibilitarem ser mãe de vocês!

Ao meu marido Fernando, que sempre esteve ao meu lado, nos desafios diários, nas horas boas e ruins.

À minha mãe pelos ensinamentos ao longo da vida, pelo apoio de sempre e pela presença em todos os momentos. Ao meu pai, que mesmo longe me apoia em todas as minhas decisões. Ao Gustavo, meu irmão, por estar sempre caminhando ao meu lado nessa aventura da vida.

À minha orientadora, professora Doris, pelos ensinamentos compartilhados ao longo do percurso e pelo incentivo dispensado a mim em todos os momentos.

À minha querida colega Dani Dal Ongaro, minha dupla neste curso de mestrado. Foram muitos trabalhos realizados juntos, experiências trocadas, risos, lágrimas e vitórias! Gratidão pela amizade e carinho de sempre! És especial!

Às minhas amigas e colegas que me apoiaram de diferentes formas, e sempre presentes na minha caminhada. Em especial a Gi, que está sempre pronta para me socorrer! Grata pela amizade e carinho a mim dispensados!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra fizeram parte da minha trajetória e que compartilharam comigo de todos os momentos vividos ao longo do percurso.

À Universidade Federal de Santa Maria, por proporcionar o curso de Mestrado em Educação de modo gratuito e de qualidade, ao Programa de Pós-Graduação, aos funcionários, professores e servidores que qualificam o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa em Educação.





## RESUMO

### **O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria**

AUTORA: Carolina Corrêa Gressler Barbosa  
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa (LP-1) - Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM). Objetivamos compreender como a organização do trabalho pedagógico se constituiu a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior, o qual se estabeleceu no contexto da pandemia do Coronavírus, que vem [re]configurando os sistemas educacionais no país e no mundo. Para isso, buscamos compreender o seguinte problema de pesquisa: considerando a situação pandêmica, quais as repercussões do ensino remoto emergencial imposto na organização do trabalho pedagógico do professor do ensino superior? Para a elaboração da tessitura teórica e metodológica nos subsidiamos nos estudos de Creswell e Clark (2002), Bolzan (2002, 2006, 2012, 2016, 2019, 2021), Cunha (2009, 2011, 2018), Gati (2011), Gil (1999), Marconi e Lakatos (2003), Isaia (2005, 2012), Kenski (2012), Moran (2015), Marcelo y Vaillant (2018), Nóvoa (2020), Powaczuk (2012), Tardif (2014), entre outros autores que sustentam o estudo. A pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando análise quantitativa para a realização do estudo. Tivemos como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas objetivas e descritivas, que foi respondido por professores dos cursos de bacharelado da UFSM, os quais estiveram envolvidos no sistema de ensino emergencial adotado pela instituição e nominado como Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). A partir do levantamento dos questionários evidenciamos as dimensões categoriais: trabalho pedagógico e contextos emergentes, que de maneira interrelacionada configuram a aprendizagem docente. Como eixo transversal, destaca-se o ensino remoto emergencial. Assim, identificamos que a organização do trabalho pedagógico, frente ao ensino remoto emergencial no ensino superior, foi sendo constituída a partir dos enfrentamentos que foram surgindo no decorrer da implementação do REDE. No cenário de mudanças ocorridas no ambiente educacional, em especial no REDE, foram identificados contextos emergentes relacionados a elementos como: os tempos/espacos de trabalho, limites/desafios enfrentados, fluência tecnológica, assim como a qualidade da internet e a desmotivação dos estudantes. Os apontamentos finais indicam que houve a necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico dos docentes, possibilitando a compreensão de como ocorrem as adaptações e movimentos para além do espaço da sala de aula, repercutindo na prática pedagógica. Novas pesquisas podem ser realizadas para aprofundar os estudos em outros ambientes universitários, ou mesmo, em outras modalidades de ensino, como os curso de licenciatura ou tecnólogos.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial; Trabalho pedagógico; Ensino Superior; Contextos Emergentes; Aprendizagem Docente.



## ABSTRACT

### **Emergency remote teaching in higher education: the REDE at the Federal University of Santa Maria**

This research was rolled-out through the Programa de Pós-Graduação em Educação at Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Our focus was to understand how the pedagogical activities were carried out considering the emergency teaching approaches developed in higher education during the Coronavirus pandemic. Our research problem is: considering the pandemic situation and its emergency teaching demands in higher education, which were the main pedagogical issues in activities carried out by professors. Our work was based in several authors and studies, such as Creswell e Clark (2002), Bolzan (2002, 2006, 2012, 2016, 2019, 2021), Cunha (2009, 2011, 2018), Gati (2011), Gil (1999), Marconi e Lakatos (2003), Isaia (2005, 2012), Kenski (2012), Moran (2015), Marcelo y Vaillant (2018), Nóvoa (2020), Powaczuk (2012), Tardif (2014). Our study uses qualitative and quantitative approaches, based on a survey including multiple choice items and free-text comments. This survey was sent to bachelor course professors at UFSM. All of them were evolved in emergency teaching strategy developed by UFSM, which was called Regime de Exercícios Domiciliares (REDE). We analyzed survey results, pointing out categorial dimensions, pedagogical activities and emerging contexts. These elements are interrelated in the professor learning process, having emergency teaching as a transverse background axis. In this scenario, specially at REDE, we identified the following emerging contexts: working time and spaces; boundaries and challenging situation faced of; technological fluence; internet quality and availability; student indifference and unengagement. Putting all together, we can point out that professors had to reorganize their pedagogical activities, which made it possible for us to understand the way these changes can occur beyond the traditional classroom environment and impact in the pedagogical activities. We also focused our analysis in bachelor courses, so this is another limitation. In the future, new researches evolving some more universities or focusing on some other course degrees can be carried out to get a deeper knowledge about the theme.

**Keywords:** Emergency Remote Assurance; Pedagogical work; Ensino Superior; Emerging Contexts; Teacher Apprenticeship.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho das dimensões e elementos categoriais .....	93
Figura 2 – Aprendizagem docente e ensino remoto emergencial .....	104



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	29
Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	31
Quadro 3 – Número de respondentes por unidades de ensino .....	46
Quadro 4 – Categorias e dimensões do processo interpretativo .....	49
Quadro 5 – Unidades de ensino e cursos participantes .....	54
Quadro 6 – Perfil dos sujeitos .....	55





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Limites e/ou desafios encontrados no trabalho de ensino remoto .....	63
Gráfico 2 – O que faz parte do ensino remoto.....	70
Gráfico 3 – Quanto a disponibilidade para o ensino remoto emergencial, a organização do tempo e o envolvimento nessas atividades exigiu.....	72
Gráfico 4 – Quanto à transposição dos materiais didáticos presenciais para virtuais .....	77
Gráfico 5 – Aprendizagens conquistadas com a experiência do trabalho remoto. ....	82
Gráfico 6 - Estratégias mobilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. ....	86



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
COVID 19	Coronavírus Disease 2019
CPD	Centro de Processamento de Dados
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CT	Centro de Tecnologia
EaD	Ensino à Distância
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>REFLEXÕES INICIAIS: APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO DA PESQUISA: DESENHANDO OS CAMINHOS</b> .....	<b>41</b>
3.1	TEMA.....	41
3.2	PROBLEMA DE PESQUISA .....	42
3.3	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	42
<b>3.3.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>42</b>
3.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	42
3.5	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
3.6	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	46
3.7	CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS .....	48
3.8	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA .....	51
<b>4</b>	<b>TESSITURA TEÓRICA E INTERPRETATIVA: ENTRELAÇANDO E PERCORRENDO CAMINHOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>APONTAMENTOS FINAIS</b> .....	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS DIMENSÕES E DAS CATEGORIAS</b> .....	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	<b>127</b>



## 1 REFLEXÕES INICIAIS: APRESENTAÇÃO

*“Você me pergunta  
Aonde eu quero chegar  
Se há tantos caminhos na vida e  
E pouca esperança no ar”  
(Raul Seixas)*

A vida nos apresenta caminhos, caminhos que percorremos e que nos fazem refletir sobre fatos ocorridos ao longo da nossa jornada. Esses caminhos, muitas vezes, nos impõem a fazer escolhas que requerem pensar nas nossas prioridades e assim, (re)pensarmos e evoluirmos no processo de autoconhecimento.

Me<sup>1</sup> tornar uma pesquisadora, na área da educação, nunca me passou pela cabeça. Aos 16 anos terminei o segundo grau, atual ensino médio, e com ele, surgiram muitas dúvidas sobre o caminho a seguir. Minha mãe, uma professora de química que renunciou à docência para cuidar dos filhos, do marido e administrar a casa. Meu pai, Médico Veterinário, trabalhava por conta própria na fazenda dos meus avós em São Sepé, tinha uma criação de ovelhas e com isso, eu estava inserida no meio rural.

Íamos para fora nos finais de semana, feriados e férias. Foi lá que eu aprendi a amar os animais, as plantas, valorizar as coisas simples da vida como o banho de açude, o cheiro de terra molhada, a casa da árvore, as caminhadas no campo em meio às ovelhas e cordeirinhos, que em meados de abril e maio começavam a nascer, o mate e os jogos de carta embaixo da sombra dos cinamomos, que ainda hoje transbordam em suas copas boas histórias contadas pelos meus avós. Carrego comigo muitas lembranças desse tempo, o tempo que me fez crescer, amadurecer e fazer as escolhas da vida, das mais fáceis às mais difíceis e importantes.

Em 1996 realizei meu primeiro vestibular para Medicina Veterinária, queria seguir os passos do pai, pois acreditava que era a área das rurais que fazia sentido na minha vida. Reprovada, fiquei mais alguns anos tentando, pois queria passar em uma universidade federal. Como não tinha bem certeza se queria a medicina veterinária ou a zootecnia, a cada seleção, eu me inscrevia para um dos dois cursos, pois tinha a convicção, de que gostava dos dois sendo eles semelhantes apesar de suas particularidades.

Em 2000, com 20 anos de idade, conquistei a aprovação no curso de Zootecnia e a felicidade estava completa. No decorrer da graduação sempre tive a certeza de

---

<sup>1</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular por tratar da minha trajetória pessoal formativa



estar fazendo o que gostava, o mundo rural me fascinava, sempre disse que estava onde queria estar. Já no segundo semestre, comecei a fazer estágio extracurricular no setor de Ovinocultura, mas gostaria também de passar pelos outros setores (bovinocultura, avicultura, suinocultura, cunicultura, entre outros) a fim de ampliar os meus conhecimentos e ter a certeza de qual deles eu escolheria para fazer meu estágio curricular, no final do curso.

Em 2002, a convite de um professor, fui para o setor de Avicultura onde fiquei até o final do curso, realizando assim, o estágio curricular em Lajeado/RS, na Perdigão, atual BRF, empresa do setor de aves e suínos. Logo, ao final do estágio, e após a formatura, em 2005, fui contratada pela empresa para trabalhar como extensionista rural, dando assistência aos produtores de frango de corte.

Permaneci na empresa até meados de 2009, quando eu e meu namorado, atual marido, resolvemos nos casar. Ele, concursado na Universidade Federal de Santa Maria, trabalhando e morando em Santa Maria, e eu trabalhando e morando em Lajeado, estávamos há algum tempo já à duzentos quilômetros de distância. Foi quando surgiu a possibilidade de uma sociedade para abrir um Pet Shop em Santa Maria. Mas pedir demissão de um bom emprego em uma boa empresa não é assim tão fácil e eu e meu marido não estávamos dispostos a tratar a criação do Pet Shop como uma aventura. Foi uma decisão difícil de ser tomada, mas como a vida é feita de escolhas, nós dois escolhemos pela minha demissão. Assim, comecei a me associar a pessoas que tinham conhecimento do “negócio Pet Shop”, acertando assim, as bases para que a sociedade fosse concretizada.

Em 2011 nasceu meu primogênito Felipe, com ele nasceu também uma nova Carolina, agora mãe de primeira viagem com muitas dúvidas e anseios, normais da maternidade. Até os 5 meses de vida o Felipe me acompanhava no trabalho do Pet Shop. No início de 2012, eu e meu esposo, resolvemos que ele iria para o berçário, pois acreditávamos que seria melhor para o seu desenvolvimento estar em um ambiente próprio para um bebê do que no trabalho da mãe.

Foi levando, buscando e participando da rotina diária da escola, no caso o berçário, vendo seu desenvolvimento, suas descobertas e aprendizados, que despertou em mim a mãe cheia de medos e incertezas, um novo olhar, um olhar cheio de curiosidades e inquietudes acerca da educação, mais precisamente sobre a educação infantil.

Em 2014, Felipe com 2 anos e meio, fiquei grávida do meu segundo filho, o Rafael. Nessa época o Pet Shop já era uma dúvida na minha vida, eu não estava feliz trabalhando lá, ia trabalhar por obrigação e me decepcionava a cada dia. Foi, então, que resolvi fazer vestibular e o ENEN, pois gostaria de voltar a estudar, porém, não mais nas ciências rurais, almejava mudar os ares e me desafiar.

Surgiu aí a vontade de cursar Pedagogia, pensando em entender esta prática a partir das vivências com meus filhos, afinal, foi depois de ser mãe que nasceu em mim a vontade de compreender e compartilhar saberes sobre a educação. Não aprovada no vestibular, mas com o incentivo do marido e amigos, fiz a inscrição para as vagas remanescentes da UFSM com a nota do ENEN. Em março de 2015 fui chamada na UFSM, a partir daí um novo desafio, ser estudante, mãe de dois filhos, esposa e dona de casa.

No segundo semestre do curso, com o incentivo de uma colega, comecei a fazer parte do PIBID Educação Infantil, etapa pela qual me interessava muito e era o contexto que eu estava vivenciando com o Felipe em sua experiência escolar. Durante o tempo que estive participando das atividades do PIBID, mantive o gosto já existente pela Educação Infantil percebendo o quanto é importante esta primeira etapa da educação básica na constituição do sujeito. Permaneci no PIBID por um ano e meio, quando decidi não fazer mais parte do grupo, pois queria estar mais presente em casa com as crianças, auxiliando e participando ativamente das atividades escolares do Felipe.

No quinto e sexto semestre da graduação, cursei as Disciplinas de Processos da Leitura e da Escrita A e B, surgindo aí o gosto pela alfabetização. Coincidentemente, o Felipe estava no pré B de sua escola e foi com ele que realizei as testagens propostas em aula pela professora Doris Pires Vargas Bolzan. Ao longo das aulas eu acompanhava o desenvolvimento dele na alfabetização e, assim, decidi ampliar os meus conhecimentos na área.

O que me levou a pensar muito sobre isso e decidir seguir por este caminho, foram as aulas e conversas com a professora juntamente com as vivências do Felipe no contexto escolar o qual ele estava inserido. Assim, eu acabei imersa juntamente com ele no mundo da escrita e da leitura.

No oitavo semestre, após concluir todas as disciplinas que compõem o currículo do curso, me deparo com o desafio dos estágios curriculares (educação infantil e anos

iniciais), bem como a elaboração do TCC<sup>2</sup>. Com o intuito de agregar conhecimentos vinculados a temática dos contextos emergentes, me insiro no GPFOPE<sup>3</sup> no ano de 2018, o qual vem desenvolvendo pesquisa acerca deste conceito desde 2016, intitulada: “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes.”

Nesta direção, acredito que a busca constante pelo novo deve ser a inspiração e um desafio para os professores. Logo, é essencial que o processo de formação e qualificação profissional vá além das questões econômicas ou imposições do sistema. No entanto, considero que a formação docente não tem um modelo que possa ser seguido, ao contrário, é uma construção diária de aprendizagem constante, e requer do professor compromisso com os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao refletir sobre tais questões, deparo-me com algumas problematizações acerca da educação básica, principalmente no bloco de alfabetização. Um exemplo são as dificuldades e enfrentamentos do professor atuando no bloco de alfabetização frente à progressão continuada e outro exemplo são os dispositivos avaliativos usados pelos professores. Nessa perspectiva é que desenvolvi, juntamente com a professora orientadora, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o bloco de alfabetização, intitulado: Progressão Continuada e Trabalho Pedagógico: enfrentamentos e desafios na alfabetização inicial (BARBOSA, 2018). Nesse estudo, buscamos compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. E concluímos, entre outros fatores analisados, que não há formação continuada específica para atender a política de progressão no bloco de alfabetização para tal implementação. Identificamos ainda que os alunos passam de um ano para o outro “automaticamente”, o que indica um foco maior no processo de ensino e não na aprendizagem das crianças.

Ainda com inquietações acerca dessa temática, elaborei um anteprojeto de pesquisa, com o qual concorri em 2019 na seleção de mestrado da UFSM, propondo um estudo acerca da progressão continuada e o bloco de alfabetização como contextos emergentes na educação básica, por serem políticas novas, que ainda

---

<sup>2</sup> Trabalho de Conclusão de Curso

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas educativas: Educação Básica e Formação docente e desenvolvimento profissional: Educação Superior.

precisam de adaptações práticas e pedagógicas, mobilizando os professores no sentido de qualificar o trabalho pedagógico implicado pela referida política. Porém, neste mesmo período, também estava participando do grupo de pesquisas GPFOPE, o qual tem sua ênfase na formação de professores da educação básica e superior. E, neste contexto, estavam emergindo novas reflexões, agora também voltadas para o ensino superior.

Após realizada a seleção, fui aprovada no segundo semestre de 2019. Neste semestre, além de participar do grupo de pesquisa, também começava a cursar as disciplinas do currículo e, dentre elas, a docência orientada, na disciplina de Processos de Leitura e Escrita B, ministrada pela professora Doris, no curso de Pedagogia diurno. Um desafio e tanto, pois a pouco tempo era eu quem estava sentada naquelas cadeiras das salas de aula, cheia de dúvidas e incertezas se aquele era o espaço que realmente eu queira estar, e agora eu me encontrava do outro lado buscando “aprender a ser professora” no ensino superior.

A docência orientada despertou-me para o trabalho que o professor realiza no ensino superior. Isto pois, ensinar e aprender ‘pessoas grandes’ exige outros olhares, diferentes daqueles que se tem para com as crianças. Frente a isso, quando reorganizava o projeto inicial da minha pesquisa, juntamente com a minha orientadora, começaram a surgir algumas dúvidas que, atreladas às vivências na disciplina de docência orientada e aos estudos e reflexões no GPFOPE, me faziam repensar a temática minha investigação. Em meio a este cenário, em março de 2020 surge a pandemia da COVID-19<sup>4</sup>, uma doença viral que acometeu o mundo.

Foi em meio as vivências desse período pandêmico, aos estudos do grupo de pesquisa e as práticas como docente orientada, em março de 2020, que minha decisão foi reorganizar meu projeto, agora, com foco no ensino superior. Ao debruçar-me sobre os estudos, deparo-me com o seguinte questionamento: como elaborar e desenvolver uma pesquisa de mestrado, vivenciando uma pandemia e não escrever sobre as aprendizagens que ela nos trouxe? Afinal, não há quem não aprendeu ou não esteja aprendendo algo com ela.

Professores e alunos são exemplos, pois precisaram aprender a interagir por meios virtuais, com aulas remotas em tempos de incerteza. Desse modo, o estudo proposto, neste projeto de pesquisa, se estabelece a partir da necessidade de

---

<sup>4</sup> Doença infecciosa causada pelo Coronavírus Da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-COV-2)

proporcionar maior destaque às aprendizagens dos professores do ensino superior frente à situação pandêmica, exigindo dos docentes maior envolvimento com a sua construção teórica e prática, buscando estratégias tecnológicas para a realização do seu trabalho pedagógico. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa, fundamenta-se pela possibilidade de compreender, como a organização do trabalho pedagógico se constituiu a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior.

Diante destas vivências, passo a refletir também o que significa, para mim, concluir mais esta etapa da formação. Recordar a minha trajetória é um ato de transformação, no qual me (re)constituo e me permito construir novos saberes, observando as minhas próprias experiências. A partir disso, percebo o quão ricas elas foram para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Hoje, aos 42 anos, ao ter transitado pelas diferentes áreas, rural e educação, e mesmo que elas não tenham muitas coisas em comum, compreendo que foram cruciais para a minha (auto)transformação como profissional, pessoa, mãe, mulher e, incansável pesquisadora dos conhecimentos da vida.

## 2 INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o”  
(Friedrich Nietzsche)*

A vida impõe que façamos as nossas escolhas, sejam elas certas ou erradas, apropriadas ou esperadas, planejadas ou inesperadas. Embora não haja certo ou errado, há caminhos a serem trilhados por nós. Reconhecê-los e escolher o ideal faz parte da caminhada da vida, aonde vamos também nos (re)conhecendo e nos (re)encontrando a cada passo dado.

Explorar o caminho já traçado nos move em busca do conhecimento ainda não explorado, movido por inquietações e em busca da compreensão de novos limites e possibilidades pré-existentes, mas ainda não consolidadas; assim, relevamos a importância social, acadêmica e profissional do trabalho a ser desenvolvido.

Nosso objetivo nesta pesquisa é compreender como a organização do trabalho pedagógico se constitui a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior. Com o intuito de realizar um levantamento das pesquisas já existentes na área da formação de professores, ensino remoto, ensino híbrido e trabalho pedagógico no ensino superior, elementos que perpassam o nosso objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica na plataforma IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT – BCTD), a fim de reconhecer as investigações realizadas e suas contribuições para a área da educação.

Conhecer os direcionamentos das pesquisas já realizadas no campo temático deste estudo permite o reconhecimento acerca das produções já desenvolvidas nos programas de Pós-graduação. Tais pesquisas poderão nos possibilitar o entendimento dos direcionamentos dos estudos realizados na área da educação, mais especificamente no trabalho pedagógico e na formação de professores atuantes do ensino superior, o que influencia no desenvolvimento do ensino remoto/híbrido.

Considerando as pesquisas realizadas e que tenham proximidade com a temática aqui estudada, esboçamos termos que abarcam tais estudos. Assim, elencamos como descritores: *“trabalho pedagógico”, “aprendizagem docente”, “ensino remoto”, “ensino híbrido”, “tecnologias”, “formação de professores” e “ensino superior”*.

Esses termos foram utilizados separadamente e também com algumas combinações. É importante destacar que utilizamos, ao longo da pesquisa, a opção de busca avançada. Os descritores foram inseridos com aspas a fim de filtrar os trabalhos, localizando a palavra ou a expressão inteira. Além dos descritores já mencionados, também usamos o descritor “*contextos emergentes*”. Porém, quando combinado com os outros citados anteriormente, não houve nenhum tipo de registro de pesquisas. Como critérios, priorizamos pesquisas de mestrado e doutorado, consolidadas em dissertações e teses, entre os anos de 2015 e 2020.

Os descritores são amplos no campo do ensino superior. Portanto, pesquisamos mais de um termo e, para a busca, foram necessárias várias combinações entre os descritores. Assim, atingimos o maior número possível de trabalhos que tinham proximidade com a temática estudada.

O Quadro 1 mostra um panorama geral do levantamento realizado na plataforma IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), das produções encontradas no período entre 2015 e 2019:

Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Termos pesquisados	Resultado da busca	Origem		Após leitura - Análise	
		Nível	Quantidade	Tem proximidade	Não tem proximidade
"Ensino Remoto" "Tecnologias" "Aprendizagem Docente"	3	Dissertação	3	1	2
		Tese	-		
"Ensino Remoto" "Aprendizagem Docente"	1	Dissertação	-	1	-
"Ensino Superior"		Tese	1		
"Ensino Remoto" "Formação de Professores" "Aprendizagem Docente"	4	Dissertação	3	2	2
		Tese	1		
"Ensino Remoto" "Formação de Professores"	2	Dissertação	1	1	1
"Ensino Híbrido"		Tese	1		
"Formação de Professores" "Ensino Híbrido" "Aprendizagem Docente"	30	Dissertação	22	8	22
		Tese	8		
"Formação de Professores" "Ensino Híbrido"	30	Dissertação	20	6	24
"Ensino Superior"		Tese	10		
"Formação de Professores" "Ensino Híbrido"	2	Dissertação	1	1	1
"Ensino Remoto"		Tese	1		
"Formação de Professores" "Aprendizagem Docente" "Ensino Remoto"	4	Dissertação	3	2	2
		Tese	1		
"Aprendizagem Docente" "Ensino Remoto" "Ensino Híbrido"	1	Dissertação	1	1	-
		Tese	-		
"Ensino Remoto" "Tecnologias" "Ensino Superior"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		
"Trabalho Pedagógico" "Ensino Remoto" "Ensino Superior"	4	Dissertação	3	1	3
		Tese	1		
"Trabalho Pedagógico" "Ensino Remoto" "Ensino Híbrido"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		
"Ensino Superior" "Formação de Professores" "Ensino Remoto"	2	Dissertação	2	1	1
		Tese	-		
"Aprendizagem Docente" "Ensino Remoto" "Trabalho pedagógico"	4	Dissertação	2	2	2
		Tese	2		
"Aprendizagem Docente" "Ensino Híbrido" "Trabalho Pedagógico"	18	Dissertação	14	4	14
		Tese	4		
"Ensino Remoto" "Trabalho Pedagógico" "Contextos Emergentes"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		
"Contextos Emergentes" "Trabalho Pedagógico" "Ensino Remoto"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		
"Formação Continuada" "Ensino Remoto" "Contextos Emergentes"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		
"Formação Continuada" "Trabalho Pedagógico" "Contextos Emergentes"	-	Dissertação	-	-	-
		Tese	-		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações encontradas na BDTD.



Encontramos um total de 105 (cento e cinco) trabalhos que abarcam os descritores. Desses, 75 (setenta e cinco) são dissertações e 30 (trinta) são teses. Do conjunto dos resumos analisados, ainda que os descritores elencados se aproximassem do tema de estudo, ficou evidente que, ao olhar os objetivos e o referencial teórico, havia um afastamento, pois eles não tratavam do ensino remoto emergencial na educação superior, mas tratavam de outros aspectos, tais como: processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício da prática pedagógica em contextos escolares variados; processos de organização didática para o ensino híbrido na modalidade a distância; etapas vivenciadas pelo professor ao implantar a sala de aula invertida; possibilidades de constituição de espaços híbridos na formação de professores, entre outros.

Dentro desse conjunto, após realizada a leitura e análise, elencamos aqueles que têm aproximação com a temática da pesquisa. No Quadro 2, apresentamos o cenário desses trabalhos com base nos critérios de aproximação com a temática estudada.

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TRABALHOS SELECIONADOS					
ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS CHAVE	TEMÁTICA
2015	T	A Formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no ensino superior privado	Márcia Cristina Barragam Moraes Toledo	Proposta Pedagógica, Formação de professores, Educação à distância, Ensino Superior	Formação do professor do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade à distância
2016	D	Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem	Elieser Xisto da Silva Schmitz	Sala de aula invertida, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas de Aprendizagem	Abordagem da sala de aula invertida e os saberes e fazeres docentes no contexto da Universidade Federal de Santa Maria
	T	A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Ana Tereza Vendramini Reis	Educomunicação, Tecnologias da Informação, Processo comunicacional dialógico, Ensino Superior	A concepção do corpo docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, quanto à incorporação e utilização das TICs nos cursos de graduação
2017	D	Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido	Adriana Neves de Almeida	Formação Continuada de professores da Matemática, Ensino Híbrido, Processo pedagógico	Como a formação continuada, fundamentada no Ensino Híbrido pode contribuir para o processo pedagógico de professores de matemática
2018	T	Aprendizagem Híbrida Adaptativa: Caminhos na relação educação e tecnologias	Jéssica Zacarias de Andrade	Aprendizagem Híbrida, Aprendizagem Adaptativa, Formação de professores	Concepção, operacionalização e implicações de duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais, a aprendizagem híbrida e a aprendizagem adaptativa.
2019	D	Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido	Mariane Regina Kraviski	Ensino Híbrido, Educação semipresencial, Metodologias ativas	Inovação de práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura de metodologia de ensino semipresencial.
	D	Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem	Fabiane da Rosa Dominguez	Ambiente Virtual de Aprendizagem, Blended Learning, Formação inicial de professores Tecnologias da educação	A compreensão de como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre o ensino presencial e o Ambiente Virtual de Ensino -Aprendizagem (AVEA)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações encontradas na BDTD.

A partir do levantamento das pesquisas já existentes que se aproximam da nossa temática, verificamos que existem poucos estudos cuja abordagem se encontra no trabalho pedagógico do professor relacionado ao ensino remoto no ensino superior.

Na pesquisa que realizamos com os descritores, “*ensino remoto*”, “*formação de professores*” e “*aprendizagem docente*”, encontramos apenas um trabalho que tenha relevância com o estudo proposto nesta pesquisa. O referido trabalho constitui-se

como tese publicada no ano de 2015 e intitulada “*A formação do professor tutor dos cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no ensino superior privado*”, de autoria de Márcia Cristina Barragam Moraes Toledo, vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. O objetivo da pesquisa foi *analisar como se realiza atualmente a formação do professor do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, investigando-se também quais são as propostas pedagógicas que sustentam essa formação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.*

Partindo da premissa que o curso de pedagogia com aulas à distância demanda de uma proposta distinta da modalidade presencial, a autora traz em sua concepção algumas teorias de aprendizagem, as quais se fundem no modelo pessoal do professor tutor.

O caminho investigativo da pesquisa se deu em dois momentos. No primeiro, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a Educação à Distância no Brasil, principalmente nas propostas pedagógicas para os cursos dessa modalidade. Foi contemplado também o trabalho do professor tutor e os Referenciais de Qualidade da Educação Superior, abarcando o levantamento da legislação e das políticas públicas sobre o tema. No segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo por meio do *Software LimeSurvey*, através de um questionário, que foi respondido por vinte professores com formação e experiência no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia, com aulas na modalidade a distância em universidades privadas na cidade de São Paulo, SP. Foram escolhidas como categorias de análise os saberes, as propostas pedagógicas e a prática docente na Educação a Distância.

Toledo (2015), adotou como base referencial autores como: Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, entre outros, que pensam o trabalho e a formação do professor do Ensino Superior, providos de intencionalidade, consentindo com a ideia de construção da identidade profissional do professor.

Ao analisar as respostas dos professores tutores, Toledo (2015), evidencia a falta de conhecimento que o docente tem para com as respostas pedagógicas de formação, constatou também, em relação à formação continuada, que os professores não recebem orientações técnicas e pedagógicas suficientes para a utilização das plataformas digitais.

O autor, percebeu também que as formações só acontecem no início de cada semestre, durante o planejamento pedagógico e evidenciou a Proposta Pedagógica

Dialógica Virtual como prática docente por meio do Círculo de Cultura Virtual que se sustenta em Paulo Freire e na Pedagogia da Virtualidade.

Outros descritores selecionados para sistematizar o nosso estado do conhecimento foram: “*formação de professores*”, “*ensino híbrido*” e “*aprendizagem docente*”, os quais são a base para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem docente na educação superior. Com estes descritores encontramos 6 (seis) produções científicas que convergem com a nossa temática estudada.

Diante desse levantamento, o primeiro trabalho publicado no ano de 2016, foi a dissertação intitulada “*Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem.*”, de autoria de Elieser Xisto da Silva Schmitz, foi realizada no Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O trabalho apresenta resultados da investigação da aproximação conceitual técnico-prática entre a abordagem da sala de aula invertida e os saberes e fazeres docentes, no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, mediante a produção e a disponibilização de material didático multimídia instrucional sobre a inversão da sala de aula. Essa abordagem de ensino, conhecida como *Flipped Classroom*, permite que o aluno tenha contato com a informação básica sobre o conteúdo de estudo antes da aula, podendo assim, ampliar os tempos de espaço escolar para as atividades práticas de compreensão e de resolução de problemas e também para o atendimento personalizado do aluno.

Schmitz (2016) justificou sua pesquisa pela necessidade de promover a divulgação de estratégias pedagógicas que possibilitam a integração de metodologias ativas e tecnologias educacionais no ensino superior, na era da aprendizagem digital. Tal pesquisa teve como objetivo contribuir para a inovação dos processos de ensino-aprendizagem dos docentes da Universidade Federal de Santa Maria. Com caráter qualitativo, o estudo partiu da revisão de literatura para identificar o estado da arte sobre a temática e, assim, caracteriza-se como um estudo descritivo e exploratório.

Os resultados mostraram que é possível integrar tecnologias com metodologias ativas, proporcionando maior autonomia aos alunos. Evidenciaram, também, que o modelo era conhecido por muitos participantes, e muitos deles identificaram aspectos de imersão em suas práticas docentes, ainda que parcialmente. O material didático atendeu a finalidade de divulgar informações básicas sobre a abordagem, evidenciando a compreensão dos conceitos apresentados.

Por fim, Schmitz (2016) afirma que quanto à demanda por formação, as metodologias de maior interesse dos professores para a inversão das salas foram *Peer Instruction* e o *Just-in-time Teaching*. Já as tecnologias indicadas pelos professores para aprender a usar foram a lousa digital interativa, *softwares* de edição de áudio/vídeo e *screencast*. As temáticas que mais despertaram interesse por formação dos professores foram as metodologias ativas de aprendizagem e o ensino híbrido.

O segundo estudo encontrado foi uma tese de doutoramento também publicada no ano de 2016, de autoria de Ana Tereza Vendramini Reis, vinculada à Universidade Metodista de São Paulo, intitulada, “*A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: Um estudo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*”. Esse trabalho teve como objetivo saber como o corpo docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) percebe, entende e reage perante a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos cursos de graduação desta instituição, levando em conta os novos processos comunicacionais dialógicos que elas podem proporcionar na sociedade atual.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, a partir da aplicação de um questionário *online* a 165 (cento e sessenta e cinco) docentes da UEMS, que responderam voluntariamente. Com isso verificou-se que os professores utilizam as TICs cotidianamente nas atividades pessoais e nos ambientes profissionais, sendo estes em menor escala.

Reis (2016) afirma que os desafios estão em se formar melhor o docente, oferecendo a ele capacitação continuada para que utilize, de forma mais eficaz as TICs na sala de aula. A pesquisa mostrou avanços em tecnologia e como os novos ecossistemas comunicacionais construíram novas realidades, tornando a aprendizagem um fator não linear, e exigindo uma revisão nos projetos pedagógicos na educação superior para que estes viabilizem diálogos propositivos entre a comunicação e a educação.

Como apontamentos finais, Reis (2016) propõe a realização de estudos e pesquisas que possam discutir alterações nos regimes contratuais de trabalho dos docentes, uma vez que, para atuar com as TICs, é necessário muito mais tempo e dedicação por parte do docente.

O terceiro trabalho analisado foi a publicado em 2017, sendo este, uma dissertação de autoria de Adriana Neves de Almeida, sob o título: *“Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido”*, vinculada ao Instituto Federal do Amazonas. Essa pesquisa teve por objetivo compreender em que aspectos um curso de formação continuada, fundamentado no Ensino Híbrido pode contribuir para o processo pedagógico de professores de matemática quanto à reflexão da própria prática docente.

Uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foi utilizada a pesquisa-ação como estratégia para o seu desenvolvimento, que foi estruturada em três fases: planejamento de ações formativas, implementação e avaliação.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores que atuam na Educação Profissional de Ensino Médio e Ensino Superior. Os procedimentos e instrumentos foram rodas de conversa, observações, diários de campo, gravações de áudio, questionários e as produções dos professores durante o curso. Os dados da pesquisa foram estruturados e interpretados por meio da análise textual discursiva e indicaram que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento pedagógico do professor e do processo de ensino-aprendizagem.

Os achados da pesquisa indicam que as tecnologias são aliadas do professor nas práticas pedagógicas. Também apontam a necessidade, por parte das instituições de ensino, do incentivo aos processos formativos no âmbito escolar. Assim, Almeida (2017) pôde destacar com sua pesquisa: a importância do planejamento para a organização do trabalho pedagógico do docente em sala de aula; a compreensão de que as tecnologias podem assessorar o processo de ensino e aprendizagem; a reflexão do professor gestor da sala; o reconhecimento da importância da formação continuada para o processo pedagógico e aprimoramento da prática pedagógica.

No contexto de uma sociedade digital emergem abordagens educativas mediadas pelas tecnologias que têm a intenção de respeitar o tempo, o ritmo e a forma de aprendizagem de cada estudante. As principais ideias introduzidas na lógica das aprendizagens híbrida e adaptativa são a autonomia e o protagonismo do aluno, a personalização do ensino, o acompanhamento e a avaliação contínua da aprendizagem. Essas ideias não são novas e também estão presentes na educação presencial. A principal diferença reside no fato de reconhecer, na tecnologia, o potencial de expansão das formas e lugares de aprendizagem dos alunos, como encontramos no quarto trabalho relativo aos descritores *“formação de professores”*,

“*ensino híbrido*” e “*aprendizagem docente*” publicado por Jéssica Zacarias de Andrade em 2018. A tese com o título: “*Aprendizagem híbrida adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias*”, vincula-se ao Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esse trabalho objetivou apresentar a concepção, operacionalização e implicações de duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais: a aprendizagem híbrida (Blended Learning) e a aprendizagem adaptativa (Adaptive Learning).

A pesquisa foi estruturada no formato “*multipaper*” abrangendo três estudos independentes que resguardam unidade temática e alinhamento teórico, mantendo assim uma inter-relação. O primeiro é uma revisão sistemática da literatura, buscando identificar as compreensões e características de modelos híbridos e adaptativos que buscam a personalização da aprendizagem. O segundo é o relato de experiência de uma formação online destinada a professores, objetivando buscar conceitos de aprendizagem híbrida e adaptativa. O terceiro estudo pretendeu averiguar se a formação dos professores está alinhada às abordagens educativas emergentes. Averiguou o entrelaçamento com as políticas públicas educacionais, específicas e complementares, que apontam como a promoção da incorporação das tecnologias digitais está alinhada à educação.

A autora mostra, nos resultados de sua pesquisa, uma necessidade de maior diálogo entre os profissionais das áreas de Informática e Educação, a fim de subsidiar a elaboração dos planos didáticos e do desenvolvimento de ambientes e sistemas que sustentem a aprendizagem híbrida e adaptativa. Isso acarreta na realização de mais pesquisas de caráter experimental e, principalmente, na reconfiguração docente, inicial e continuada, no sentido de preparar efetivamente os professores para exercerem seu papel de mediadores no processo de aprendizagem.

Como quinto trabalho destacamos a dissertação publicada em 2019, intitulada “*Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço- em metodologias ativas e ensino híbrido*” de autoria de Mariane Regina Kraviski; vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Internacional UNINTER, também possui proximidade com a nossa temática de estudo.

A autora, objetivou estruturar, aplicar e avaliar um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma instituição de educação superior privada atuantes em licenciaturas incluindo modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual, foram coletados dados por meio de uma observação participante e questionários de autoavaliação ao final do curso. Observamos que o professor da educação superior precisa constantemente se agregar aos novos sistemas de trabalho e a novas aprendizagens para exercer sua profissão, investindo academicamente na sua formação continuada, colaborando para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria de suas aprendizagens.

Como conclusões, Kraviski (2019) mostra que o curso de formação continuada contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes. Assim, destacamos o alcance do reconhecimento da promoção de novas abordagens para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.

Para finalizar, o sexto trabalho encontrado foi a dissertação de autoria de Fabiane da Rosa Dominguez, sob o título: *“Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem”*, vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Publicada em 2019, teve como objetivo compreender como os docentes formadores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso, o AVA MOODLE (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment). A temática da pesquisa articulou três conceitos referenciais: formação inicial de professores, ambiente virtual de aprendizagem e *‘Blended Learning’* (BL) – sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. Os sujeitos da pesquisa foram professores e estudantes dos cursos de licenciatura da UFSM, tendo recorte na Licenciatura Plena em Pedagogia, presencial, noturno.

Uma pesquisa com abordagem descritiva qualitativa e análise textual discursiva, que buscou informações por meio de questionário online, do tipo Google Formulário. Dominguez (2019) traz como achados da pesquisa, a importância de responder às demandas atuais da formação inicial de professores intercedidas pelas tecnologias educacionais, principalmente no que se refere à busca de novas



pedagogias universitárias, destacando-se as contribuições do Sistema '*Blended Learning*' como possibilidade de qualificação do processo formativo.

A autora também afirma que o estudo teórico e a realidade estudada demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no '*Blended Learning*' comprometem os estudantes com a elaboração prévia dos conteúdos de aula, reservando-se o tempo e o espaço presencial para atividades dialógicas e cooperativas e expandindo o universo da experiência discente no contexto da formação inicial de professores.

A partir disso, conseguimos identificar que esses trabalhos têm similaridade com o nosso estudo, ao focar a atuação dos docentes frente ao ensino remoto<sup>5</sup>, assim como o uso das tecnologias. Observamos a partir do estudo que não há uma formação prévia relacionada ao uso das tecnologias pelos professores da educação superior. O que pudemos observar nos trabalhos de Toledo (2015), Reis (2016), Schmitz (2016), Andrade (2018). Já o trabalho de Dominguez (2019), aponta a importância da formação inicial de professores intercedida pelas tecnologias educacionais frente às demandas atuais relacionadas ao uso das TICs.

Por meio do mapeamento, realizado na plataforma IBICT, podemos observar o quanto é relevante explorar pesquisas que se aproximam da temática que iremos estudar. Isso nos possibilita conhecer, através de diferentes autores, o entendimento acerca do trabalho pedagógico dos professores do ensino superior na perspectiva do ensino remoto emergencial e híbrido. Assim, evidenciamos que ao fazermos o levantamento dos estudos, sentimo-nos provocadas a olhar a perspectiva do trabalho pedagógico como contexto emergente diante do ensino remoto emergencial no ensino superior.

Ainda, constatamos então, o quão relevante é a identificação de como se organiza o trabalho pedagógico e como se dão as aprendizagens docentes frente ao modelo de ensino remoto emergencial imposto na situação pandêmica, com a qual nos deparamos no início do ano de 2020.

Desse modo, consideramos que é relevante acadêmica e socialmente a pesquisa que pretendemos desenvolver. Pois, sabemos que há necessidade de pesquisar e debater sobre a formação continuada, o trabalho pedagógico e os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior relacionados ao ensino

---

<sup>5</sup> O ensino remoto emergencial, na educação superior, foi instaurado a partir do ano de 2020, o que denota a inexistência de discussões acerca desse descritor, nos trabalhos analisados.

remoto, a fim de compreender como a organização do trabalho pedagógico se constitui a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior.



### 3 DELINEAMENTO DA PESQUISA: DESENHANDO OS CAMINHOS

*...E até a gaivota que voa  
Já tem seu caminho no ar  
O caminho do fogo é a água  
O caminho do barco é o porto...  
(Raul Seixas)*

Para prosseguirmos na direção do nosso propósito, indo em busca das nossas escolhas, precisamos pensar no nosso caminhar, trilhando rumos, deliberando algumas direções que irão contribuir na produção de novos saberes e novas aprendizagens. Balizar o percurso investigativo orienta a nossa pesquisa de modo que possamos atingir os objetivos propostos para o estudo. Assim, vamos desenhando a estrada que nos levará a linha de chegada que é o alcance dos nossos objetivos de nossa pesquisa. As estradas, encontros e desencontros, permitem a busca de novos horizontes, conduzem as pessoas a trilharem seus próprios caminhos.

O movimento de caminhada, nos proporciona experienciar novos espaços, novas situações, desafios, motivações e até decepções. Tais experiências, vividas ao longo do percurso, vão produzindo novos significados e aprendizagens para as futuras vivências. Para os professores do ensino superior não é diferente, pois no contexto universitário eles vivenciam diferentes possibilidades que os fazem (re)pensar à docência frente a tantos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, repercutindo assim, na organização do seu trabalho pedagógico.

Nas próximas linhas, discorreremos acerca da metodologia utilizada e desenvolvida neste estudo, com o intuito de possibilitar o encontro das pessoas, suas ideias, contextos e subjetividades. A construção dessa pesquisa, consideradas a temática e a definição dos objetivos, exigiu buscar elementos constitutivos da realidade educacional instalada mundialmente devido à pandemia do Coronavírus, a fim de pontuar a repercussão do ensino remoto emergencial, no trabalho pedagógico dos professores do ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria.

#### 3.1 TEMA

O ensino remoto emergencial, o trabalho pedagógico e os contextos emergentes na Educação Superior.

## 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a situação pandêmica, quais as repercussões do ensino remoto emergencial imposto na organização do trabalho pedagógico do professor do ensino superior?

## 3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 3.3.1 Objetivo Geral

Compreender as repercussões do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico.

### 3.3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar quais as aprendizagens os professores vivenciaram com o trabalho remoto durante a pandemia.
- ✓ Identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico, frente ao ensino remoto imposto emergencialmente.
- ✓ Reconhecer os contextos emergentes que decorrem do trabalho remoto emergencial no ensino superior.

## 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao seguirmos o caminho, percorrendo as estradas que, muitas vezes, podem ser múltiplas ou simples, agradáveis ou duras, vamos nos movimentando na busca de compreender a organização do trabalho pedagógico dos professores do ensino superior frente ao ensino remoto emergencial imposto pela pandemia. Assim, direcionando-nos à construção da pesquisa, buscamos definir uma abordagem metodológica que abrangesse o problema e os objetivos da investigação. Isso, pois, a partir dos estudos de Bolzan (2019), compreendemos que:

A busca de um método de investigação pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões que se pretende explorar e estudar durante o percurso da pesquisa. Assim, objetivos, questões e métodos mantêm uma relação muito estreita, dando à pesquisa, contornos próprios, isto é, produzindo um sentido e um significado sobre o problema a ser investigado.

A escolha de um método torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento da pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação. (p.21)

Considerando as ideias da autora, é possível compreendermos que o método de investigação precisa ser definido, posteriormente, à definição dos objetivos da pesquisa. Partindo deste entendimento, o estudo caracterizou-se a partir da abordagem qualitativa, a qual nos permite a realização da análise, constituída por um conjunto de dados qualitativos que contribuíram para a interpretação dos achados.

É importante salientar que o percurso investigativo também contemplou a análise de dados quantitativos, os quais permitiram diferentes olhares, favorecendo uma maior compreensão do problema da pesquisa. Os aspectos quantitativos nos permitem explorar os elementos qualitativos expressos pelos números a partir de um olhar mais atento às percepções, vivências e experiências dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva dos estudos de Gatti, compreendemos que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números e respostas quantificáveis podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com análises oriundas de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 4).

Contudo, esses achados apenas irão referendar os elementos destacados pelos participantes ao responderem ao estudo, pois estarão a serviço de um mapeamento exploratório. Este, considerado como meio de desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores.

Nesse sentido, a opção por trabalhar com a abordagem qualitativa e quantitativa, nos oferece subsídios para complementar e entrelaçar os dados numéricos com os registros escritos, os quais foram coletados a partir da aplicação do questionário aos docentes dos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Os estudos de Gatti (2004) corroboram com nossa trajetória investigativa, ao nos apontarem que ambas as abordagens podem ser complementares em pesquisas no campo educacional, partindo de dados mais objetivos (numéricos), que permitem explorar uma maior amplitude de espaços e lugares onde se desenvolve o trabalho docente.

Assim, a pesquisa exploratória, possibilita um conhecimento mais compreensivo da temática, uma elaboração de tópicos mais claros acerca da repercussão do trabalho pedagógico no contexto pandêmico. Em conjunto com essa organização, a pesquisa de caráter descritivo, possibilita abarcar os resultados obtidos, por meio da identificação de características aproximativas entre os docentes, sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo Gil (1999, p.28), destaca que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Nesta direção, elaboramos um questionário, baseado no problema de pesquisa em articulação com o contexto de pandemia o qual estamos vivenciando. Este caracterizou-se por ser um conjunto de perguntas, e registros abertos feitos da mesma forma para todos os participantes.

Para os autores Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento que favorece uma objetividade acerca de um grande agrupamento de repostas. Ainda afirmam que o uso do questionário proporciona uma pesquisa ampla, assim como o tempo de resposta flexível aos sujeitos participantes, sem a intervenção do pesquisador. Diante disso, reconhecemos que este instrumento de pesquisa favoreceu o alcance do objetivo pretendido. Ou seja, compreender as repercussões do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico.

Aprofundando as discussões acerca da interpretação qualitativa dos achados, a partir das respostas descritivas dos professores, compreendidas na perspectiva sociocultural, considerando-se a inserção no contexto universitário por meio do trabalho com os estudantes. Na ocasião foi instituído o REDE (Regime de exercícios domiciliares especiais), visando a manutenção e continuidade das aulas, bem como a busca pela permanência dos estudantes nos cursos da UFSM.

Desse modo, é possível afirmar que a abordagem qualitativa, nos permite olhar para as manifestações dos sujeitos, bem como acompanhar os caminhos percorridos no ano de 2020, momento no qual se deu início ao ensino remoto emergencial.

Assim, para a implementação da nossa proposta de pesquisa, o questionário nos possibilitou traçarmos um mapeamento de informações e dados de caráter qualitativo e quantitativo, muito embora não tenhamos conseguido realizar entrevistas narrativas para ampliar nossa compreensão acerca do contexto vivido no REDE.

Finalizada a coleta de dados, realizamos o levantamento dos achados da pesquisa, organizados em gráficos e tabelas, com elementos quantitativos e,

posteriormente, os dados foram distribuídos em um quadro de dimensões categoriais, permitindo assim, a efetivação do processo interpretativo. Ressaltamos ainda, que os dados foram organizados, tanto nos registros escritos, pelos docentes, quanto nos gráficos resultantes do processo interpretativo (formato quantitativo). Desse modo, a análise realizada foi sustentada pelos aportes teóricos que fundamentaram a investigação, oferecendo maior legitimidade para a pesquisa, conferindo a ela, um caráter científico.

As dimensões categoriais estabelecidas decorreram da dinâmica organizacional produzida a partir do levantamento das manifestações dos professores nos questionários respondidos. A saber: *trabalho pedagógico e ensino remoto*. Os elementos categoriais que se desdobraram no processo interpretativo foram: *desafios/limites, ferramentas de ensino, tempo/espço, transposição didática, aprendizagens conquistadas com a experiência, estratégias e a permanência do ensino remoto*. As dimensões e elementos categoriais orientaram a análise do processo interpretativo.

### 3.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao pensarmos em realizar uma pesquisa, devemos levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação, pois ele é de relevante importância para embasar as discussões e reflexões. Ressaltamos, também, a importância de estarmos atentos aos sujeitos envolvidos, pois as manifestações acerca de uma experiência temporária (REDE) exigiram-nos refletir em torno das elaborações feitas pelos participantes do estudo.

É importante conhecer o contexto em que a pesquisa será desenvolvida, as pessoas que atuam e usufruem daquele espaço. As atividades cotidianas e a rotina poderão, ou não, influenciar no resultado da pesquisa sendo que, “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos numa relação dialógica e simpática como é o caso do processo da pesquisa” (GAMBOA, 2007, p.41).

Ao definirmos a trajetória da investigação, apresentamos como objetivo geral, “compreender as repercussões do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico”. Nesse sentido, nossa pretensão inicial seria conhecer como se deram as aprendizagens dos docentes do ensino superior, frente à situação



pandêmica que se instalou mundialmente em 2020, propondo-lhes desenvolver o trabalho pedagógico no REDE.

Posto isto, o contexto da investigação é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, no município de Santa Maria. Como sujeitos da nossa pesquisa, temos docentes dos seguintes centros: CCS (Centro de Ciências Sociais), CT (Centro de Tecnologia), CESH (Centro de Ciências Sociais e Humanas), CCR (Centro de Ciências Rurais), CCNE (Centro de Ciências Naturais e Exatas), Campus Palmeira das Missões e Campus Cachoeira do Sul. Do total de professores que atuam nesses centros, contamos com a participação de 83 (oitenta e três) deles.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, com o número de docentes representantes de cada unidade de ensino, participantes da pesquisa. Ressaltamos ainda que os números presentes no quadro correspondem aos sujeitos que se identificaram ao responder o questionário:

Quadro 3 – Número de respondentes por unidades de ensino

<b>UNIDADES DE ENSINO</b>	<b>NÚMERO DE RESPONDENTES</b>
CCSH	11
CCNE	04
CT	09
CCR	11
CCS	08
COLÉGIO POLITÉCNICO	01
CAMPUS PALMEIRA DAS MISSÕES	03
CAMPUS CACHOEIRA DO SUL	01
Não identificaram a unidade de origem	35

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário disponibilizado pelo CPD para os docentes da UFSM.

### 3.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Em concordância com o delineamento metodológico da pesquisa, foi estabelecido o questionário como instrumento da pesquisa para realizar o levantamento dos achados. Reforçando a escolha, de acordo com Gil (1999, p.28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente

realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. O autor afirma que essa técnica de investigativa se utiliza de um agrupamento de questões objetivas e descritivas, que auxiliam ampliar e aprimorar os resultados da pesquisa.

O uso do questionário favorece uma maior quantificação e certificação sobre um grande número de respostas. Segundo Marconi e Lakatos (2003), que certificam ainda sobre as vantagens do uso do questionário, afirmam que o mesmo viabiliza uma pesquisa de maior alcance, com tempo de resposta flexível, sem intervenção direta do pesquisador e logo, a não alteração dos fatos.

O questionário foi construído contendo perguntas fechadas e espaços abertos para manifestações, que permitiram criar um cenário acerca do que os sujeitos percebem e compreendem de sua própria experiência. Também, permitiram, ao mesmo tempo, proporcionar um espaço de reflexão acerca do contexto atual, no qual foi possível explicitar ideias e vivências. Por tal razão, reiteramos a relevância da pesquisa qualitativa, associada a pesquisa quantitativa, tendo em vista que esta, por meio de dados numéricos, traz importantes elementos que ampliam e sustentam as manifestações escritas.

Nesse sentido, o questionário foi constituído de três tópicos, além de uma etapa de dados pessoais, abordando questões acerca do perfil dos sujeitos, com a finalidade de conhecer a população investigada. No tópico 1 - *sobre o REDE*, abordando a temática da pesquisa, questionamos sobre a adesão dos professores ao REDE, suas opiniões sobre o novo AVA, e os limites/desafios encontrados no trabalho remoto. O tópico 2 – *sobre o ensino/trabalho remoto emergencial*, foram elaboradas questões acerca do tempo/espaço para o ensino remoto emergencial, sobre a transposição dos materiais didáticos e sobre a permanência do REDE, para além do momento excepcional.

Finalizando o questionário, apresentamos o tópico 3 – *sobre as ferramentas*, momento no qual, tivemos questões acerca das aprendizagens conquistadas com a experiência do ensino remoto, e sobre as estratégias mobilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesta questão, muitos registros foram feitos pelos professores. Observamos que os respondentes se preocuparam por deixar registros de suas experiências no REDE, além de destacarem, os modos como os estudantes se fizeram ou não presentes.

Em todos os tópicos havia espaços para registros de considerações e ampliação das informações, de modo que os participantes pudessem expressá-las

além das alternativas propostas. Antes da sistematização da análise, buscamos reconhecer alguns dados de identificação, específicos de cada docente, a fim de apresentar o perfil dos sujeitos. A sistematização do estudo aconteceu a partir do processo de interpretação e categorização dos achados, de caráter qualitativo e quantitativo.

### 3.7 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INTERPRETATIVO: CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS

Ao iniciar nosso processo interpretativo, realizamos o levantamento dos dados sociais acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, buscamos identificar os percentuais que identificam os registros feitos pelos respondentes, podendo assim alcançar os objetivos do nosso estudo.

Com enfoque na dimensão qualitativa da pesquisa, buscou-se identificar nas manifestações dos sujeitos, como foi realizado o trabalho pedagógico e quais os contextos emergentes envolvidos durante a realização do ensino remoto emergencial.

Para tanto, os capítulos a seguir, são dedicados à apresentação, interpretação e discussão dos achados da pesquisa, obtidos por meio do questionário, a partir das repostas de perguntas fechadas e abertas, de professores do ensino superior que foram os respondentes do questionário que lhes foi disposto no portal do professor.

Inicialmente, organizamos um mapeamento acerca dos dados pessoais e profissionais do grupo de respondentes, a partir dos resultados relacionados às informações sobre titulação, sexo, faixa etária e tempo de docência dos professores. Na sequência começamos a organização dos dados quantitativos, elaboração das tabelas interpretativas e reflexões acerca dos resultados. As manifestações registradas nas questões abertas nos permitiram identificar situações vividas pelos docentes. Esse processo nos possibilitou refletir, interpretar e analisar os dados qualitativamente. Por meio dessas contribuições, organizamos as dimensões categoriais, de modo que estas apontam os caminhos delineados pelos professores universitários durante o ensino remoto emergencial, e que fomentam o debate teórico dessa pesquisa.

O Quadro 4, a seguir, foi pensado e construído a fim de elucidar e promover as discussões ao longo do processo de interpretação dos dados.

Quadro 4 – Categorias e dimensões do processo interpretativo

R E D E	DIMENSÕES	ELEMENTOS CATEGORIAIS
	TRABALHO PEDAGÓGICO	Desafios/limites
		Ferramentas de ensino
		Tempo/espaço
	CONTEXTOS EMERGENTES	Transposição didática
		Aprendizagens conquistadas com a experiência
		Estratégias
		Permanência

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas questionário disponibilizado aos participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, delimitamos duas dimensões categoriais interpretativas, que são: *trabalho pedagógico* e *contextos emergentes*. Estas, compreendem os elementos categoriais que as permeiam, dando sentido às repostas, possibilitando o desenvolvimento do processo interpretativo do estudo. Tais dimensões se desdobraram nos seguintes elementos categoriais: *tempo/espaço*, *transposição didática*, *aprendizagens*, *estratégias de ensino*, *ferramentas de ensino*, *permanência e limites/desafios*.

Ao olharmos para a dimensão categorial **trabalho pedagógico**, compreendemos que, ao organizar a sua proposta pedagógica, centradas no interesse dos alunos, o docente, precisa estar aberto a constantes modificações, aprimorando o seu fazer docente. Logo, essa (re)organização da metodologia de trabalho, se caracteriza como trabalho pedagógico, ou seja, como desenvolve suas ações didáticas na prática cotidiana da sala de aula. Para Powaczuk (2012) o **trabalho pedagógico**

Consiste numa atividade dirigida a um fim, na qual convergem ações relativas a um determinado contexto de atuação, a um campo de conhecimento e, especialmente, a necessidade de intervir no processo de formação profissional dos estudantes para quem o processo é dirigido. Este conjunto de ações exige do professor a mobilização de um instrumental que lhe

possibilite realizar com êxito a sua ação, [re]traduzido no repertório de saberes que o professor possui e que mobiliza para produzir suas ações (p. 139)

A partir das ideias tecidas pela autora, entendemos que o trabalho pedagógico exige do profissional docente, a constante mobilização pelo aprender. Não somente um aprender conteudista, mas um aprender pautado no entendimento acerca das necessidades e demandas que o atual contexto educativo manifesta. Com isso, a direção a qual o processo é dirigido, está voltada aos estudantes, sujeitos que mobilizam o docente, cotidianamente, na busca por novos conhecimentos que atendam as demandas dos contextos emergentes.

Nesta direção, nos voltamos à dimensão categorial **contextos emergentes**, entendendo que estes representam as mudanças que vem ocorrendo nos contextos educativos, as quais mobilizam o docente a refletir e buscar estratégias que qualifiquem o seu fazer docente e, conseqüentemente, o seu trabalho pedagógico.

Estes contextos emergentes, a partir dos estudos de Bolzan (2016) e Morosini (2006), são caracterizados pelos tempos e espaços acadêmicos, em que as tecnologias e as diversidades socioculturais se fazem presentes. Isso, representa os desafios que as novas gerações vêm manifestando, a partir da crescente evolução científica e tecnológica. Além disso, [...] agregada a esta perspectiva, o movimento de expansão da educação brasileira em contextos emergentes, por meio da inclusão da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos, lança-nos novas exigências, o que se reflete em todos os níveis dos sistemas de ensino. (BOLZAN 2016, p.09).

Voltando-nos ao quadro interpretativo, por meio das manifestações dos professores, destacamos a definição das dimensões e elementos categoriais. Além disso, identificamos o eixo transversal – REDE – que permeia o trabalho pedagógico e os contextos emergentes na educação superior.

O REDE - Regime de Exercícios Domiciliares Especiais surgiu como a forma que a universidade encontrou para dar continuidade as suas atividades pedagógicas, mantendo assim, o vínculo tanto de aprendizagem quanto afetivo com os alunos. Assim, a instituição e professores, durante o período de pandemia têm podido desenvolver atividades, buscando evitar uma evasão expressiva dos estudantes. Muito embora tenha havido trancamento do semestre e mesmo desistência após o início das atividades por estudantes que tinham ou não tinham condições e recursos financeiros para manutenção de internet e, conseqüente acesso às atividades das

disciplinas nas quais estavam matriculados. Assim, a proposta do REDE é emergencial e transitória, sendo disponibilizada durante o período em que as atividades presenciais se mantiverem suspensas, ou seja, enquanto for necessário.

### 3.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Entre as considerações éticas referentes à realização desta pesquisa, viemos informar que a mesma seguirá as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM<sup>6</sup>.

Este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética para fins de aprovação e após, o questionário foi anexado ao Portal do Professor. Uma notificação via e-mail foi enviada aos sujeitos pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) para que se propusessem a responder e assim participar da pesquisa. As respostas ao questionário poderiam ser anônimas ou ter a identidade do respondente, conforme sua vontade, resguardando assim a sua identidade.

A pesquisa pode ser suspensa, ou encerrada, caso a pesquisadora ou autora sofram algum tipo de dano grave à sua saúde. Cabe também ressaltar que os dados coletados serão arquivados em dispositivo eletrônico pelo período de cinco anos após a publicação dos resultados, sendo após esse prazo, incinerados.

Os resultados da pesquisa serão publicados, em meios impressos e digitais de comunicação, bem como trabalhos acadêmicos e artigos, sendo sempre respeitado o anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep>



#### **4 TESSITURA TEÓRICA E INTERPRETATIVA: ENTRELAÇANDO E PERCORRENDO CAMINHOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

As pessoas percorrem os mais variados e diferenciados caminhos, a cada passo dado, novos significados, experiências, desafios, oportunidades, conflitos internos e externos, as vezes nem sabem para onde estão indo, somente vão, como ondas no mar que não param nunca, a cada movimento uma nova direção. Durante a cinesia da nossa caminhada somos movidos pela nossa vontade de seguir em frente, percorrendo as inúmeras estradas para então chegar aos nossos propósitos maiores.

Nessa perspectiva podemos pensar no universo das pesquisas no qual, percorrendo trajetórias, entrelaçando caminhos, vivenciando e experienciando saberes vamos compreendendo as mudanças que perpassam o espaço acadêmico. Ao trilharmos o nosso caminho na pesquisa, buscamos o melhor trajeto, aquele que nos move para chegarmos ao nosso objetivo.

Vamos então, construindo as nossas estradas, tecendo e sustentando teoricamente o nosso caminho, subsidiando as nossas discussões e reflexões acerca do tema do nosso estudo. Desta forma, nas próximas linhas discorreremos e dialogaremos com autores acerca das temáticas que contribuem para a fundamentação teórica do nosso estudo.

Iniciaremos apresentando e discutindo os dados numéricos destacados a partir do questionário, o qual foi encaminhado para 1462 docentes do ensino superior dos cursos de bacharelado da UFSM. O questionário ficou disponível por 20 (12/08 a 03/09) dias iniciais, porém tivemos um baixo número de respondentes e assim, o prazo foi prorrogado por mais 12 dias. Então, foi disposto no portal do professor no período de 08 a 20 de setembro de 2021. Na sequência apresentamos o Quadro 5 com a relação das unidades de ensino e seus respectivos cursos:



Quadro 5 – Unidades de ensino e cursos participantes

UNIDADES DE ENSINO	CURSOS
CCSH	Administração Arquivologia Ciências Econômicas Psicologia Jornalismo
CCNE	Química Industrial
CT	Engenharia Civil Engenharia da computação Engenharia elétrica Engenharia da Produção
CCR	Agronomia Engenharia Florestal Veterinária Zootecnia
CCS	Odontologia Ciências Farmacêuticas Enfermagem Terapia Ocupacional Medicina
COLÉGIO POLITÉCNICO	Produção de Mudas
CAMPUS PALMEIRA DAS MISSÕES	Administração Ciências Econômicas
CAMPUS CACHOEIRA DO SUL	Arquitetura

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos respondentes do questionário.

Os professores dos respectivos centros de ensino que participaram da pesquisa, contabilizam um total de 83 docentes, dos quais 33 (40%) do sexo feminino e 50 (60%) do sexo masculino. A faixa etária foi bem distribuída entre 31 e 60 anos, representando 82% da amostra. O tempo de docência teve maior número de respondentes marcado por professores que atuam a mais de 15 anos sendo este 49,40% da amostra.

Desse modo, os dados dos sujeitos são representados no Quadro 6, a seguir

Quadro 6 – Perfil dos sujeitos

Variável Observada		Total	%
Titulação	Doutorado	65	78,31
	Mestrado	3	3,61
	Pós-Doc	15	18,07
Sexo	Feminino	33	39,76
	Masculino	50	60,24
Faixa Etária	24 a 30 anos	3	3,61
	31 a 40 anos	23	27,71
	41 a 50 anos	24	28,92
	51 a 60 anos	21	25,30
	61 anos ou mais	12	14,46
Tempo de docência	acima de 15 anos	41	49,40
	de 10 a 15 anos	14	16,87
	de 5 a 7 anos	11	13,25
	de 7 a 10 anos	7	8,43
	inferior a 5 anos	10	12,05
<b>Total Geral</b>		<b>83</b>	

Fonte: Elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa

Quanto a estimativa, do ponto de vista de titulação, evidencia-se que o maior número de respondentes (87,31%) são professores doutores, das áreas de administração, arquivologia, ciências econômicas, psicologia, jornalismo, química industrial, engenharia civil, engenharia da computação, engenharia elétrica, engenharia da produção, agronomia, engenharia florestal, medicina veterinária, zootecnia, odontologia, ciências farmacêuticas, enfermagem, terapia ocupacional e medicina, sendo que apenas 3,61% são mestres.

Observamos que há algum tempo, não havia a exigência do título de mestrado e doutorado para assumir cargos de docência. Com o passar dos anos ficou estabelecido que esses cargos deveriam ter a exigência mínima de mestrado e, posteriormente, foi exigido o doutoramento para docentes no ensino superior. Isso denota como os níveis de exigência em formação em nível de *stricto sensu*/mestrado e doutorado, tornou-se necessário para poder exercer a docência, tanto na graduação, como na pós-graduação.

Ao refletirmos acerca dos processos envolvidos na trajetória profissional docente, entendemos que a construção da identidade profissional não acontece apenas em nível de graduação. Refletir sobre a trajetória do professor, nos faz pensar

sobre a perspectiva pessoal do docente, que se encontra conectada no desenvolvimento de sua trajetória profissional, visto que o professor é um ser único e que constrói a sua individualidade a partir do seu ciclo de vida, percorrendo diferentes caminhos ao longo de sua formação profissional.

O constituir-se professor inicia bem antes da formação inicial, começa na infância, na educação básica, é lá que se inicia a construção da imagem do que é ser professor, através do modelo de educador que o acadêmico vivenciou e que, muitas vezes, acaba reproduzindo na sua prática docente.

Podemos dizer que as trajetórias pessoais e profissionais se cruzam e fazem parte da constituição do futuro profissional docente. Na interação com o mundo e com o outro, vamos nos constituindo e construindo a nossa subjetividade. O caminho trilhado depende de suas próprias necessidades e ao mesmo tempo essas mesmas necessidades estão ligadas ao seu próprio valor significativo, e isso vai acontecendo, muitas vezes, de forma que potencializa as escolhas do sujeito.

Nessa perspectiva, podemos pensar que os marcos de vida que vão se configurando como trajetória pessoal, caracterizando os tempos e espaços vividos pelo docente, são importantes na escolha da profissão, implicando assim a sua constituição. De tal modo, as trajetórias profissionais vão se constituindo, considerando os percursos vividos desde conflitos pessoais, dúvidas, incertezas e avanços (ISAIA, 2005).

A escolha pela carreira profissional, o início da vida acadêmica, a trajetória de formação e a entrada na profissão são marcadas por decisões pessoais que juntas consolidam as trajetórias pessoais e profissionais do docente. Essas, são indissociáveis pois uma acaba fazendo parte da outra, estão imbricadas na constituição do sujeito.

As duas trajetórias juntas, pessoal e profissional, envolvem gerações que se entrelaçam, e são denominadas, assim, de geração pedagógica, quando envolvem um conjunto de professores interagindo, vivendo e aprendendo dentro da mesma dimensão de tempo, com o objetivo de compreender os modos de constituir a docência (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Bolzan et al (2009), afirmam que:

O percurso para apropriar-se da profissão docente passa por um desenvolvimento profissional, inclusive em espaços institucionais nos quais redes de interação e mediação possibilitam a reflexão e a interlocução dos

saberes próprios à especificidade da educação superior. A experiência humana vai sendo construída/reconstruída nos diferentes contextos. Nesse processo, a trajetória vai adquirindo significados nos sentimentos e cognições, expressando-se na produção dos saberes e no agir intencional que torna o docente partícipe também da história da profissão e da instituição. (p.6)

A trajetória pessoal e profissional vai se desenvolvendo com o tempo, nos diferentes contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, a cada escolha, cada decisão tomada pelo sujeito hoje, irá refletir na sua prática profissional de amanhã. Para tanto, a trajetória profissional pressupõe uma complexa relação por parte do professor, uma vez que necessita (re)pensar acerca de si, refletir sobre os seus direcionamentos, ao mesmo tempo que interage com outros sujeitos os quais se relaciona profissional e socialmente.

Voltando-nos para os achados da investigação, acerca do perfil dos participantes da pesquisa, evidenciamos que, do ponto de vista de sexo, tem-se um maior número de professores do sexo masculino, (50 professores), representando 60,24% dos respondentes. Podemos perceber que na carreira do magistério superior há a prevalência do público masculino, ocupando cargos docentes em maior número, o que distingue da docência na educação básica. Nesta etapa da educação, tem-se um maior número de professoras, pois segundo Ludwig (2019), as tarefas atribuídas às mulheres estariam mais relacionadas à questão dos cuidados, da valorização dos aspectos socioemocionais que eram relegados à tarefa feminina. Contudo, no ensino superior, pudemos observar que há um maior envolvimento e adesão de professores do sexo masculino.

Sobre o tempo de docência, evidencia-se que apenas 10 professores respondentes (12,05%) são professores iniciantes, com tempo inferior a cinco anos de carreira. Esta etapa da profissão docente, segundo os estudos de Cunha e Zanchet (2010):

Parece ser um período em que estão [os professores] buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado, são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis,

assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados (p. 190).

Isso, nos permite apontar para a questão da formação inicial, a qual parece dar ênfase aos saberes conteudistas, o que leva os futuros docentes a acreditarem que, dominar os conteúdos específicos, é a principal ferramenta da sua docência (CUNHA e ZANCHET, 2010). Porém, o exercício prático dessa docência, sinaliza muitos outros desafios, os quais, mobilizam o docente na busca pelo compartilhamento de saberes e fazeres do campo profissional. Assim, começam a desenvolver um trabalho voltado às reais necessidades do contexto em que atuam, compartilhando conhecimentos com outros colegas de profissão, que trabalham há mais tempo na carreira.

Ainda, os dados levantados por meio do questionário, nos mostram que, 41 professores (49,4%) têm mais de 15 anos de carreira docente. Com isso, podemos observar que uma mostra significativa dos professores atuantes no ensino superior, têm uma caminhada já mais longa na docência.

No entanto, apesar do maior número de professores ter mais tempo na carreira docente, estes compartilham seus espaços e tempos com os professores iniciantes, os quais buscam, a partir de suas experiências e estudos, sua constituição docente. Ao encontro dessas ideias, os estudos de Isaia, Bolzan e Giordani (2007), mostram que:

Esta [geração de professores] envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças e estilos de vida, mas que convivem em um mesmo momento histórico, com outras gerações. (...) Assim, a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam. (p. 05)

A partir da discussão das autoras, é possível observar que a trajetória profissional dos docentes que atuam no ensino superior é permeada por uma “multiplicidade de gerações pedagógicas” (ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2007, p. 05), o que congrega diferentes modos de ser, pensar e fazer docência nesse nível de ensino. E, nesta pluralidade de gerações, muitos conhecimentos, histórias, experiências se entrelaçam, constituindo assim, a trajetória profissional de cada professor. Contudo, também a trajetória pessoal passa por transformações, pois esse compartilhamento de experiências, de tempos e formas de fazer docente, acabam engendrando a reflexão dos professores acerca de suas buscas pessoais em torno

da qualificação da profissão. Nessa perspectiva, o compartilhamento de experiências entre os pares, pode auxiliar na conquista de novas aprendizagens por parte dos docentes, favorecendo assim a pluralidade de gerações, a qual influencia no trabalho do professor.

Os professores tiveram que repensar o seu trabalho pedagógico afim de atender as demandas impostas pelo novo cenário. Nesse sentido, é possível observar que os diferentes elementos categoriais permearam tanto a dimensão do **trabalho pedagógico** quanto a dos **contextos emergentes**. Assim, sequencialmente apresentaremos a reflexão referente às dimensões.

Na continuidade do processo de compreensão dos achados trabalhamos a partir dos elementos categoriais que permeiam as duas dimensões, trabalho pedagógico e contextos emergentes; para isso, lançamos mãos de um olhar atento aos registros nas questões abertas realizadas pelos professores, acerca de cada um deles.

Na primeira dimensão, o **trabalho pedagógico** expressa a forma de organização e dinamização do planejamento de ações didáticas e práticas dos professores, delineando os processos de ensinar e aprender. Refere-se à maneira como o professor organiza suas práticas, pensa seu planejamento e sua metodologia de ensino; para então poder estabelecer relações com os estudantes, proporcionando sua autonomia. Também, caracteriza todo o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ainda, a organização do trabalho pedagógico refere-se à organização da prática docente, aos métodos de ensino, aos conteúdos, ao processo de ensino e de aprendizagem, às relações estabelecidas com o meio e à própria autonomia de administrar a sua prática. Diante disso podemos compreender que:

A construção do papel do professor é coletiva, se faz na prática em aula e no exercício cotidiano dos espaços pedagógicos. É uma conquista social e compartilhada, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, das analogias, das ilustrações, dos exemplos, das explicações e das demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revela em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor, e conseqüentemente, como se dá a organização do **trabalho pedagógico**. (ISAIA; BOLZAN, 2012 P.197)

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico se configura como uma reorganização das estratégias e ações didáticas do professor, assim como da prática

docente. O professor tem autonomia para planejar suas aulas de acordo com os componentes curriculares que precisará desenvolver.

A segunda dimensão, **contextos emergentes**, caracteriza-se pelas diversas e novas demandas que abrangem o âmbito acadêmico, como os desafios que surgiram no contexto educacional (BOLZAN, 2016). Estes, durante a pandemia, acabaram exigindo novas configurações, formas de (re)pensar e adequar a educação, reconsiderando e possibilitando novas organizações das atividades acadêmicas em diferentes esferas.

Esses **contextos emergentes** implicam em mudanças sociais, culturais, políticas e globais que impactam nos tempos e espaços educativos e transformam os saberes e fazeres institucionais. (PAPPIS, 2020, p. 102). Diante dessas mudanças, os professores se sentem desafiados a atender todas as novas demandas e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Bolzan e Isaia (2019), destacam que:

[...] pensar em contextos emergentes pressupõe uma visão de conjunto acerca das ações e propósitos que caracterizam os modos de organização institucional a partir das políticas de inclusão, da educação profissional e tecnológica, da expansão/democratização da educação superior, bem como de programas de formação docente e dos novos professores[...] (p.145)

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados pelas mudanças repentinas, impostas devido à pandemia da COVID-19. Essa pandemia mudou as formas de organização, não só institucionais, como em todos os setores, impondo uma adaptação de todas as pessoas. No caso dos docentes, esses tiveram que repensar seu trabalho pedagógico a fim de entender as demandas impostas pelo novo cenário.

Assim começamos a nossa leitura e interpretação dos achados, lançando um olhar atento a cada um dos elementos categoriais que fazem parte do nosso processo interpretativo. No elemento categorial *desafios/limites* encontrados no trabalho remoto, os professores apontam que foi muito difícil ter a participação e envolvimento dos estudantes nas aulas, conforme podemos evidenciar nos registros que seguem:

- Foi muito difícil conseguir fazer com que os alunos participassem. (Prof. 47)
- Baixa adesão e interesse dos alunos. (Prof. 25)
- Não tivemos o engajamento dos alunos e foi muito difícil conferir as atividades avaliativas individuais. (Prof. 21)

A partir desses registros, observamos que a pouca participação, motivação, interesse e engajamento dos estudantes nas aulas foi marcante para os professores. Isso nos leva a pensar na possibilidade de que os estudantes também enfrentaram muitos desafios e limites para dar continuidade aos seus estudos, embora não saibamos os reais motivos da baixa participação nas aulas. Vários podem ser os motivos, como por exemplo, falta de aportes financeiros e acesso as ferramentas tecnológicas.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico foi mobilizado pelos professores que, até então, só tinham experiências presenciais. Tiveram que readequar materiais didáticos para poder fazer com que os alunos que não aderiram às aulas, viessem a se mobilizar e participar.

Sob o ponto de vista dos contextos emergentes, as narrativas nos mostram que os desafios/limites emergem em função do pouco envolvimento dos estudantes conforme podemos evidenciar nos registros a seguir:

- O meu maior desafio, foram os obstáculos advindos da falta de motivação dos estudantes em se engajar no REDE. (Prof. 37)
- A pouca participação discente foi o que mais afetou o meu trabalho. (Prof. 61)
- A pouquíssima participação dos alunos em fazer e em responder perguntas nas aulas síncronas, foi constante (Prof. 20)

Evidenciamos a partir dos registros destacados, que o envolvimento dos estudantes, ou melhor, o não envolvimento deles influenciou no trabalho dos professores. O que nos faz refletir acerca também das muitas dificuldades impostas pela pandemia, por parte dos estudantes em participarem das aulas, pois sabemos que muitos alunos da UFSM não são naturais de Santa Maria, e assim, manter-se na cidade, ocasionaria um elevado custo financeiro, além é claro, a falta de recursos para custear uma internet com conexão adequada às necessidades das atividades no REDE.

Nesta direção, nos cabe, neste momento da pesquisa, dar destaque às desigualdades sociais no Brasil, as quais foram potencializadas com o surgimento da pandemia. Assim, percebemos que, grande número de estudantes com um bom acesso à internet, bons equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas,



destoando, assim de uma considerável porcentagem de outros alunos, com pouco ou quase nada de suporte tecnológico, muitas vezes também morando em lugares afastados, dificultando ainda mais a chegada e o acesso à internet.

Aqui, cabe ressaltar os muitos depoimentos dados pelos alunos do ensino superior da UFSM, durante as aulas remotas da disciplina na qual participamos como docente orientada. Eles expressaram suas dificuldades com relação ao acesso à internet nos lugares onde precisaram se estabelecer desde o início da pandemia, ou seja, nas casas de seus familiares. Portanto, muitas vezes, no interior, distante de um acesso digital ágil. Há também aqueles que permaneceram instalados na Casa do Estudante Universitário, enfrentando dificuldades em relação à alimentação, pois o Restaurante da instituição (RU) teve o seu fechamento e a suspensão das refeições, exigiu que os próprios estudantes se responsabilizassem pelo provimento de sua alimentação.

Para Nóvoa (2020), a pandemia talvez não tenha nos trazido nada de novo, além do que nós já não soubéssemos antes, ela acelerou a necessidade das mudanças. A urgência de uma mudança que hoje é nítida para todos nós, para as famílias, sociedade, comunidade. Essa tomada de consciência nos permite estar hoje em uma posição de afirmação do nosso trabalho e da profissão do professor. E, para isso, obviamente a formação de professores é central e decisiva.

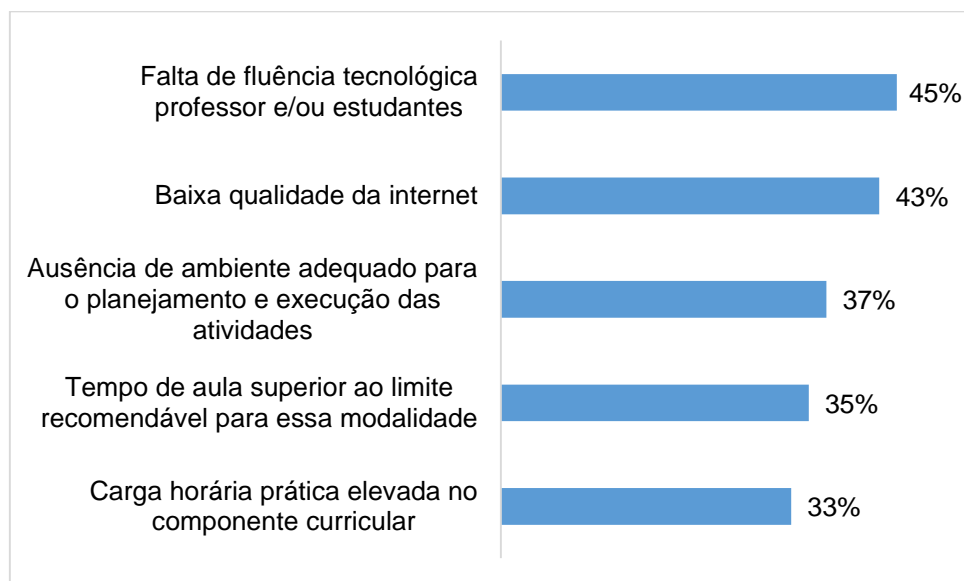
Com isso, as novas mudanças estão estabelecendo desafios e exigências, tanto para estudantes como para os docentes, que precisam produzir novas adequações, reflexões e transformações. Essas mudanças que implicam diferentes enfrentamentos para as instituições de ensino, colocam os docentes em constantes adaptações. Exemplo disso são os muitos sujeitos, vindos dos mais diversos lugares do país, com culturas também diversas, compondo o cenário acadêmico na universidade e envolvendo-se de forma diferente nas atividades formativas.

Assim, falar em participação discente, abrange um leque muito grande de justificativas pelas quais os estudantes apresentaram essa falta de envolvimento, pois sabemos que eles também passaram por muitos desafios/limites, para além das questões de acesso, como por exemplo o tempo excedido de horas de estudo (aulas síncronas) em frente ao computador, a necessidade de trabalho para a sua sobrevivência, os cuidados pessoais, uma vez que estavam em casa. Por fim, a exigência de fluência tecnológica, tanto de estudantes como de professores, também

foi um desafio cotidiano, pois o uso das tecnologias, habitualmente estava presente nas atividades de lazer.

No Gráfico 1, acerca de quais os limites/desafios foram encontrados pelos professores no trabalho pedagógico durante o ensino remoto, observamos que a maioria dos sujeitos respondentes afirma que os maiores limites/desafios enfrentados no trabalho foi a falta de fluência tecnológica por parte de professores e estudantes (45%), seguida da baixa qualidade da internet (43%):

Gráfico 1 – Limites e/ou desafios encontrados no trabalho de ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário.

A fluência tecnológica tornou-se indispensável, exigindo de professores e estudantes o domínio e a apropriação no uso de ferramentas tecnológicas. Sobre a fluência tecnológica, os estudos de Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013), apontam que esta:

(...) tem como aspectos essenciais a capacidade de produção e transformação do conhecimento ao aliar questões didático metodológicas e tecnológicas. Definem FT como a capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem com conhecimentos sobre planejamento, estratégias metodológicas, conteúdos, material didático, tecnologias educacionais em rede com destaque para os AVEA, realização de ações com os alunos para desafiar, dialogar, problematizar, instigar a reflexão e a criticidade, incentivar a interação com o grupo e interatividade com ambiente e materiais didáticos, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a autonomia, autoria e coautoria, a emancipação, monitorar o estudo e realização das atividades dos alunos identificando dificuldades e propondo soluções, manter boa comunicação no ambiente virtual com todos os envolvidos, reflexão sobre as potencialidades didáticas dos recursos utilizados, práticas didáticas

implementadas e sobre a própria atuação na tutoria (MALLMANN, SCHNEIDER, MAZZARDO, 2013, p. 5)

As ideias trazidas pelas autoras, nos fazem refletir e compreender que a fluência tecnológica está para além de conhecer ferramentas digitais. Ela exige que saibamos aliar o processo de ensino e aprendizagem com os conhecimentos da área tecnológica, com os recursos digitais.

O despreparo para ensinar e aprender por meio dos recursos digitais, nos mostra a necessidade de um tempo de preparo e adaptação para o uso das tecnologias. Esse tempo, no caso do ensino remoto emergencial, foi inexistente, não se teve uma formação para aprender e ensinar remotamente e assim a existência de muitos limites e desafios permearam os espaços de ensinar e aprender.

As transformações ocorrem com o passar dos anos e abordam desde o tempo de sobrevivência até o uso dos celulares, tablets e computadores. Agora se escreve com o polegar nos celulares e a cada nova geração, as informações são mais rápidas e acessíveis. O modo de aprender se diferencia das gerações passadas e assim, as tecnologias vão superando os livros físicos. (SERRES, 2013)

Seguindo a nossa análise quantitativa, e assim, relacionado a pergunta de adesão ao REDE (2.1), conforme o questionário, apresentamos como resposta 8 (10%) professores os quais disseram que não aderiram. Desses, 2 estavam afastados por licença maternidade ou pós-doutorado. Para tanto, 6 serão considerados para análise estatística, representando 7, 23% da amostra. A faixa etária desses 6 professores se apresenta acima de 51 anos. A resposta de 5 professores em relação a não adesão ao REDE foi a *“incompatibilidade do conteúdo da disciplina com o ensino remoto”*, sendo que 2 deles destacaram *“algum tipo de limitação”*. Esta, porém, não teve justificativa em relação ao tipo de limitação. E, dentre os 6 professores, apenas 1 sinalizou a *“falta de fluência tecnológica”*. Notamos que, embora as tecnologias digitais estejam presentes muito fortemente no contexto contemporâneo, evidenciamos que ela não é um recurso de domínio de todos. Para Kenski (2012), as tecnologias existem em cada época, disponíveis para a utilização por determinado grupo social, transformam suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem.

Na contemporaneidade, o uso das tecnologias, de forma cuidadosa e objetiva, traz muitas possibilidades, assim como desenvolvem muitas habilidades de

aprendizagem, atitudes e valores que vão além do presencial, potencializando ainda a autonomia dos estudantes.

Refletindo com Serres (2013), o saber está agora por todo lugar, na internet, disponível e objetivado. O saber inteiro passou a estar acessível a todo mundo. “Com o acesso às pessoas pelo celular e com o acesso a todos os lugares pelo GPS, o acesso ao saber se abriu. De certa maneira, já está o tempo todo e por todo lugar transmitido (SERRES, 2013, p.26).”

Voltando nosso olhar à adesão dos estudantes, 70% dos professores responderam que as turmas no primeiro semestre de 2020 tiveram adesão parcial dos discentes. Podemos atribuir isso à incerteza que todos tínhamos acerca dos acontecimentos oriundos da pandemia, ou seja, não se poderia prever o final, a volta à normalidade e como seriam os próximos dias/meses que ainda por vir.

A pandemia gerou uma instabilidade em todas as áreas de trabalho, mudou os tempos e os espaços, acelerou dúvidas, incertezas e revelou muitas dificuldades, como a falta de fluência tecnológica por parte de professores e estudantes, a qualidade da internet, algumas limitações. Para Nóvoa (2021, p.2), “não há nada de novo, mas tudo mudou”, ou seja, tudo o que se apresentou como estratégias frente ao ensino remoto emergencial já existia anteriormente à pandemia, porém, muitos dos recursos tecnológicos como os AVEAs, plataformas digitais (Google Meet, Zoom Meetings, JitsiMeet, Skype) e, os próprios recursos das redes sociais, que não eram explorados. Todos esses elementos ganharam maior visibilidade em função das demandas emergenciais que o ensino remoto trouxe. Para Kenski (2012),

As novas TICs não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com suas capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas. (p. 38)

Entendemos que as TICs não são ferramentas tão simples e que nem todos os professores têm domínio acerca delas. Conhecer essas tecnologias não significa saber fazer uso das mesmas, e também ter acesso a elas. Com o surgimento da pandemia e a implementação do REDE, as TICs se apresentaram como única possibilidade de manter o processo de ensino e de aprendizagem bem como dar seguimento às atividades no contexto universitário.

Ausência de um ambiente próprio para o planejamento e execução das atividades, o tempo de aula superior ao recomendável para a modalidade e a carga

horária prática elevada no componente curricular, também foram desafios/limites enfrentados pelos professores no ensino remoto emergencial no período de 2020/1. Tais dados, embora tenham sido sinalizados com menor percentual, também foram desafios/limites que os professores tiveram de enfrentar e que, provavelmente, interferiram nos modos de organizar o *trabalho pedagógico* no ensino superior.

Acostumados com as aulas presenciais, os professores precisaram se reinventar, pois não estavam preparados e muito menos capacitados para o ensino remoto. Esta estratégia de ensino implicou no distanciamento de estudantes e docentes, adotado pelas escolas/instituições de ensino superior (IES), para que as atividades pedagógicas não fossem suspensas. Assim, foi necessário adaptar as atividades e não meramente realizar a transposição dos materiais do presencial para o virtual. Foram necessários “novos” planejamentos, “novas” organizações, e “novas” reconfigurações das dinâmicas pedagógicas.

As aulas, então, foram realizadas em plataformas digitais, por sistema de webconferência, seguidas de atividades em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). No caso da UFSM, foi o Moodle, as salas de aula presenciais foram substituídas pelas salas virtuais, e a cada semana foram sendo feitos ajustes para atender as demandas que surgiam. Foi uma construção compartilhada entre estudantes e professores, muitas vezes misturando o espaço privado/familiar com o espaço público/institucional/sala de aula.

É importante ressaltar que, durante o primeiro semestre de 2020, a UFSM adotou o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) no qual, a adesão pelos docentes da instituição e estudantes foi facultativa, inclusive, gerando o trancamento de componentes curriculares ou mesmo, o “abandono” do semestre.

O REDE é uma combinação da excepcionalidade dos exercícios domiciliares com as características do ensino remoto e da mediação por Tecnologias Educacionais em Rede (TER). O REDE é transitório e aplica-se durante o período de suspensão das atividades presenciais em face da pandemia da COVID-19, bem como durante o período posterior, enquanto for necessário, para implementação das ações de Plano de Retorno aprovado pelo conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. (Cartilha do REDE/UFSM 2020, P.4)

O ensino remoto na UFSM, através do REDE, possibilitou então o andamento do ano letivo de 2020, sendo facultativo no primeiro semestre, mas obrigatório no segundo. O calendário acadêmico da instituição foi reestruturado de forma que se mantivesse a continuidade das atividades pedagógicas.

Para dar conta dessas demandas, a universidade buscou pautar-se nas resoluções estabelecidas pelo MEC. Por meio delas, pode organizar o seu Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), criando instruções normativas e resoluções<sup>7</sup> internas próprias, que tem sustentado a manutenção do ensino remoto emergencial por tempo indeterminado.

Nessa perspectiva, SERRES (2013) afirma que é “urgentemente necessária essa mudança decisiva no ensino – mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto das nossas instituições.” (p.28)

Tendo em vista as contribuições de Serres (2013), lançamos mão dos diferentes desafios e enfrentamentos que emergiram com o surgimento da pandemia da COVID-19. Os docentes das instituições de ensino foram direcionados à novas práticas educativas para que a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes fosse mantido. O ensino remoto surgiu como uma atividade emergencial e temporária para dar continuidade às atividades pedagógicas que seriam domiciliares.

Os professores precisaram a “aprender juntos”, em comunidade para também ensinar juntos. Ouvindo relatos de professores sobre como foi esse processo de aprender a dar aulas remotas, é possível observar o quanto foram em busca do melhor para seus alunos. Pediram ajuda uns para os outros, pesquisaram diferentes formas de ministrar aulas, a fim de torná-las menos cansativas, pensaram em estratégias para ter o trabalho mais leve, pois a tensão da pandemia afetou muito o psicológico de todos, como se pode observar nas reflexões trazidas por especialistas em saúde, a exemplo do professor Dr. Vitor Calegari que afirma que em torno de 65% das pessoas que participaram da pesquisa (COVIDPsiq)<sup>8</sup>, tiveram a saúde mental afetada pela pandemia.

---

<sup>7</sup> Os documentos que regulamentam essa nova forma de ensino encontram-se disponíveis no site da Universidade Federal de Santa Maria através do link: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2020/06/20/legislacao-interna-e-externa-a-ufsm-regime-de-exercicios-domiciliares-especiais-rede>

<sup>8</sup> Pesquisa feita pela Universidade Federal de Santa Maria - <https://www.covidpsiq.org/>  
Outras informações no observatório da COVID – UFSM - <https://www.ufsm.br/coronavirus/santa-maria/>

Vivemos a experiência da docência orientada com alunos do curso de Pedagogia diurno quando, juntamente com a professora titular da disciplina, pesquisamos e estudamos formas diferenciadas de mantê-los envolvidos no processo de ensino e aprendizagem durante esse tempo, em novos espaços, pois as aulas eram síncronas em alguns momentos e assíncronas em outros.

Frente a essas novas configurações emergentes é imprescindível enfatizarmos a utilização das ferramentas de ensino. Assim, com o olhar voltado ao elemento, *ferramentas de ensino*, os professores relataram que os dispositivos tecnológicos mais utilizados foram:

- O Google Sala de Aula, foi mais utilizado no meu caso do que o Moodle. (Prof. 58)
- Youtube, pesquisas em Bibliotecas Virtuais. Pesquisas na internet de uma forma geral, para assim incentivar os meus alunos a elaborar trabalhos usando também as ferramentas de trabalho remoto. (Prof. 40)
- Usei muito Skipe, Google Meet, e-mail, Google Drive e Redes Sociais. (Prof. 10)

O uso de ferramentas virtuais, colaboram para as práticas em sala de aula e, além de auxiliar na formação de futuros docentes, elas também possibilitam uma reinvenção dentro do conjunto de ações e práticas pedagógicas. Assim, Kenski (2012, p.34), afirma que:

O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação produz o aumento constante da presença de mensagens textuais, sonoras e visuais em nossas vidas. Passamos a ter uma relação mais pessoal com a informação e interação mais frequente com as fontes, sejam elas pessoas ou bancos de dados localizados em qualquer lugar do mundo. Graças às articulações entre a informática e as telecomunicações. É possível, hoje, por redes de cabos, satélites, fibras etc., o intercâmbio entre pessoas e máquinas a qualquer tempo, em qualquer lugar.

Esta realidade traz novos desafios para gerenciar os diferentes meios de comunicação e pontos de contato entre professor e aluno, que antes estavam restritos ao canal de comunicação da sala de aula. Soma-se a isso o aumento na disponibilidade de informação, que não está mais presente apenas em livros e na palavra do professor, mas disseminada por diferentes canais, o que faz com que cada vez mais o papel do professor seja de mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, e não de transmissor de conhecimentos.

Ainda, acerca das ferramentas de ensino, também apresentamos um depoimento marcante sobre as redes sociais que acabaram se transformando em

canais de comunicação entre professores e estudantes, de forma descabida, sem horários estipulados, causando um esgotamento por parte docente:

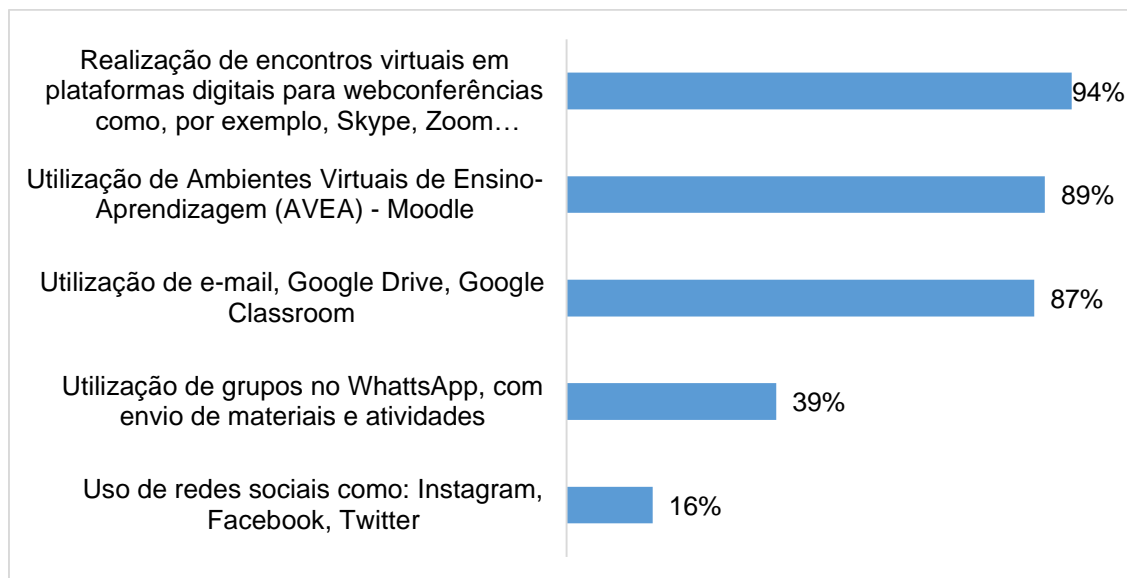
- A utilização do WhatsApp e Instagram de minha parte foi extremamente nociva no 1º semestre do REDE. São contas pessoais, e não profissionais. Falta de bom senso entre os alunos, que não escolhiam o horário para envio de questionamentos e mensagens, incluindo as madrugadas e finais de semana. Passei a ter demandas praticamente durante os 7 dias da semana e 24 horas por dia. Assim, no 2º semestre de REDE aboli estas modalidades. Acredito que a utilização de canais de comunicação oficiais da instituição via Moodle e e-mail institucional tornam, inclusive, o ambiente mais profissional. (Prof. 64)

Com este depoimento, destacamos o quanto as demandas particulares e profissionais se misturaram com a chegada do ensino remoto emergencial. Professores engajados em atender os estudantes, em contrapartida, sentindo-se esgotados com a alta demanda de trabalho. Caracterizando assim, o excessivo envolvimento no trabalho por parte dos professores, que muitas vezes, interferia no atendimento de outras demandas profissionais, bem como na vida privada.

Ao questionarmos os professores sobre o que *faz parte do ensino remoto (ferramentas de ensino)*, a alternativa com maior relevância foi 'a realização de encontros virtuais em plataformas digitais para webconferências como por exemplo skipe, Zoom Meetings, Google Meet, Jitsi Meet, entre outros', com 94% das respostas, seguida por: utilização de Ambientes Virtuais e Ensino Aprendizagem (AVEA) com 89%, utilização de e-mail, Google Drive, Google Classroom com 87%, utilização de grupos de WhatsApp com 39% e, por último, o uso de redes sociais como Instagram, Facebook e Twitter com 16% das respostas. Podemos observar no gráfico 2:



Gráfico 2 – O que faz parte do ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário.

A partir dos percentuais apresentados, nos respaldamos nos estudos de Fernandes e Grillo (2006) que afirmam que os AVAs são estruturas tecnológicas (plataformas) e todas as relações entre sujeitos participantes que se constroem em cima destas, sejam relações, reflexões, contribuições, questionamentos, processo de construção de conhecimentos, registros feitos no ambiente, entre outros. (p.456)

Outro fator que precisamos deixar claro, é que o ensino remoto não é o mesmo que ensino a distância. Segundo a Cartilha do REDE (2020, p.4), ele “é uma modalidade de caráter transitório e emergencial, enquanto a educação a distância (EaD) possui características próprias e é regulamentado por lei.” Assim, a Cartilha do Rede ainda explica que os professores podem se utilizar de ambientes virtuais de ensino aprendizagem (AVEA), como o Moodle, o Google Classroom, entre outras plataformas digitais para a realização das aulas remotas, compartilhamento de materiais e avaliações das disciplinas.

Sobre as tecnologias educacionais, podemos dizer que elas sempre estiveram presentes na universidade, elas surgiram aliadas ao ensino e a aprendizagem e, com a pandemia da COVID-19, ficou ainda mais evidente a sua importância.

Nesta direção, evidenciamos que, para os docentes respondentes do questionário, os encontros virtuais em diferentes plataformas digitais fazem parte do *ensino remoto*, assim como também fazem as redes sociais, as quais eram mais comumente utilizadas de forma pessoal e não profissional. Logo, com a emergência

do *ensino remoto*, estas acabaram tomando uma grande abrangência por ser um meio de comunicação ágil e de fácil acesso pela maioria. Porém, precisamos destacar que o uso desses recursos nem sempre atendem a todas as demandas e necessidades, tanto de docentes quanto dos discentes. Assim, achamos importante sinalizar, o que a autora Kenski (2013, p. 89) vem nos dizer a esse respeito:

São igualmente importantes as relações e as mediações entre professores, alunos, informações e tecnologias, para que possam discernir, em meio a profusão de ofertas de informações, o que é realmente importante para um aprendizado e o que precisa permanecer para toda a vida; o que é pontualmente importante para o desenvolvimento de habilidades e atitudes que vão auxiliar no desempenho de ações e na realização de atividades em determinadas áreas de atuação; como explorar as mudanças e especificidades das bases e meios em que as informações são disponibilizadas – textos, imagens, vídeos, sons, etc. – com vistas a oferecer condições favoráveis que respeitem seus diferentes estilos de aprendizagem e os dos alunos também.

A autora nos leva a compreensão de que, embora as tecnologias digitais e também as redes sociais, que emergem nas sinalizações dos professores, sejam importantes, elas precisam ser olhadas com cautela, com o cuidado necessário em relação as especificidades de cada contexto/realidade.

Seguindo a leitura dos nossos achados, e refletindo acerca do trabalho pedagógico dos professores, atentando para o elemento categorial *organização do tempo/espço*, evidenciamos que foi inevitável a reorganização dos espaços de trabalho. Confirmamos isso nos registros seguintes:

- Precisei adquirir uma mesa digitalizadora, softwares de edição entre muitos outros equipamentos para aperfeiçoar o meu trabalho. (Prof. 15)
- Montei na minha casa um espaço para home office que antes eu não tinha. (Prof.53)
- Foi necessário o planejamento de um novo espaço doméstico. (Prof.58)

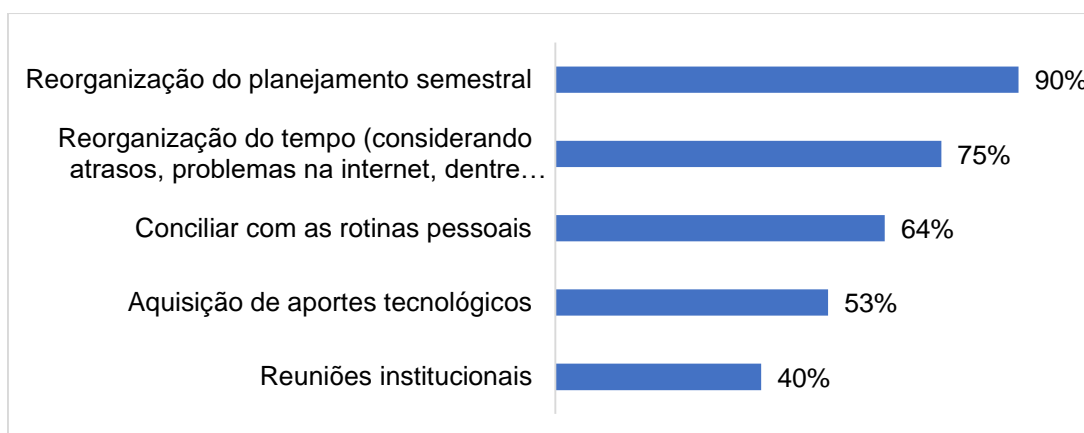
Quando nos deparamos com as manifestações dos professores 15 e 53, notamos o quanto o “público” invadiu o “privado”, pois, as pessoas transformaram as suas casas, que são locais de descanso e lazer, em salas de aula e escritórios, tornando-as um espaço único para a realização das múltiplas tarefas pessoais e profissionais. Pode-se dizer que a pandemia “desestruturou” as rotinas, mexendo na vida das pessoas, restringindo os espaços de convivência social, desencadeando uma reorganização das estruturas familiares.

Ao se pensar sobre a organização do tempo/espço para a realização do ensino remoto emergencial, evidenciamos que essa organização está para além do planejamento das aulas. Ela envolveu muitos outros fatores que perpassam o simples fato de se sentar à frente do computador e preparar uma aula, engloba também o gerenciamento de novos espaços físicos e as demandas privadas que emergiam.

Ao interpretarmos o elemento categorial *organização do tempo/espço* e envolvimento nas atividades remotas, foi possível observar que 90% dos respondentes enfatizaram a necessidade de uma reestruturação do planejamento semestral. Outros 75% sinalizaram demandar de uma reorganização do tempo. Destacamos aqui, a importância do planejamento do professor frente ao seu trabalho, uma vez que, antes da pandemia tinha o planejamento para o semestre de forma presencial, e de maneira abrupta precisou rever e reformular o planejamento para dar continuidade às aulas, remotamente, influenciando assim, diretamente na dinâmica do trabalho pedagógico.

Ainda, 64% afirmaram que precisaram conciliar com as rotinas pessoais com a rotina de trabalho, e 53% afirmaram a necessidade de adquirir novos aportes tecnológicos. Também, identificamos que 40% dos professores apontaram que a organização do tempo/espço exigiu reuniões institucionais. Conforme podemos observar no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Quanto a disponibilidade para o ensino remoto emergencial, a organização do tempo e o envolvimento nessas atividades exigiu



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário.

Neste sentido, pontuamos que houve a necessidade de uma reorganização temporal dos professores, assim como para todas as pessoas, pois o contexto

pandêmico gerou muitas mudanças, as famílias precisaram se reconfigurar e com isso, a organização dos tempos/espços pessoais e profissionais acabaram se misturando. O home office demandou dos profissionais conciliar suas demandas de rotinas pessoais com as rotinas de trabalho. O que antes era realizado nos espaços institucionais, nas salas de aula, nos departamentos didáticos, agora, com o advento da pandemia, foram transpostos para dentro das casas desses profissionais, ocupando o espaço e o tempo da vida pessoal e doméstica, gerando assim, uma (re)organização da vida familiar.

Na sequência, passamos a observar os registros relacionados ao elemento categorial *transposição didática*, ainda sob o ponto de vista do trabalho pedagógico. Sobre ela, alguns professores externam que esta foi mais uma tarefa que demandou reorganização.

- Foi necessário participar das capacitações promovidas pela instituição. (Prof. 26)
- Como ministro disciplinas teórico/práticas, não foi possível abordar os aspectos práticos virtualmente, estes foram completamente suprimidos e substituídos por conteúdos virtuais. (Prof. 74)
- Realização de cursos de qualificação e estudo de tutoriais foi essencial. (Prof. 4)
- Tutoriais on-line e cursos ou palestras, algumas disponibilizadas pela UFSM, auxiliaram na adaptação ao REDE. (Prof. 80)
- A edição das equações matemáticas e estatísticas no editor matemático MathType para completar a elaboração de conteúdos, a gravação dos conteúdos em arquivos no formato PDF e, posteriormente, na plataforma Classroom, onde estão as salas virtuais de 4 turmas, foi uma organização imprescindível. Prof.64

A transposição didática do presencial para o virtual foi marcada pela busca de alternativas capazes de favorecer as atividades além de envolver os estudantes. O momento pandêmico trouxe com ele a procura por diferentes alternativas didático-pedagógicas. Os professores deixam claro em seus registros, que precisaram pesquisar novas formas de atividade para ajustar seus materiais didáticos, uma vez que, antes estavam dispostos de maneira a contemplar as aulas presenciais. Entretanto, foi necessário que fossem utilizados e explorados de forma virtual. Essas demandas mexeram com as rotinas e exigiram um maior cuidado na organização do trabalho pedagógico, além da reorganização do tempo para realização das atividades, tendo em vista que as horas de resistência frente à tela e a concomitância de

atividades domésticas e as aulas, oneraram o trabalho do professor e mesmo dos estudantes.

Diante dessas mudanças no trabalho pedagógico do professor, percebemos como a docência universitária é permeada por constantes buscas, ações, reflexões, saberes e fazeres. Se olharmos para o sentido etimológico da palavra docência (*docere* – ensinar e instruir), já percebemos que ele vai ao encontro das ações que fazem parte do ser professor. No sentido formal da palavra, docência é o trabalho que os professores desempenham em conjunto com outras funções que perpassam a tarefa de dar aulas, incluindo às suas funções, a gestão e a pesquisa, que são inerentes, caracterizando assim as demandas da docência universitária.

Para Bolzan et al (2012), a docência:

Não se dá somente na prática de sala de aula, ela perpassa a esfera do exercício de dar aulas envolvendo outras atividades que fazem parte do cotidiano docente exigindo assim conhecimentos específicos como a participação em colegiados, desenvolvimento de pesquisas, orientações em teses, dissertações e outros trabalhos dos estudantes, organização de eventos, participação de bancas de avaliação, entre outros. (p.121)

Dialogando com a ideia das autoras, podemos observar que o mundo vive constantes transformações, a educação grita por inovações. No entanto, nota-se a necessidade de estar sempre acompanhando as novas referências curriculares que permeiam o meio educacional. Inovar, pesquisar e buscar novas aprendizagens, instiga o docente a investigar como se aprende a ser docente e entender os processos de construção do conhecimento.

Com um papel social e cultural, que se move em conformidade com os valores e contextos estabelecidos na sociedade, a profissão docente não está estagnada perante o papel da educação frente a esse contexto, suas funções se movimentam na medida em que as transformações acontecem (CUNHA, 2018).

O professor universitário está em constante movimento, de busca e reflexão sobre o seu saber e fazer pedagógico. Desse modo, o seu contexto de atuação é que desencadeia e incentiva os processos de reflexão que o auxiliam no exercício de sua prática pedagógica. Com isso, há também a valorização dos sujeitos que compartilham esse espaço, ou seja, os estudantes, principais responsáveis por esta busca pela qualificação docente, tendo em vista que são eles os atores que engendram a dinâmica e diversidade dos processos de ensino. Tudo isso, leva os

docentes e discentes a uma dialogicidade que favorece os espaços de discussões, socializações e conhecimentos compartilhados de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o profissional busca refletir a sua prática pedagógica, compreendendo os problemas de ensino, analisando os currículos propostos, reconhecendo a influência que os materiais didáticos têm sobre suas escolhas pedagógicas, socializando suas construções, intercambiando experiências significativas e inquietantes, para assim avançar na direção de novas aprendizagens, exercitando, desse modo, uma prática colaborativa. (BOLZAN, 2016)

O espaço de atuação do professor é um nicho no qual emergem distintas certezas e incertezas sobre o fazer docente. Logo, é neste cenário que ele se depara com as especificidades da docência e, a partir delas, é mobilizado a refletir sobre suas ações pedagógicas, a fim de qualificar sua prática. Esta sensibilidade, impressa na ação de refletir, denota a capacidade do docente de escutar, de ver, de ouvir e de valorizar tudo aquilo que está imbricado nos processos de ensinar e aprender.

Assim, para se pensar a docência é necessário levar em consideração que o professor aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade. Pode-se dizer ainda, que a aprendizagem da docência está alicerçada na compreensão dos processos interativos, promovendo a reflexão na e sobre a atividade de ser professor. “Pressupõe a reconstrução do cotidiano a partir de um caminho a ser estabilizado, tendo como referência o potencial cognitivo dos sujeitos envolvidos no processo - professores e estudantes.” (BOLZAN, 2016, p.15)

Nesta mesma direção destacamos a relevância das experiências que aconteceram no decorrer do curso de mestrado. No primeiro semestre de 2020, quando se teve a experiência de cursar a docência orientada em uma disciplina do curso de Pedagogia. Essa disciplina, com características teóricas, mas com alguns pontos práticos a serem realizados nas escolas, demandou uma reorganização de seus materiais, assim como a dinamização do cronograma de estudos. Demandamos uma readequação ao transpor nossos materiais ao Moodle de forma a contemplar as aulas que seriam virtuais. Esse trabalho exigiu pesquisas acerca do modo de fazê-lo, assim como tempo e estudos. Observamos, portanto, que estas experiências vão ao encontro das manifestações dos docentes ao responderem ao questionário.

A transposição de materiais didáticos foi um elemento marcante, uma vez que foi necessário repensar a forma de ofertar as atividades da disciplina. Os planejamentos e planos de ensino já preparados pelos professores precisaram ser

revisos e reformulados, para que o ensino remoto acontecesse. Essas adaptações, exigiram dos docentes um tempo extra de preparo e, principalmente, de busca de apoio como pode-se observar nos seguintes registros:

- Para desenvolver minhas atividades, precisei do auxílio dos colegas. (Prof.22)
- Demandou uma rotina de trabalho intensa, e por muitas vezes, estafante fisicamente. (Prof. 84)
- Ministro disciplinas teórico-práticas. Não foi possível abordar os aspectos práticos, que foram completamente suprimidos por conteúdos virtuais. (Prof.74)
- No primeiro semestre, pelo fato da UFSM ser a pioneira no ensino remoto, tivemos muito pouco auxílio institucional. Tive ajuda de grupos de estudos de tecnologias e dicas de colegas. (Prof. 21)

Evidenciamos, através desses registros, o quanto foi desafiador essa nova organização. Esse enfrentamento, surgiu como um desafio que se intensificou e foi se modificando com o novo contexto imposto, desafiando os docentes a repensar suas práticas pedagógicas. Logo, é possível observar os desafios docentes que estiveram permeando essa docência universitária. Sobre isso, Bolzan et al (2021) afirma:

Ao refletirmos acerca dos desafios docentes frente ao ensino que precisa ser organizado, as tecnologias e a cultura digital ganham destaque, exigindo novas aprendizagens do professor/formador.

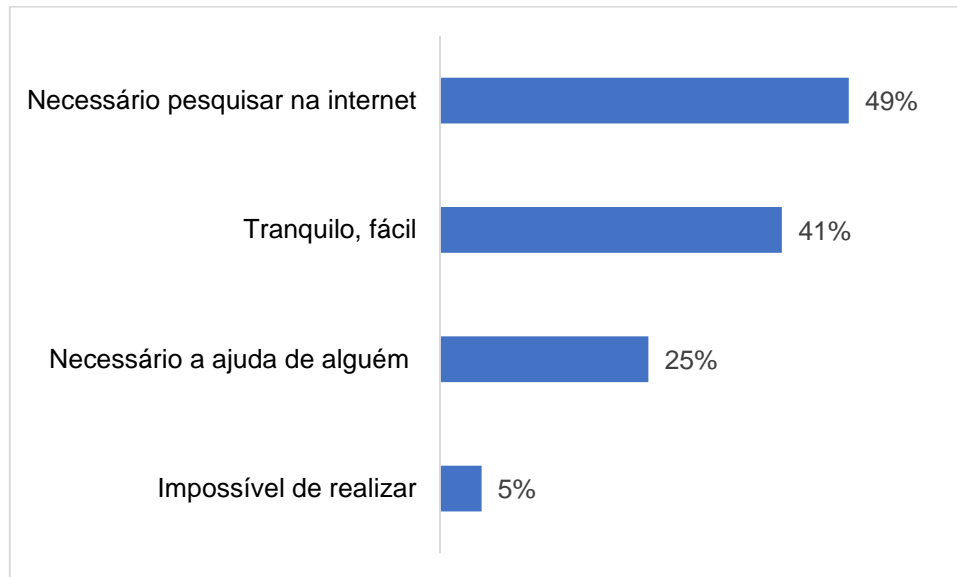
Esse processo gera um certo tensionamento na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que a dinâmica estabelecida exige outros modos de operar, que nem sempre são familiares aos docentes que nem sempre possuem a fluência tecnológica necessária. Isso exige outras conexões que não são usuais na organização do trabalho pedagógico, pois a dinamização da aula precisa estar assentada em aparatos tecnológicos que nem sempre são de domínio do professor. Logo, a emergência da era digital e o acesso à informação por diferentes formas de comunicação implicam na necessidade de (trans)formações das dinâmicas pedagógicas. (p. 79)

Assim, pensar a docência nos remete a muitas reflexões que a envolvem, desde os tempos e os espaços em que ela se dá, às trajetórias pessoais e profissionais daqueles que a realizam até as ações pedagógicas que a compõem. Para tanto, falar sobre a docência é, muitas vezes, falar sobre a reflexão acerca do fazer pedagógico dos professores, incluindo suas expectativas, sentimentos, inquietações e satisfações.

Ainda, na perspectiva da transposição dos materiais didáticos presenciais para virtuais, observamos que grande parte dos professores, 49%, respondeu que para

transpor os materiais didáticos foi necessário realizar pesquisas na internet. Outros 41% acharam que foi tranquilo, fácil fazer essa transposição. Já, 25% dos professores precisaram da ajuda de outras pessoas e, ainda 5% acharam ser impossível de realizar este movimento, conforme podemos analisar no gráfico 4.

Gráfico 4 – Quanto à transposição dos materiais didáticos presenciais para virtuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário.

Lançamos nosso olhar para os dados apresentados no gráfico e evidenciamos que, a realização da *transposição dos materiais didáticos*, foi algo que gerou desconforto nos professores, pois, foi necessário pesquisar, pedir ajuda, pensar na melhor forma de atender a demanda que se fazia presente. Também, o fator tempo se apresentou como necessário para que as tarefas pudessem ser organizadas de modo a atender as exigências demandadas do REDE.

A transposição dos materiais, a qual estamos nos referindo, afetou a organização didática que havia sido previamente pensada pelos docentes. Diante disso, foi necessário revisar o material didático e as intenções para a sua utilização. As demandas do ensino remoto exigiram novas estratégias de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ou seja, os processos de ensinar e de aprender necessitaram de um novo olhar, de uma outra forma de ser e fazer docente, agora, por meio das tecnologias.

Outro elemento importante que permeia as dimensões categoriais, são as *aprendizagens* adquiridas com a experiência do ensino remoto. Todos sabemos que



a profissão docente tem como característica que o professor se mantenha sempre atualizado, em constante movimento, na busca por novos conhecimentos.

Nos registros a seguir, podemos observar, sob o ponto de vista do trabalho pedagógico, quais foram as aprendizagens manifestadas pelos professores:

- Aprendi a utilizar o Google for Education – Classroom. (Prof. 7)
- Precisei aprender a interagir pelos meios digitais, fazer lives e gravar aulas. (Prof. 23)
- Consegui aprender a digitalizar materiais os quais só tinha na forma física. (Prof.42)

Ninguém passou por esses desafios sem precisar aprender alguma coisa com eles. A pandemia que chegou sem avisar, desafiou a todos, tirando-nos da zona de conforto, mostrando com ela, muitas dúvidas e incertezas. O tempo foi passando, as aulas acontecendo e a esperança que se tinha de que tudo passaria logo, não se confirmou, pois, a pandemia se estendeu 2021 adentro.

Assim, os professores foram aprendendo a trabalhar remotamente atendendo às demandas dos alunos e da própria instituição. A aprendizagem se caracterizou por ser uma forma de mudança de comportamentos, apropriada por uma experiência multifatorial. Os fatores emocionais, sociais e ambientais, foram presentes, exigindo uma permanente interação entre sujeitos e processos.

Lendo outros registros dos professores, observa-se que surgiram também mudanças no modo de aprender dos docentes. A imposição do trabalho remoto fez com que emergissem novas possibilidades de conhecimento, como se pode notar, nos registros seguintes:

- Aprendi muito sobre a internacionalização do ensino, parceria com outros países. (Prof. 71)
- Percebi a quebra de paradigmas a favor do ensino presencial, percebendo que o ensino remoto traz, além dos desafios e dificuldades, várias vantagens como a possibilidade de o aluno acompanhar o conteúdo da aula em seu próprio tempo e para além do horário da aula. (Prof. 83)

Ser professor, é estar sempre em movimento, é estar ensinando e aprendendo. A aprendizagem é um processo que ocorre no espaço de articulação entre os modos

de ensinar e aprender, nos quais os atores do espaço educativo da Educação Superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (CUNHA, ISAIA, BOLZAN, 2021).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento docente abarca toda a constituição do ser docente. Educar/formar é um compromisso desafiador e de responsabilidade pela formação humana, é criar possibilidades, é dar oportunidades, é entender e compreender como o ser humano se constitui profissionalmente. Assim, o movimento de aprendizagem da docência universitária é um processo no qual os professores atingem diferentes saberes e fazeres, de modo consciente entrelaçando-os com suas subjetividades e com particularidades culturais da instituição no qual se desenvolvem (BRAUM, 2020, p.87).

Ao encontro da ideia tecida por Braum (2020), os pesquisadores Garcia e Vaillant (2018) dizem que, as aprendizagens entre docentes, embora possam ocorrer de maneira autônoma e pessoal, é constituída em contextos espaciais e temporais, nos quais estão inseridos o ambiente social, organizacional e cultural da instituição em que desempenham suas atividades. Estes ambientes de trabalho podem tanto inibir como promover o desenvolvimento profissional. Assim como, o ambiente espacial e temporal também exercem influência no processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, é importante salientar que o docente precisa estar em constante formação, buscando sua qualificação para aprimorar a sua prática docente, ampliando seus conhecimentos, vivenciando experiências novas e significativas na e para a docência. Para Isaia e Bolzan (2009):

[...] tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja ela qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa aceitar para poder constituir-se profissionalmente. (p.136)

Para Santos e Miranda (2018), o professor deve ser o profissional que faz a interlocução do conhecimento com a realidade social encontrada, articula-se com o contexto do estudante. Ele precisa promover a compreensão, a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento do processo de aprender com autonomia.

Através do diálogo e da problematização, o educador conduz um processo de manifestação da ciência, da realidade e da própria existência humana.

Freire (2019) afirma:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (p.28).

Ainda na perspectiva de Freire (2019), podemos evidenciar a importância do papel do educador. Faz parte de sua atribuição não apenas ensinar os conteúdos, mas que também ensinar a pensar certo. O movimento de aprendizagem de desenvolvimento docente, é um processo contínuo do professor formador, acontece ao longo da vida do professor, se produz através de sua trajetória sendo protagonista da sua própria ação pedagógica. Nesta direção, Isaia e Bolzan (2012) corroboram que:

a aprendizagem da docência caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que, nesse processo, são ensinantes e aprendentes simultaneamente, bem como da ênfase na prática docente, assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária. (p.196)

O desenvolvimento profissional ocorre na medida em que vai acontecendo o processo formativo do docente. Ele se constitui a partir de suas vivências e experiências durante a própria prática docente. É no decorrer de sua atuação que vai se desenvolvendo e se constituindo docente, e esse processo segue ocorrendo durante toda a sua trajetória profissional.

Seguindo a leitura dos achados relacionados ao elemento categorial *aprendizagens conquistadas* com a experiência do trabalho remoto, evidenciamos que a mais mobilizadora foi a interação por meio digital (aulas, reuniões, lives...), uma vez que, 81% dos professores confirmaram terem sido sensibilizados. Isso pois, não se tinha como hábito, ou prática comum, a utilização desses recursos (aulas e reuniões via digital) nos processos de ensino e aprendizagem, pelo menos, não como prática de ensino. De acordo com Kenski (2012), os ambientes virtuais de aprendizagem são novos espaços que podem existir paralelamente aos ambientes vivenciais concretos (os quais estamos presentes fisicamente), possibilitando a criação de novos espaços

educacionais. A autora ainda afirma que, os AVEAs dispõem de condições para interação síncrona e assíncrona entre os usuários, facilitando a cooperação entre os participantes.

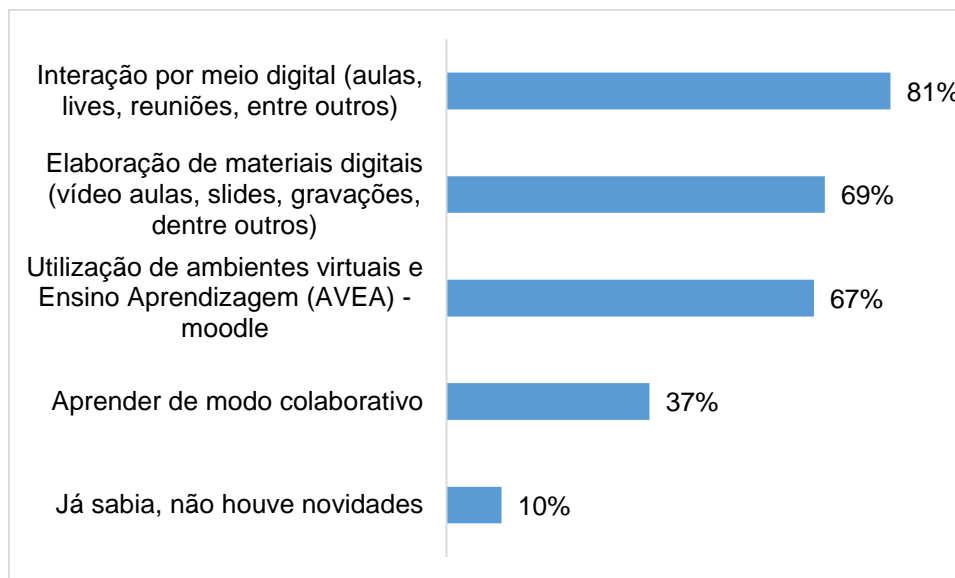
Diante disso, os estudos de Barbiero (2015, p.68), evidenciam que “na docência presencial combinada, o professor da educação superior, que atua na docência presencial, passa a utilizar o AVEA para construir e conduzir parte de suas aulas, combinando momentos presenciais com momentos virtuais”. Segundo o mesmo autor:

Na docência virtual, a interação do professor e dos aprendizes virtuais ocorre por meio das ferramentas do AVEA, que possibilitam a comunicação síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes). Na docência virtual, os professores e tutores a distância interagem com os aprendizes por meio do AVEA, possibilitando a [re] constituição e o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais e a [re] constituição de saberes docentes. Desta forma, o trabalho docente é realizado por mais de um profissional.

A partir dos estudos de Barbiero (2015), lançamos mão das discussões acerca da docência presencial que precisou ser transposta para a docência virtual, visando atender as demandas impostas pelo novo cenário que se instaurou com a pandemia da COVID-19. Destacamos, porém, que esta docência virtual (BARBIERO, 2015) não está voltada para o contexto da Educação à Distância (EaD), visto que esta modalidade de ensino se distingue do ensino remoto emergencial, adotado para dar sustentação ao REDE. Logo, a adesão ao ensino remoto como ferramenta de ensino permitiu aos professores transpor a docência presencial para virtual. Porém, a dinâmica que pautou a realização desta docência virtual, precisou ser construída paulatinamente, assim como foi uma aprendizagem colaborativa.

Diante disso, evidenciamos, através dos dados da pesquisa, que a elaboração de materiais digitais e a utilização de ambientes virtuais de ensino aprendizagem (AVEAs), foram conhecimentos adquiridos significativamente (69% e 67%) pelos professores. Ainda, aprender de modo colaborativo, foi um fundamento também construído durante o ensino remoto, evidenciado por 37% dos docentes, ao afirmarem que buscaram formação, conforme nos mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 – Aprendizagens conquistadas com a experiência do trabalho remoto.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário

Ao refletirmos acerca dos dados apresentados no Gráfico 5, podemos observar que, foram muitas as aprendizagens adquiridas e vivenciadas pelos professores durante o ensino remoto. Entendemos que a aprendizagem é um movimento constante, exige modernizações sobre as diferentes experiências que ocorrem durante o ofício de ser professor, e que esta pode acontecer por meios colaborativos ou individuais.

Segundo Garcia e Vaillant (2018), os professores pesquisam e colaboram entre si em busca de alternativas para melhorar o processo de aprendizagem de seus alunos, buscam em suas relações pessoais e profissionais, discussões para formação de uma equipe de trabalho, as quais funcionam como comunidades de trabalho.

Os autores ainda afirmam que a aprendizagem, entre docentes, embora possa ocorrer de forma autônoma e pessoal, é construída em contextos espaciais e temporais, os quais estão inseridos o ambiente social, organizacional e cultural da instituição em que desempenham suas atividades. Este ambiente de trabalho pode tanto inibir como promover o desenvolvimento profissional. Além desse ambiente espacial, o ambiente temporal também influencia no processo de desenvolvimento profissional.

Observamos que as aprendizagens conquistadas com a experiência do ensino remoto foram muitas, todos os professores, de uma forma ou de outra precisaram aprender alguma coisa para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico. Os

docentes se mostraram em constante movimento no exercício de suas práticas pedagógicas, refletindo e dialogando com seus pares na busca de novos conhecimentos.

Seguindo a nossa interpretação dos elementos categoriais, com o olhar voltado para o elemento *estratégias mobilizadas* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, atentamos para os seguintes registros dos professores:

- Precisei procurar vídeos e textos na internet afim de aprimorar a minha prática pedagógica. (Prof.27)
- Busquei por novas ferramentas, estudei seus usos e funções para colocar em prática nas aulas remotas. (Prof.49)
- Me organizei de forma a deixar as minhas aulas mais dinâmicas, mudei meu planejamento didático e com isso consegui levar. (Prof. 76)

Atentamos para esses registros evidenciando que os professores foram em busca de diferentes metodologias com as quais pretendiam alcançar seus objetivos, dando continuidade ao seu trabalho pedagógico durante o ensino remoto emergencial.

Ao refletirmos sobre o ser professor e seu trabalho docente, precisamos compreender os elementos que perpassam o processo da docência, sendo um deles o saber docente, que é: “o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (TARDIF, 2002).

Os saberes docentes estão diretamente relacionados às experiências docentes. O professor, no decorrer de sua trajetória formativa, vai se desenvolvendo e aprimorando a sua prática, com isso suas experiências nas ações pedagógicas constituem o seu saber docente que está ligado com a sua pessoa, sua identidade e sua história. Assim como com as suas relações e interações com seus alunos, construindo o suporte teórico de sua prática educativa, aprendendo a ser professor no contexto universitário.

Corroborando com essas ideias, a autora Kenski (2013, p.111) afirma que:

Em termos pedagógicos, as necessidades de planejamento e organização de atividades educacionais, mediadas pelas tecnologias e sistemas de informação, são totalmente diferentes. Os usos de diferentes tecnologias digitais, por exemplo, em cursos presenciais, demandam novas habilidades dos docentes, além de estratégias e dinâmicas diversificadas para apresentação em sala de aula. Muita coisa muda: desde a apresentação e a organização dos conteúdos, até a realização de atividades, a distribuição dos

tempos, a definição das formas de participação de professores e alunos e o processo de avaliação.

Nessa perspectiva, sempre que se pensar em organização e planejamento, o que emergem são as estratégias utilizadas para qualificar a prática pedagógica. Devido à emergencialidade do ensino remoto, os professores não tiveram tempo hábil de se planejar e estudar as possíveis estratégias de ensino disponíveis. O que aconteceu foi que no decorrer do semestre foram estudando e testando as ferramentas e assim foram aprimorando seus usos e funções, dando qualidade ao trabalho pedagógico.

Ao lançarmos o nosso olhar sobre as estratégias mobilizadas pelos professores para dar continuidade ao processo de aprendizagem de seus alunos frente ao ensino remoto, observou-se em seus depoimentos que os métodos de trabalho foram os mais diversos. Seguem os registros:

- A UFSM não disponibilizou cursos em tempos de 2020/1, os professores tiveram que se virar. (Prof.21)
- Pedi ajuda para os meus próprios alunos. (Prof. 71)
- Meus alunos me ajudaram e sugeriram possibilidades e dinâmicas para as aulas. (Prof. 83)
- Auxílio dos meus familiares que entendem da tecnologia, meus filhos. (Prof. 57)

Por meio desses registros, podemos evidenciar que realmente os professores precisaram de ajuda para pensar e colocar em prática, suas estratégias de enfrentamento das dificuldades e, então, dar uma continuidade aos processos de ensinar e de aprender.

Nesse contexto é compreensível que os professores tenham precisado lançar mão de auxílio extra, pois o conhecimento pedagógico e do conteúdo específico não eram suficientes para o enfrentamento do novo processo formativo. Nas palavras de Marcelo e Vaillant (2018): A profesión docente requiere una, comprensión profunda, flexible y abierta del contenido y también una comprensión de las dificultades potenciales que tendrán los alumnos con esos contenidos<sup>9</sup> (p.61).

---

<sup>9</sup> Tradução nossa: A profissão docente requer uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo e também uma compreensão das potenciais dificuldades que os alunos terão com esse conteúdo.

Em relação a isso, o professor também pode estabelecer relações com seus pares e com os estudantes, constituindo as redes de relacionamentos e colaboração, repercutindo no processo de aprendizagem.

Tardif (2014, p.36) define o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Ainda afirma que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

O saber docente também é um saber social, pois é compartilhado por um grupo de agentes que são professores, têm objetivos sociais, pois trabalham com sujeitos, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais e é adquirido no contexto de uma socialização (TARDIF, 2014)

Segundo Oliveira (2006) pautada nos estudos de Tardif, os saberes docentes são:

Todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços da vida e da atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (p.356)

Tardif (2014), classifica os saberes dos professores, baseando-se no que eles consideram importantes quando se referem aos seus saberes da seguinte forma:

*Saberes da formação profissional:* constituídos pelos saberes pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica. São aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. (p.36)

*Saberes disciplinares:* correspondem a diversos campos do conhecimento. São transmitidos nos cursos e departamentos universitários, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais. (p 37)

*Saberes curriculares:* relativos aos discursos, aos conteúdos, aparecem nos projetos políticos pedagógicos. A presentam-se também como forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. (p.38)

*Saberes experienciais* que são elaborados e produzidos pelos próprios professores, embasados na sua prática. Emergem de suas experiências individuais ou coletivas. (p.39)

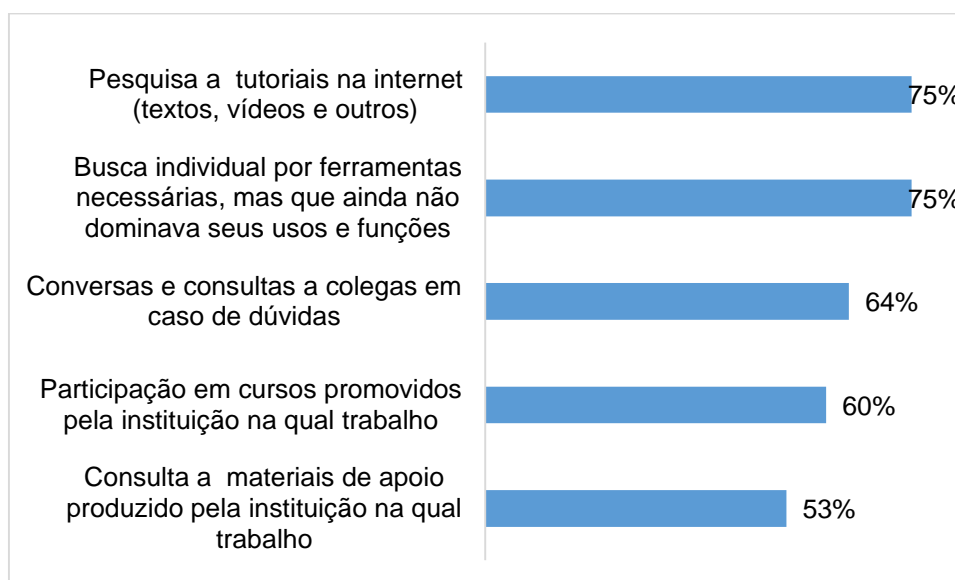
Refletir sobre os saberes docentes dos professores nos provoca também a pensar em entender o professor como sujeito que se desenvolve, se aprimora e se (trans)forma a cada dia, a cada prática pedagógica que realiza. Efetuando assim, uma renovação dos seus saberes, modificando-os com a sua evolução, tornando-se dinâmico, presente e mais autônomo. O processo aspira aprimorar sua prática, produzindo novos saberes, ensinando e aprendendo sempre.



Além das aprendizagens adquiridas com a experiência do ensino remoto, pode-se observar quais as estratégias foram mobilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores. Assim, foi possível perceber que, grande parte dos docentes (75%) afirmou pesquisar em tutoriais na internet, bem como, buscou individualmente por ferramentas que ainda não dominava seus usos e funções.

Também, conversas e consultas com colegas, em caso de dúvidas e, participação de cursos promovidos pela instituição, foram estratégias mobilizadas por 64% e 60% dos professores que responderam ao questionário. Ainda houveram 53% de docentes que apontaram consultar materiais (textos, vídeos, tutoriais) de apoio produzidos pela instituição, conforme podemos observar no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Estratégias mobilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento dos elementos destacados no questionário

Ao direcionarmos o nosso olhar para os dados apresentados no Gráfico 6, evidenciamos que foram muitas as *estratégias mobilizadas* pelos professores para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Entendemos que estratégias são as manobras realizadas para alcançar um determinado objetivo. Neste caso, os docentes, aqui sujeitos de pesquisa, precisaram munir-se de diversas estratégias para manter o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Kenski (2013, p. 111):

O uso de diferentes tecnologias digitais, demandam novas habilidades dos docentes, além de estratégias novas habilidades dos docentes, além de estratégias e dinâmicas diversificadas para a apresentação em sala de aula.

Muita coisa muda: desde a apresentação e a organização dos conteúdos, até a realização de atividades, a distribuição dos tempos, a definição das formas de participação de professores e alunos e o processo de avaliação. Em cursos a distância, tudo se torna ainda mais complexo.

Sendo assim, cabe sinalizar aqui, a importância da elaboração de estratégias de ensino, tendo como princípio a boa organização e dinâmica das aulas, que desenvolvam os conhecimentos dos estudantes, buscando melhores recursos para dar um bom andamento ao processo de aprendizagem.

Nos encaminhando para o final do processo interpretativo, temos o elemento *permanência do ensino remoto*. Foi questionado aos professores, suas opiniões acerca da necessidade da continuação do ensino remoto para além do período excepcional. Pode-se evidenciar que 58% dos professores declaram não estar dispostos a permanecer com o ensino remoto, e 20% destacaram algumas particularidades.

Seguem os registros:

- Acho que uso parcial nas disciplinas é interessante. O REDE demonstrou claramente que não substitui o ensino presencial prático de disciplinas de área de exatas, mas bom complemento para estudo de normas ou alguns conteúdos teóricos. (Prof. 21)
- Acredito que o equilíbrio entre remotas seria o ideal. O ensino totalmente remoto priva as relações pessoais entre estudantes atividades presenciais e e professores, o que considero fundamental e parte do processo de ensino-aprendizagem. (Prof. 76)
- As disciplinas que trabalho são de desenho, na Engenharia e Agronomia. Consideradas práticas, em função dos materiais utilizados como régua, esquadros, escalímetros, folhas bem maiores que A4. Caso seja decido pela permanência no modo remoto, terei que aceitar, embora a qualidade do trabalho e do aprendizado seja bastante prejudicada em relação ao presencial. (Prof. 14)
- É preciso entender que o ensino remoto atual é emergencial, que há diferenças para EaD e que a educação é cada dia mais precarizada com recorrência a ensino a distância. Assim, ainda prefiro optar pela presencialidade, embora entenda que a avaliação deva ser realizada a cada disciplina, conteúdo e, até mesmo, pela realidade dos estudantes. (Profe 78)
- Em partes, pois atividades experimentais não podem ser feitas em ambiente remoto. (Prof. 40)
- Não integralmente. Talvez em formato híbrido, aliando encontros presenciais e visitas de campo com os encontros virtuais. (Prof. 39)
- Parcialmente, combinado com atividades presenciais (mesmo com lotação reduzida em sala de aula para ampliar o distanciamento entre as pessoas) (Prof. 80)

- Somente se fosse a única alternativa. (Prof. 74)
- Vai depender quanto tempo seria necessário. Não acredito numa formação positiva, em estudos remotos, principalmente em disciplinas que envolvam aulas práticas. O aprender fazendo, para mim é importante para a formação do estudante. (Prof. 22)

A pandemia da COVID-19 caracterizou-se por ser um contexto emergencial, no qual muitos elementos que distinguem os contextos emergentes ficaram evidentes (PAPPIS, 2021). A exemplo disso, temos a fluência tecnológica e o uso das tecnologias que já eram utilizadas por muitas pessoas. Inclusive professores dentro dos contextos educacionais, já lançavam mão de aportes tecnológicos para desenvolverem suas atividades pedagógicas, mas com a pandemia essas práticas, acabaram sendo impostas e indispensáveis para o andamento do trabalho nas instituições educacionais.

Muitas mudanças vêm ocorrendo no cenário educacional nos últimos anos, e com a expansão universitária, surgem novos desafios e enfrentamentos que se intensificam e se modificam de acordo com o novo contexto fazendo-se necessário repensar a docência universitária, bem como os saberes e fazeres pedagógicos.

Com muitos desafios emergindo diariamente nos contextos acadêmicos vivenciados pelos professores como por exemplo, o ensino híbrido e o ensino remoto; se torna cada vez mais necessário proporcionar práticas de formação que abranjam todo o processo de aprendizagem dos estudantes. Observamos que a formação continuada assume papel fundamental na vida do professor universitário, sendo impossível pensar o ensino superior sem refletir e dialogar com a formação docente.

Tais desafios, imbricados no contexto acadêmico, compreendem-se como “contextos emergentes<sup>10</sup>”, termo que abrange as novas demandas da sociedade. Bolzan (2016) mostra esses contextos a partir dos desafios que emergem no contexto educacional, exigindo novas configurações, novas formas de adequação para atender às novas demandas, repensando maneiras que possibilitem discussões e aprofundamentos acerca das inquietações do mundo globalizado.

---

<sup>10</sup>Contextos emergentes caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente (BOLZAN, 2016 p. 9).

São as políticas externas que exigem que as instituições acolham possibilidades de trabalhar com a diversidade de culturas e de pessoas. Assim como, produzir ações capazes de expandir processos inclusivos, uso de tecnologias, pensar em modos de internacionalização e os conhecimentos via redes colaborativas entre pesquisadores.

Compreendemos assim, que os contextos emergentes são tempos/espços diversificados, com sujeitos constituídos por diferentes modos de pensar e agir, com uma maior diversidade cultural e social, de gênero. Acarretando assim, maiores demandas organizacionais e, por consequência, novos modos de pensar e fazer a docência.

Os contextos emergentes ficaram ainda mais agravados no ano de 2020 e infelizmente seguem em 2021. A pandemia da COVID-19 afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento generalizado das instituições de ensino. Os professores precisaram se adequar as novas formas de exercer a docência, sendo necessário uma reinvenção, uma superação, uma resiliência por parte deles e dos estudantes, para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade.

Sem o tempo de planejamento adequado, suficiente para sua organização, os docentes precisaram transpor seus materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto de forma rápida, sem uma formação específica para isso, foram aprendendo a dar as aulas remotas, fazendo uso das tecnologias digitais, as quais na maioria das vezes não eram nem conhecidas para eles. Mesmo assim, foram se familiarizando e adquirindo conhecimentos específicos para usá-las e aproveitá-las da melhor forma.

A pandemia do Coronavírus terá longos efeitos sobre a forma de aprender; o distanciamento social está criando novos hábitos e comportamentos, tanto nas instituições de ensino que estão revendo seus processos e metodologias, como nas famílias, que precisaram se reestruturar. Lidar com a imprevisibilidade, viver na incerteza, procurando estratégias para não ficar longe dos estudantes, exige um trabalho em grupo mais alinhado, unindo esforços em prol da educação. Estamos observando muitos professores unidos no mundo digital, compartilhando saberes, experiências e aprendendo de maneira colaborativa uns com os outros, possibilitando assim, a expansão das redes de conhecimento.

A pandemia é um grande desafio que veio para nos humanizarmos, para evoluirmos, para crescermos e aprendermos como seres humanos em evolução. Em contrapartida, do ponto de vista psicológico, observamos ao longo desses meses de distanciamento social, que as relações pessoais também foram afetadas. <sup>11</sup>

Sabemos da importância da manutenção dessas relações uns com os outros, do quanto faz falta o contato físico, as rodas de conversa, as interações e a socialização. E, como consequência, podemos notar uma desmotivação por parte dos estudantes em se manterem presentes e participativos nas aulas remotas.

Não menos importante do que falarmos sobre a desmotivação dos estudantes, é discutirmos a continuidade, ou a permanência, do ensino remoto, a qual vem perturbando os docentes. Observamos em seus registros que a manutenção, nessa modalidade, além de desgastante exigiria renunciar a muitas atividades práticas. Foi necessário o estreitamento das relações interpessoais, aspecto destacado pelos docentes.

Nessa direção, é possível afirmar que as relações de confiança são centrais no processo de aprender, para que o processo relacional ganhe sentido e significado fortalecendo a formação dos futuros profissionais. (MARCELO Y VAILLANT, 2018). Dialogando com as ideias destes autores, Bolzan et al (2021) corrobora com seus estudos ao focar que “a aprendizagem se estabelece por meio das relações interpessoais, nos contextos vivenciados a partir de experiências construídas pela mediação e compartilhamento entre os diferentes sujeitos que interatuam nos espaços formativos” (p. 323).

Posto isso, sabemos que as relações entre os sujeitos são parte essencial no processo formativo, envolvendo diferentes aprendizagens, trocas de experiências, conhecimentos. Isso tudo, provoca o desenvolvimento e a transformação dos espaços e tempos nas quais acontecem as relações de trabalho.

Sobre as aprendizagens que acontecem nos espaços/tempos formativos, é notório enfatizarmos que a formação continuada também faz parte da profissão docente. Ninguém nasce sabendo exercer o papel da docência, esse exercício é inesgotável, ele acompanha o professor durante toda a sua carreira. E, assim, a responsabilidade do docente universitário não se restringe apenas ao conteúdo técnico das disciplinas, ela perpassa a função principal de ensinar e aprender,

---

<sup>11</sup> Ver observatório Covid – UFSM <https://www.ufsm.br/coronavirus/santa-maria/>

conectando-se com o papel de pesquisador, o qual o docente também assume paralelamente à sua responsabilidade com o ensino.

Aprendizagem docente se caracteriza pela maneira como o professor se constitui docente, em como e o que ele aprende para ensinar, sua trajetória profissional que segundo Cunha e Isaia (2006, p. 368) envolve o percurso dos professores em uma ou várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando.

Diante disso, compreendemos que esse processo se dá ao longo da trajetória de vida da profissão, a partir da constituição de ser professor, de um perfil profissional, podendo garantir a aprendizagem contínua e permanente na profissão (MOROSINI, 2006, p.375). Nessa perspectiva, o desenvolvimento apresenta a ideia de construção, de crescimento, de progresso, no qual o sujeito vai se (trans)formando profissionalmente, pessoalmente e humanamente.

Bolzan (2002) afirma que o desenvolvimento profissional é:

Um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como transformação.(p.153)

O processo de desenvolvimento profissional possibilita ao docente, refletir acerca do seu inacabamento e, assim, buscar novos referenciais, (re)construindo saberes e fazeres da docência com o intuito de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Sendo assim, estabelecer o desenvolvimento profissional “acarreta no exercício continuado da aprendizagem docente construída ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p.111)

Como um processo permanente, o desenvolvimento profissional implica também no domínio de conhecimentos, de fazeres e saberes de determinado campo, está sempre em construção e perpassa a atividade docente, que segundo Isaia (2006) caracteriza-se como:

é um mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das

experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual forma. (p.377)

De acordo com Bolzan (2016, p.164), “a atividade docente compreende formas de conceber e desenvolver a docência, assim como, organiza estratégias pedagógicas que levam em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para a sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos.”

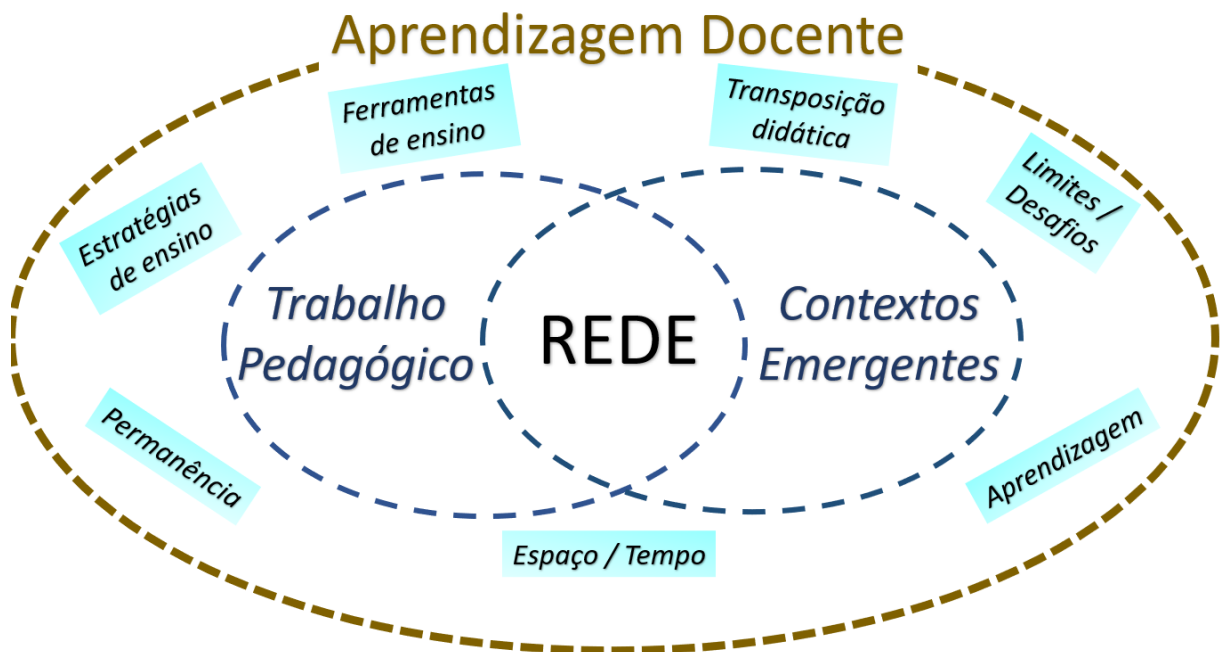
Podemos dizer que os processos formativos implicam no conjunto de atividades docentes a serem desenvolvidas. Esse processo vai sendo construído ao longo de sua carreira. A construção da docência precisa estar pautada no compartilhamento de experiências e vivências do professor, sendo permeada pelas exigências e desafios que emergem durante a sua atuação.

Cunha (2011, p. 560) afirma que “na base da compreensão da educação permanente e da atual expressão da aprendizagem para toda vida está, certamente, a compreensão do significado da experiência. O sentido do que somos, do que vivemos e do que narramos é que pode estimular uma trajetória de aprendizagens que favoreça à formação contínua num sentido humano.”

A mesma autora também destaca que é evidente a necessidade de aprendizagem permanente para os docentes. Assim como também é para qualquer outro profissional. Porém, esse reconhecimento parte do próprio professor como produtor de saberes, objeto de suas próprias aprendizagens, que precisa expandir e compartilhar suas experiências, produzindo sentidos para seus alunos e para si mesmo. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente se entrelaça com o processo formativo, assim, a aprendizagem docente se faz presente durante toda a trajetória do professor.

Após discorrermos sobre as questões relacionadas ao perfil dos docentes do ensino superior, que fizeram parte da investigação, direcionamos nosso foco para a interpretação dos achados que nos permitiram compreender a repercussão do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico dos professores do ensino superior. Para isso, apresentamos o esquema interpretativo das dimensões e elementos categoriais que conduziram a organização do estudo (Figura 1).

Figura 1 – Desenho das dimensões e elementos categoriais



Fonte: Esquema elaborado pela autora com base no Quadro 4.

Essa figura sintetiza o processo interpretativo desenvolvido, indicando que a consolidação do trabalho no REDE proporcionou novas aprendizagens, balizando o **trabalho pedagógico** e os **contextos emergentes** como dimensões categoriais e que são permeadas pelos elementos categoriais: *espaço/tempo*, *aprendizagens*, *limites/desafios*, *transposição didática*, *ferramentas de ensino*, *estratégias de ensino* e *permanência* do ensino remoto emergencial. Esses elementos acionam o processo de aprender a ser professor.





## 5 APONTAMENTOS FINAIS

Em março de 2020 fomos todos surpreendidos pela pandemia do Coronavírus que se alastrava deixando o mundo doente. Inicialmente, a UFSM se pronunciou suspendendo as aulas presenciais por um determinado período. A recomendação dada pelos órgãos públicos era o distanciamento social: ficar em casa e evitar aglomerações. Assim, fomos distanciados de familiares, colegas e amigos. Era o início de uma das mais difíceis situações já vividas pelas pessoas. Iniciava-se aí uma nova jornada, uma nova experiência de vida, novos desafios e muitas aprendizagens, permeadas de muita paciência, sabedoria, entrega e resiliência.

O tempo foi passando e o disruptivo veio emergindo na forma do “novo” modo de ensino. Os professores foram desafiados e precisaram aprender outras formas de “dar aulas”. Estudando juntos, em colaboração uns com os outros e, com isso, construindo um “novo normal” para ensinar e aprender. Foi necessário reorganizar e replanejar as aulas em novos tempos e espaços, agora remotos. As casas dos professores passaram a ser o cenário para se desenvolver o trabalho pedagógico, e as casas dos estudantes, as salas de aula. O público invade o privado, um desafio que não se tinha conseguido antever. Tal formato educativo, exigiu de todos encontrar novas alternativas. Foi assim que se deu o start para o ensino remoto emergencial.

Foi diante desse cenário que emergiu a necessidade de novos contornos à pesquisa que se instaurava neste trabalho. Assim sendo, o objetivo que pautou essa investigação foi “compreender as repercussões do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico.” Ainda como objetivos específicos buscamos: identificar quais as aprendizagens os professores vivenciaram com o trabalho remoto durante a pandemia; identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico, frente ao ensino remoto imposto emergencialmente; reconhecer as concepções dos professores de aprender a ser professor frente a esta situação.

A partir desses objetivos construímos o percurso investigativo a partir da abordagem qualiquantitativa. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário constituído por perguntas abertas e semiabertas, assentadas por três tópicos: *sobre o REDE, sobre o ensino/trabalho remoto emergencial e sobre as ferramentas de ensino*. Como sujeitos dessa pesquisa, tivemos a participação de 83 docentes dos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria.

Na sequência, após obter-se as devolutivas do questionário, iniciamos o processo de interpretação e categorização dos registros coletados. Com isso, construímos as dimensões categoriais, sendo estas, o **trabalho pedagógico** e os **contextos emergentes**. Essas duas dimensões, por sua vez, são permeadas pelos elementos categoriais: *tempo/espço, transposição didática, aprendizagens, estratégias de ensino, ferramentas de ensino, permanência e limites/desafios*. E, ainda, perpassando essas dimensões e elementos categoriais evidenciamos como eixo transversal o REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais).

Sobre a dimensão categorial contextos emergentes, podemos destacar que estes se caracterizam pela multiplicidade cultural e de sujeitos que fazem parte dos espaços/tempos universitários. Assim, a partir dos estudos de Bolzan (2016), os contextos emergentes:

caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo, exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. (p.11)

A partir das compreensões da autora e da interpretação dos achados, destacamos que o ensino remoto se constitui como um contexto emergente, pois o mesmo, desafiou os docentes a buscar diferentes formas de organização do trabalho pedagógico frente ao novo cenário imposto pela pandemia. Além disso, evidenciamos outros fatores que se caracterizam como contextos emergentes que são: a sobrecarga de trabalho por parte dos professores, a escassez de fluência tecnologia (docentes e discentes), a invasão do público no privado, o envolvimento e (des)motivação dos estudantes e a baixa qualidade da internet.

A partir dos fatores sinalizados que se caracterizam como contextos emergentes, entendemos que a sobrecarga de trabalho por parte dos professores se apresentou como um desafio nesse momento pandêmico e isso pode ser evidenciado no registro que segue:

(...) - Passei a ter demandas praticamente durante os 7 dias da semana e 24 horas por dia. (Prof.64)

Apesar de não termos evidenciado recorrências que venham ao encontro deste fato, foi possível perceber que alguns docentes do ensino superior, tiveram suas

cargas de trabalho transformadas em virtude das demandas impostas pelo modo de reorganização do trabalho pedagógico.

Sobre a escassez de fluência tecnológica, podemos observar que muitos professores e estudantes apresentaram certas limitações em relação ao uso das tecnologias. Posto isso, a baixa fluência tecnológica, segundo Bolzan et al (2021), se tornou um desafio em relação ao trabalho pedagógico, sendo necessária a aprendizagem de novas estratégias para realizar a transposição dos materiais didáticos e dos conteúdos a serem utilizados nas aulas.

Em relação à invasão do público no privado, a partir do ensino remoto emergencial, destacamos o quanto o trabalho profissional comprometeu as demandas da vida particular tanto de docentes quanto de discentes. De certo modo, além das aprendizagens relacionadas ao novo modo de ensinar e aprender, os professores e estudantes precisaram reinventar-se frente ao cenário pandêmico.

Não podemos deixar de destacar o envolvimento e a (des)motivação dos estudantes, as quais foram sinalizadas pelos docentes em seus registros escritos. Isso foi um limitador na efetivação e qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido através do REDE. Vale destacar que no início da implementação do REDE, professores e estudantes precisaram de um tempo de adaptação ao modo de trabalho proposto. Assim sendo, podemos relacionar essa desmotivação por parte dos estudantes ao tempo de adaptação necessário para que, efetivamente, houvesse uma compreensão e adequação a esse novo modo de aprendizado.

Sobre a baixa qualidade da internet, podemos dizer que foi caracterizada como um dos limites e/ou desafios encontrados no trabalho de ensino remoto. Entendemos que, não somente no ensino superior, mas também, em outros níveis de ensino, a qualidade da internet foi um obstáculo para o acesso e a permanência dos estudantes nas atividades e aulas síncronas.

Diante das interpretações que se construiu, podemos sinalizar ainda que, o conjunto de respostas que foi sendo evidenciado pelas perguntas quantitativas e qualitativas. Tais respostas permitiram dizer que aprender a docência no ensino remoto emergencial, exige o reconhecimento de diferentes modos de aprender, que são permanentemente acionados. Isto é, não existe um modelo de aprender único, mas existem vários dispositivos que vão sendo acionados ao longo da experiência constituída pelos professores e quanto mais tempo se vivencia isso, mais coisas vão emergir. É possível referir que, a cada semestre os professores foram tendo um tipo

de adesão diferente dos alunos. As aulas dependiam do número de estudantes, da participação efetiva nas atividades, evidenciando que, para cada situação das aulas, um tipo de trabalho precisava ser organizado para que se pudesse atender as necessidades de cada grupo.

Nessa direção, a emergência dos processos reflexivos se instaurou no cotidiano do trabalho docente. Com isso, emerge a ideia do professor reflexivo, o qual, por meio da observação de sua prática docente, cria espaços pra observações e assim, socializa suas experiências anteriores com outros professores, a partir da construção de redes de relações docentes, proporcionando um processo de compartilhamento. Segundo Isaia e Bolzan (2007):

A constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada. (p. 4)

A compreensão acerca do professor reflexivo está associada a perspectiva coletiva e compartilhamento sobre a prática docente, uma vez que tem expressão nas relações sociais e políticas do exercício docente. Desse modo, é necessário levar em consideração o componente reflexivo intrínseco à atividade docente como condição que possibilite ao professor a conscientização sobre sua atuação, para além das situações imediatas de sala de aula, atentando as relações com o contexto social mais amplo (POWACZUK, 2012).

A complexidade da Docência no ensino superior, com reflexos na própria universidade e na socialização do conhecimento, pautada pelas tensões e pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, exige para o exercício profissional diversos saberes e competências, enfatizando a importância do debate acerca da pedagogia universitária e da formação docente (SANTOS e MIRANDA, 2018).

Podemos afirmar que a docência universitária é algo desafiador e vem sendo nos últimos tempos alvo de grandes estudos, mostrando a necessidade de estabelecer a identidade do professor na pesquisa, no ensino e na extensão. Essa identidade não é algo imutável, ela se dá num processo histórico, em respostas às necessidades apresentadas pela sociedade. Uma identidade profissional se constrói levando em consideração a sua significação social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Se está diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Nessa perspectiva, podemos considerar a docência como uma atividade especializada. Assim, a docência é uma profissão, com uma realidade dinâmica pautada nas relações coletivas, produzida pelas ações dos docentes universitários os quais requerem uma formação profissional para o exercício da profissão, sendo necessários para esse exercício, conhecimentos específicos, assim como aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente.

Cunha (2009) enfatiza que a docência universitária estabelece o desenvolvimento da capacidade reflexiva não somente relacionada ao conhecimento do ofício primário, mas também conexo com as práticas de ensinar e aprender possibilitando ampliar o diálogo interdisciplinar. Assim, a formação dos professores abarca uma concepção ampliada da pedagogia universitária, envolvendo múltiplas dimensões. Diante disso, Cunha (2011) nos propõe pensar acerca da inovação, onde precisamos romper com os conhecimentos paradigmáticos, ou seja, com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Logo, a busca por espaços distintos e dinâmicos de aprendizagem favorece a ampliação da perspectiva de “sala de aula”.

Ao dialogar com os estudos de Garcia (1999) acerca da docência universitária, compreendemos que esta precisa ser entendida em sua amplitude e complexidade, pois não se limita à atividade docente do professor em sala de aula, mas pode incluir outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos e finalidades. Supõe assim:

Um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm que realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos. Conceber a atividade docente a partir desta perspectiva tem importantes repercussões tanto para a formação do professor como para a sua avaliação na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos. (GARCIA, 1999 p.243)

A atividade da docência auxilia no processo de qualificação dos diferentes profissionais que estão em formação, se constituindo no exercício da sua profissão. Assim, o docente se desenvolve como professor universitário, desempenhando funções como o ensino, a pesquisa, a gestão e a extensão que, por sua vez constituem o quadripé universitário.

Para Isaia, Maciel e Bolzan (2012):

A docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. (p.171)

O professor universitário, atua em diferentes instâncias, transitando por diferentes espaços, caracterizando assim, o seu trabalho docente, que está para além da prática pedagógica em sala de aula. No campo investigativo, através de seus estudos e reflexões ele é capaz de reconstruir e reorganizar conceitos e assim contribuir para a renovação de determinado campo do conhecimento. (POWACZUK, 2012). “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago, porque me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2019, p.30)

A gestão no contexto acadêmico se manifesta de diferentes formas, pode ser da parte administrativa, gerencial e pedagógica, quanto em relação a infraestrutura organizacional da instituição. Atuar na gestão é, sobretudo, estar em contato com pautas e ações que vão além do papel do professor, isto é, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nessa perspectiva, operar na gestão universitária, requer uma busca constante por parte do professor, podendo assim promover uma demanda extra de trabalho. Logo, pensar na gestão é reconhecer a sua implicação na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que ela faz parte da essência do ser professor universitário e permeia o trabalho docente e pedagógico. (DEWES, 2019)

O trabalho docente mobiliza a atividade de estudo, na busca por transformações que objetivem o desenvolvimento de novas aprendizagens, capacidades, dispositivos e estratégias que levem a ação/transformação (BOLZAN, 2016). Diante disso a autora ressalta que:

A atividade discente/docente de estudo está relacionada às particularidades dos processos formativos (atividades decorrentes dos componentes curriculares, envolvimento em atividades de pesquisa e extensão, monitorias, estágio extracurricular, dentre outras), que revelam o desenvolvimento de ações e operações capazes de favorecer a sistematização das capacidades e as condições de estudo dos estudantes e formadores. (p. 121)

Voltados a essa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento de uma atividade docente de estudo é motivado pelos desafios que emergem no cotidiano da prática docente. Para tanto, existem muitos elementos influenciadores desses desafios, em especial o relacionamento interpessoal. Os estudos de Tardif (2014) apontam que o trabalho docente está pautado na atividade de interação, voltada para o humano, mediada por relações interpessoais que se desdobram em linguagem, afetividade e personalidade, tendo em mente o desenvolvimento dos estudantes.

A vivência na pandemia tem possibilitado retomar as demandas formativas e redimensioná-las, avaliando as escolhas projetadas e as demandas a serem atendidas. Nesse sentido, destaca-se que os elementos quantitativos que aparecem no processo interpretativo, não têm a intenção de dizer se esse número é bom ou ruim, mas tem a intenção de mostrar que elementos qualitativos resultantes desse processo interpretativos, estão confirmados pelo quantitativo

Ao final de nossas discussões destacamos que, o processo de aprender a ser professor foi se desenvolvendo por meio do sistema REDE. Destacamos que o trabalho pedagógico emergencial, juntamente com os contextos emergentes, foram os dois vetores do processo de aprender. Esse processo possibilitou pensar e repensar como se estabelece a construção da docência diante do cenário do ensino remoto emergencial.

Ser professor em tempos pandêmicos, reiterou o permanente desafio da docência, mostrando cotidianamente que se está frente a frente com a incerteza. Exige movimentar-se a procura da melhor forma de realizar o trabalho pedagógico, mesmo que essa “procura” seja permeada pela insegurança. Ser professor no ensino remoto, é mais do que nunca, ser resiliente, ter paciência, é ser capaz de perceber e aceitar as dificuldades e particularidades dos estudantes, bem como as suas próprias limitações. É superar-se o tempo todo por todo o tempo.

Podemos ver que o ensino remoto emergencial contribuiu para os docentes produzirem um processo de aprender a ser professor que foi sendo produzido ao longo do tempo, na experiência pandêmica.

No entanto, se faz necessário destacarmos que o REDE se trata de uma política institucional que afetou o trabalho do professor diretamente, pois ele teve que acolher essa política para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico, e isso, por vezes, gerou o adoecimento dos docentes como foi mencionado nos registros narrativos.



Ficou evidente também que os docentes fizeram um grande esforço para manter o trabalho em andamento, buscaram respostas para muitos anseios, procuraram ajuda de seus pares. Por outro lado, a urgência dos acontecimentos, fez também com que se replicasse o ensino remoto com muitas estratégias no ensino presencial, sem ter clareza do impacto disso no desempenho dos alunos. Portanto, é fundamental retomar as atividades docentes para compreendê-las e partir delas fortalecer o trabalho do professor.

Por fim, sentimos a necessidade de trazer para o arcabouço deste estudo, o conceito de ensino híbrido, o qual, fizemos referência em nossa pesquisa, no estudo do estado do conhecimento, no tópico da inserção temática. Logo, tendo em vista as possibilidades da utilização desta estratégia de ensino, durante a pandemia, percebemos que os docentes não manifestaram ideias sobre essa proposta. Tão logo, sabemos que, a importância do uso das tecnologias digitais nas instituições de ensino é um desafio para muitos professores. E, a expressão 'ensino híbrido', está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. (BIACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.51). A autora manifesta ainda que no ensino híbrido o estudante é considerado o centro do processo.

Dessa forma, MORAN (2015) afirma que:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividade, metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes. (p.27)

O ensino híbrido ou b-learning, surge como uma modalidade de ensino que compõe atividades presenciais com atividades a distância, agregando adequadamente atividades síncronas e assíncronas de modo simultâneo. Ele traz na sua essência a necessidade de fazer misturas, combinações de experiências presenciais e online. (ROZA,2020)

Moran (2015) afirma que os processos de ensino e aprendizagem envolvidos no ensino híbrido se caracteriza por se dar em combinações, pois misturam-se vários aspectos como estratégias, espaços, tempos, atividade e o próprio público.

Segundo Roza (2019):

Entende-se que o B-learning é uma abordagem (ou modelo) pedagógica inovadora, propiciada pelo avanço das tecnologias digitais, como foi com a EaD, a qual se transformou e se expandiu para atender as novas demandas educacionais. Nesse sentido, o B-learning é o meio termo, nem só presencial nem só à distância e se difere do conceito semipresencial pois a extinção é de que a combinação possa ocorrer simultaneamente. (p.157)

Até 2019, quando se falava em ensino híbrido, pensava-se em algo distante da nossa realidade, algo que já existia em alguns países e que no Brasil era algo que estava emergindo, mas que não se imaginava para o imediato. A pandemia da COVID-19 acabou empurrando, professores e estudantes para o ensino remoto emergencial e, conseqüentemente, para o ensino híbrido.

O ensino híbrido permite a mescla de tecnologias de ensino, de estratégias de aprendizagem, das tecnologias digitais, de momentos online com momentos offline, além de permitir momentos de compartilhamento, a manutenção de vínculos e a interação. “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.” (BIACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.50)

Para Roza (2020), essa mescla envolve uma mudança na cultura docente como, conhecer o contexto dos estudantes, as turmas, acionar o saber pedagógico, e a aprendizagem da docência digital.

O ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional, pois combina vantagens da educação on-line com todos os benefícios da sala presencial.

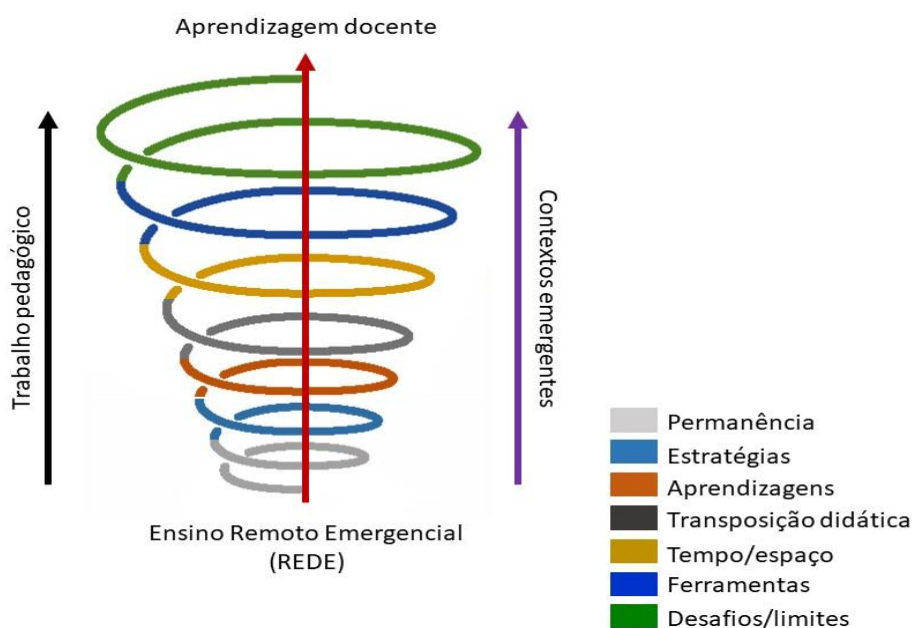
Do ponto de vista do que emergiu com a pandemia, e com a crescente utilização das tecnologias de informação e comunicação, acreditamos na importância do ensino híbrido nas salas de aula das instituições de ensino superior. Isso, pois, os recursos on-line oferecem possibilidades de ampliar as redes de conhecimento teóricos e práticos, envolvidas na formação de novos profissionais.

Por fim, destacamos que a organização do **trabalho pedagógico** frente ao ensino remoto emergencial no ensino superior, foi sendo constituída a partir dos desafios e encontros que foram emergindo no decorrer da implementação do REDE. Os docentes precisaram aprender a *transpor os materiais didáticos* do presencial para o virtual, além de mobilizarem *estratégias e ferramentas* para desenvolver o **trabalho pedagógico** e as atividades de ensino. Também, precisaram reorganizar os *tempos/espacos* de trabalho, visando a continuidade do ensino. Este, por sua vez, foi marcado por muitos *desafios/limites* relacionados à fluência tecnológica, à qualidade da internet, à (des)motivação dos estudantes, diversidade de sujeitos e situações, dentre outros fatores que constituem os **contextos emergentes**.

Tudo isso nos leva a compreensão dos processos que constituem a aprendizagem docente na educação superior, frente ao ensino remoto emergencial. Além disso, o **Regime de Exercícios Domiciliares Especiais**, que se apresentou como eixo transversal a todas as dimensões e elementos categoriais foi o ponto de partida e chegada permeando o **trabalho pedagógico** e os **contextos emergentes**.

Na Figura 2, apresentamos o esquema interpretativo - Aprendizagem docente e ensino remoto emergencial, que nos auxilia a elucidar nossas compreensões acerca das análises realizadas.

Figura 2 – Aprendizagem docente e ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborado pela autora a partir do relatório da pesquisa guarda-chuva Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. (BOLZAN et.al. 2021)

Por meio da interpretação dos registros coletados e dos subsídios teóricos utilizados nessa pesquisa, compreendemos que o trabalho pedagógico engloba o planejamento e desenvolvimento da aula, a autonomia para a escolha das estratégias didáticas nos processos de ensino/aprendizagem, a organização do ensino, a metodização da aula, a explanação de conhecimentos teóricos e práticos, a gestão da sala de aula e do tempo, e as estratégias didáticas para o direcionamento do trabalho a ser desenvolvido. Assim, está para além de simplesmente ministrar as aulas, requer do docente total dedicação, um engajamento e uma reflexão acerca da sua organização didática que vem antes da sua prática.

O exercício da docência repercute no modo de como o professor ensina e assim, influencia na aprendizagem dos estudantes. Contudo, Freire (2019) nos afirma que ensinar não é transferir o conhecimento, e sim criar possibilidades para a própria produção ou a sua construção.

Além de estar diretamente relacionado com a prática do professor em sala de aula, o trabalho pedagógico também está associado a outras instâncias da atividade do docente. Sendo assim, engloba aspectos relacionados a articulação de atividades desenvolvidas na instituição de ensino, sendo necessário planejá-las e sistematizá-las nas esferas pedagógica e administrativa.

O processo de interação estabelecido por meio das experiências vividas no REDE, favoreceu o compartilhamento de ideias e trocas entre professores, alunos, gestores e funcionários. Esses momentos de interação e reorganização permitiram que os docentes, [re]significassem suas práticas e, conseqüentemente, a [re]dimensão do trabalho pedagógico.

As novas configurações experimentadas no sistema REDE emergiram para os docentes, assim como para os discentes, exigindo, com isso, novas adaptações, planejamentos e reformulações. Assim, é relevante refletir e buscar compreender como ocorrem os movimentos na organização do trabalho pedagógico dos professores do ensino superior frente às mudanças do contexto pandêmico que estamos vivendo.

Nossa pesquisa foi conduzida dentro do contexto de uma instituição específica, com um olhar voltado apenas para os cursos de bacharelado, sendo esta uma limitação. Outros ambientes universitários, ou mesmo, outras modalidades de ensino, como os cursos de licenciatura ou tecnólogos podem ser investigados a fim de aprofundar os estudos com a temática da nossa pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana N. **Formação de professores de matemática na perspectiva do ensino Híbrido**. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituto Federal do Amazonas, 2017.
- ANDRADE. Jéssica, Z. **Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.
- BARBIERO. Danilo, R. **Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (ufsm) frente à convergência digital**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- BARBOSA, Carolina C.G. **Progressão Continuada e Trabalho Pedagógico: Enfrentamentos e desafios na alfabetização inicial**. Santa Maria, 2018.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BIACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290499/cfi/6/2!/4/4/2@0.00:62.6> Acesso em 07 dezembro 2020.
- BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, Doris P. V. Docência e processos formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório do projeto interinstitucional e integrado**. Projeto de Pesquisa nº 042025, GAP/CE/UFMS, 2021.
- BOLZAN, Dóris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. v.2, 2006, p. 381; p. 386. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875) Acesso em: 23 de maio de 2019..
- BOLZAN, Doris P. V. Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFMS, 2016 – 2020.
- BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Sílvia. **Diálogo interdiscursivo sobre a formação docente a partir da Rede de Pesquisadores – RIES**, 2020.
- BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUC, Ana C. H; SANTOS, Eliana A.G; FIGHERA, Adriana, Claudia M.; JUNCHEN, Luiza S.; MILLANI, Silvana M. de F.; ROSSI, Francine de B.; FONSECA, Karla M. A qualidade na formação de professores do ensino superior. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni B. C.; BROILO, Cecília L. (Org.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2012.

BOLZAN, Doris P. V.; **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente.** Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). -1.ed.-Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes.** Porto Alegre, RS:EDIPUCRS, 2019, p.145 – 165.

BRAUN, Jordana, R. **Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes: Aprendizagem para/na docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência e Educação Superior: a professoralidade em construção.** Revista Educação. Porto Alegre, v.41, n.1,p.6-11, jan-abr.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725> Acesso em 24 nov. de 2020

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz M. B. A. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.** Revista Educação. Porto Alegre, v.33, n.3, p.189 – 197, set./dez.2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717> Acesso em 18 fev. 2022

CUNHA, Maria Isabel. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. (Série RIES/PRONEX;4).

CUNHA, Maria Isabel. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional.** Revista avaliação. V.16, novembro de 2011, pp.559-572.

CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia M. A. (Orgs.). **Professor da Educação Infantil.** Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário (v. 2) Brasília: INEP 2006.

CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia M. A. BOLZAN, Doris P.V. Professor da educação superior. **Formação docente da educação superior.** Enciclopédia Brasileira de Educação Superior. In.: MOROSINI, Marília (Org.). Vol 2. Dados eletrônicos. – Porto Alegre; EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2v). P.306 – 339.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos.** 2ed. Porto Alegre: Penso, 2007 <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/> Acesso em 10 nov 2021

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

DOMINGUEZ, Fabiane R. **Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

FERNANDES, Cleoni M.B; GRILLO, Marlene C. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica na educação superior**. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário (v. 2) Brasília: INEP 2006.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

ISAIA, Sílvia. **O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal e profissional**. In: I Seminário da pessoa adulta: pessoa adulta, saúde e educação. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Doris P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, Maria Estela D. P.; KRAHE, Elisabeth D. (Org.) **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia, M. A; BOLZAN, Doris, P. V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**, ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V.; MACIEL, Adriana M. R. (Orgs.). EDIPUCRS: Porto Alegre, 2012.

ISAIA, Silvia M.A.; MACIEL, Adriana M.R.; BOLZAN, Doris P.V. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In.:CUNHA, Maria I.; BROILO, Cecília (Org.). **Qualidade na Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara, SO: Junqueira&Martin, 2012.

ISAIA, Silvia M.A.; BOLZAN, Doris P.V.; GIORDANI, Estela M. Movimentos Construtivos da Docência Superior: Delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. Anais ANPED 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf> Acesso em 10 jan. 2022

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012 – (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013 – (Coleção Papirus Educação).

KRAVISKI, Mariane, R. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido**. (Dissertação) Centro Universitário Internacional – UNINTER, 2019.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argus. 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.



GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes** 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea. 2018

GATTI, Bernadete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LUDWIG, Maria Helena. **Contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria.

MALLMANN, Elena. M.; SCHNEIDER, Daniele. da R.; MAZZARDO, Mara. D. **Fluência Tecnológico Pedagógica (FTP) dos Tutores**. Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 11. Nº 3. 2017 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172216/001058869.pdf?sequence=1> Acesso em 20 fev. 2022

MARCONI, M. D.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed.ed São Paulo, 2003. Disponível em [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view) Acesso em 29 outu de 2021

MIRANDA, Gilberto José et al. **Revolucionando a Docência Universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1 ed – São Paulo: Atlas 2018 Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597018165/cfi/6/38!/4/82/2@0:100> Acesso em 30 nov de 2020.

MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (v. 2) Brasília: INEP 2006.

MORAN, José M. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BIACICH, L.; NETO, A.; TREVISANI, F.M. (org). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores em tempos de pandemia**. Webconferência, instituto Uingo. 23 junho 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM> Acesso em 23 junho 2020 e 06 dezembro 2020.

OLIVEIRA, V. Glossário. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (v. 2) Brasília: INEP 2006.

PAPPIS, Lisiane. **As unidades de apoio pedagógico e os contextos emergentes: processos formativos na universidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2020

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa G.C. **Docência no Ensino Superior**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POWACZUK, Ana Carla H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

REIS, Ana T. V. **A importância das TICS e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior:** Um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

ROZA, Jiani C. **Aprendizagem na/da docência digital na perspectiva do B-learning e do TPACK na produção compartilhada de novas pedagogias.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

ROZA, Jiani C. **B-Learning e o Ensino Remoto:** tensionamentos e desafios à gestão pedagógica. Farol UFSM 03 dezembro. Disponível em: <https://farol.ufsm.br/transmissao/b-learning-e-ensino-remoto-tensionamentos-e-desafios-a-gestao-pedagogica> Acesso em 03 dezembro e 07 dezembro 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Gertrand Brasil, 2013.

SCHMITZ, Eliezer X. S. **Sala de aula invertida:** uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, Marcia C. B.M. **A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância:** propostas pedagógicas no ensino superior privado. Tese (Doutorado) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

UFSM. **Cartilha do REDE.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/421/2020/09/Cartilha-Resumo-REDE.pdf> Acesso em 06 dezembro 2020.

VYGOTSKI, Levi. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: ícone, 1998.

WIEBUSH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior:** desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/CE**  
**Curso de Mestrado em Educação**  
**Autora da pesquisa:** Carolina Corrêa Gressler Barbosa<sup>12</sup>  
**Professor Responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan

**O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na  
Universidade Federal de Santa Maria**

A investigação que buscamos desenvolver está pautada na linha de pesquisa sobre a formação de professores, tendo como foco central o trabalho pedagógico no Ensino Superior. Diante disso, buscamos “*Compreender como a organização do trabalho pedagógico se constituiu a partir do ensino remoto emergencial no Ensino Superior*”. Sabemos que o trabalho desenvolvido pelo professor no ensino presencial se constitui pelo modo de organização e reorganização de ações e proposições que implicam nos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, a organização do ensino, a sistematização da prática em sala de aula, o compartilhamento de conceitos teóricos e práticos, a gestão dos tempos e espaços são determinantes para a realização e dinamização do trabalho pedagógico. Tendo como compreensão essas premissas que pautam a prática docente, voltamos nosso olhar para a organização do trabalho pedagógico, no ensino superior, frente à modelização do ensino remoto no contexto atual da pandemia - COVID-19

Nesta direção, as vivências desse novo momento histórico trouxeram novos questionamentos e reconfigurações necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Desse modo, cientes da complexidade de estudos e reflexões acerca dos *contextos emergentes* que se estabelece, elegemos como primeira etapa da referida pesquisa, um estudo exploratório/questionário para conhecer e compreender como se estabelece o trabalho pedagógico por meio do ensino remoto dos professores da Educação Superior da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

---

<sup>12</sup> Acadêmica do Curso de Mestrado (acadêmico) em Educação/PPGE/UFSM. E-mail: [carolinagressler50@gmail.com](mailto:carolinagressler50@gmail.com). Telefone/WhatsApp: (55) 999521396.

## QUESTIONÁRIO

### Dados Pessoais

- 1) **Nome Completo:**
- 2) **Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Prefiro não identificar
- 3) **Faixa etária:**
  - ( ) menos de 24 anos ( ) 24 a 30 anos
  - ( ) 31 a 40 anos
  - ( ) 41 a 50 anos
  - ( ) 51 a 60 anos
  - ( ) 61 anos ou mais
- 4) **Área de formação:**
  - ( ) curso: \_\_\_\_\_
- 5) **Titulação / especifique a área e o ano de conclusão**
  - ( ) Graduação \_\_\_\_\_
  - ( ) Especialização \_\_\_\_\_
  - ( ) Mestrado \_\_\_\_\_
  - ( ) Doutorado \_\_\_\_\_
- 6) **Atua em mais de uma instituição ?**
  - ( ) Sim
  - ( ) Não

## PESQUISA DE DADOS

### Tópico 1 – Sobre o REDE

#### 1- **Você aderiu ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Parcialmente

#### 2- **Caso a sua resposta na questão 1 tenha sido SIM ou PARCIALMENTE, responda as questões a seguir:**

2.1 Quantos componentes você esteve ministrando no primeiro semestre? \_\_\_\_\_

2.2 – Em quantos deles você aderiu ao REDE? \_\_\_\_\_

2.3 Os componentes curriculares tiveram adesão dos estudantes?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Parcialmente

2.4 Se os seus componentes curriculares tiveram adesão dos estudantes, qual foi o percentual de participação? \_\_\_\_\_

**3- Caso sua resposta da questão 1 tenha sido NÃO ou PARCIALMENTE, responda por quais motivos você NÃO aderiu ao REDE? (pode ser mais de uma alternativa)**

- Falta de fluência tecnológica
- Incompatibilidade do conteúdo da disciplina com o ensino remoto
- Algum tipo de limitação
- Baixa qualidade da internet
- Não acreditar na educação virtual
- Comente os motivos \_\_\_\_\_

**4- Na sua opinião, faz parte do ensino remoto? (pode ser mais de uma alternativa)**

- Utilização de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Moodle
- Utilização de grupos no WhattsApp, com envio de materiais e atividades
- Utilização de e-mail, Google Drive, Google Classroom
- Uso de redes sociais como: Instagram, Facebook, Twitter
- Realização de encontros virtuais em plataformas digitais para webconferências como, por exemplo, Skype, Zoom Meetings, Google Meet, Jitsi Meet, entre outros
- Comente quais \_\_\_\_\_

**5- Quais os limites e/ou desafios que você encontrou no trabalho de ensino remoto? (pode ser mais de uma alternativa)**

- Baixa qualidade da internet
- Falta de fluência tecnológica professor e/ou estudantes
- Carga horária prática elevada no componente curricular
- Tempo de aula superior ao limite recomendável para essa modalidade
- Ausência de ambiente adequado para o planejamento e execução das atividades
- Comente quais \_\_\_\_\_

## **Tópico 2 – Sobre o Ensino/trabalho remoto emergencial**

**6- Quanto a sua disponibilidade para o ensino remoto emergencial, a organização do tempo e o envolvimento nessas atividades exigiu: (pode ser mais de uma alternativa)**

- Reorganização do planejamento semestral
- Conciliar com as rotinas pessoais
- Reuniões institucionais
- Aquisição de aportes tecnológicos
- Reorganização do tempo (considerando atrasos, problemas na internet, dentre outros fatores)
- Comente \_\_\_\_\_



**7- A transposição dos materiais presenciais para virtuais foi:** *(pode ser mais de uma alternativa)*

- Impossível de realizar
- Necessária a ajuda de alguém
- Necessário pesquisar na internet
- Tranquilo, fácil
- Difícil, mas persisti
- Comente \_\_\_\_\_

**8- Se fosse necessária a permanência do ensino remoto, para além do momento excepcional, você se disporia fazê-lo?**

- Sim
- Não
- Outros. Como? \_\_\_\_\_

### **Tópico 3 - Sobre as ferramentas**

**9- Quais aprendizagens você conquistou com a experiência do trabalho remoto?** *(pode ser mais de uma alternativa)*

- Utilização dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) – Moodle
- Elaboração de materiais digitais (vídeo aulas, slides, gravações, dentre outros)
- Interação por meio digital ( aulas, lives, reuniões, entre outros)
- Aprender de modo colaborativo
- Já sabia, não houve novidades
- Comente quais as aprendizagens você conquistou \_\_\_\_\_

**10- Quais as estratégias mobilizadas para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?** *(pode ser mais de uma alternativa)*

- Consulta a materiais de apoio produzido pela instituição na qual trabalho
- Busca individual por ferramentas necessárias, mas que ainda não dominava seus usos e funções
- Conversas e consultas a colegas em caso de dúvidas
- Pesquisa a tutoriais na internet (textos, vídeos e outros)
- Participação em cursos promovidos pela instituição na qual trabalho.
- Comente quais as estratégias você utilizou \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS DIMENSÕES E DAS CATEGORIAS**



DIM.	ELEM. CATEGORIAIS	EVIDÊNCIAS NARRATIVAS
R E D E  TRABALHO PEDAGÓGICO E CONTEXTOS EMERGENTES	Desafios  /  limites	<p>- Ausência de contato pessoal/amizade com os alunos, fadiga de videochamadas, dificuldade de transmitir conteúdos quando a câmera captura apenas um quadrado, limitando a expressão corporal e a utilização de vários recursos didáticos simultâneos (ex.: quadro, projeção, livro e caderno).</p> <p>- Falta de conhecimento tecnológico.</p> <p>O REDE olha para o discente e o docente é, por vezes, fragilizado no processo e envolvimento de ensino e aprendizagem que prevê flexibilidade para a rotina dos estudantes e sobrecarrega a função didático, pedagógica e técnica do profissional.</p>
	Ferramentas de ensino	<p>- A utilização do WhatsApp e Instagram de minha parte foi extremamente nociva no 1º semestre do REDE. São contas pessoais, e não profissionais. Falta bom senso entre os alunos, que não escolhiam o horário para envio de questionamentos e mensagens, incluindo as madrugadas e finais de semana. Passei a ter demandas praticamente durante os 7 dias da semana e 24 horas por dia. Acredito que a utilização de canais de comunicação oficial da Instituição via Moodle e e-mail institucional tornam, inclusive, o ambiente mais profissional.</p> <p>- O ambiente virtual utilizado não foi o Moodle, e sim o Google Sala de Aula.</p> <p>- Youtube, pesquisas em bibliotecas virtuais na internet de uma forma geral promovem que os alunos elaborem os trabalhos e também usem ferramentas de trabalho remoto</p> <p>- O ambiente virtual utilizado não foi o Moodle, e sim o Google Sala de Aula</p>
	Tempo/espço	<p>- Aquisição de conhecimento e estudo de tutoriais não previstos na minha rotina.</p> <p>- Foi muito difícil conciliar tudo.</p>
	Transposição didática	<p>- Demandou de muma rotina de trabalho intensa e, por muitas vezes, estafante mentalmente.</p> <p>- Um eterno experimento, que com alguns estudantes funciona e outros não.</p> <p>- No primeiro semestre, pelo fato da UFSM ser a pioneira no ensino remoto tivemos pouco auxílio institucional. Grupos de estudos e dicas entre colegas.</p>
	Aprendizagens conquistadas com a experiência	<p>- Interações e elaboração de matérias por meio digital.</p> <p>- Internacionalização do ensino, parceria com outros países.</p> <p>- Quebra de paradigmas a favor do ensino presencial, além dos desafios e dificuldades, várias vantagens como a possibilidade do aluno acompanhar o conteúdo da aula em seu próprio tempo e para além do horário da aula.</p>
	Estratégias	<p>- A UFSM não disponibilizou cursos em tempos de 2020/1 – os professores tiveram que se virar.</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Ajuda dos próprios alunos que sugeriram possibilidades e dinâmicas para as aulas.</li><li>- Auxílio de familiares que entendiam da tecnologia, no caso, filhos.</li></ul>
	Permanência	<p>- Acho que uso parcial nas disciplinas é interessante, o REDE demonstrou claramente que não substitui o ensino presencial prático de disciplinas de área de exatas, mas um bom complemento para estudo de normas ou alguns conteúdos teóricos.- As disciplinas eu trabalho são de desenho, na Engenharia e na Agronomia, consideradas práticas, em função dos materiais utilizados. Caso seja decidido pela permanência no modo remoto, terei de aceitar, embora a qualidade do trabalho e do aprendizado seja bastante prejudicada em relação ao presencial</p>

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** O ensino remoto emergencial na educação superior: o rede na Universidade Federal de Santa Maria

**Pesquisador responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação.

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 999521396. Estrada Antônio Inácio de Ávila 450/casa 03. CEP: 97095-040 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

**Autora da pesquisa:** Carolina Corrêa Gressler Barbosa.

**Matrícula:** 201970414

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, orientadora responsável pela pesquisa, O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria o convido juntamente com Carolina Corrêa Gressler Barbosa a participar como voluntário deste estudo.

Por meio dessa pesquisa buscamos compreender as repercussões do ensino remoto emergencial na organização do trabalho pedagógico. Acreditamos que ela seja importante porque tende a contribuir com as discussões e reflexões presentes sobre o ensino remoto emergencial, o qual a Universidade Federal de Santa Maria adotou frente a situação de distanciamento social na pandemia da COVID-19. Para sua concretização, será aplicado o questionário que será disponibilizado no portal do professor para os docentes dos cursos de bacharelado da UFSM.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações, desta pesquisa, serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser



entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da identidade nº \_\_\_\_\_, estou ciente também dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador  
responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Autora da pesquisa

Santa Maria: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Título do estudo:** O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria

**Pesquisador responsável:** Doris Pires Vargas Bolzan.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação.

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 999521396. Estrada Antônio Inácio de Ávila 450/casa 03. CEP: 97095-040 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

**Autora da pesquisa:** Carolina Corrêa Gressler Barbosa.

**Matrícula:** 201970414

A responsável pela pesquisa se compromete em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de um questionário na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer do desenvolvimento do estudo e elas somente poderão ser divulgadas de forma anônima, mantendo a preservação de identidade dos participantes. Elas serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, com o número de registro Caae \_\_\_\_\_.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da pesquisadora responsável

---

Assinatura da autora da pesquisa