

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, *CAMPUS* DE UNIÃO DA VITÓRIA
COLEGIADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUANA PRISCILA HALABURA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO DA
PANDEMIA POR COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

UNIÃO DA VITÓRIA

2021

LUANA PRISCILA HALABURA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO DA
PANDEMIA POR COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado de Ciências Biológicas, Centro de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de União da Vitória, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado(a) em Ciências Biológicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Josi Mariano Borille

UNIÃO DA VITÓRIA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

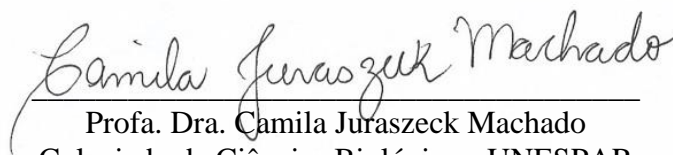
LUANA PRISCILA HALABURA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO DA PANDEMIA POR COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado com nota 9,8, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado (a) em Ciências Biológicas, Colegiado de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de União da Vitória, pela seguinte banca examinadora:



Orientador Prof. Dr Josi Mariano Borille
Colegiado de Ciências Biológicas, UNESPAR



Profa. Dra. Camila Juraszek Machado
Colegiado de Ciências Biológicas, UNESPAR



Profa. Ma. Viviane Estácio de Paula
Colegiado de Ciências Biológicas, UNESPAR

UNIÃO DA VITÓRIA, 10 DE DEZEMBRO DE 2021

Dedico esse trabalho à minha filha, devo a ela minha vida e tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu luz em momentos de desalento guiando meus passos e me dando forças durante essa caminhada.

Agradeço aos meus pais e toda minha família que além de me conceder a vida me proporcionam um lar e toda a estrutura para que eu corra atrás dos meus objetivos.

À minha orientadora professora Josi Mariano Borille com quem compartilhei minhas dúvidas e me orientou com atenção na construção do meu trabalho.

Agradeço a todos os docentes do curso de Ciências Biológicas que compartilharam dos seus conhecimentos durante a caminhada até a formação, em especial a professora Thais Aparecida Dulz que dedicou tempo na preparação das aulas nos conduzindo a conclusão do trabalho com êxito.

Agradeço ao meu melhor amigo e namorado Felipe que sempre está ao meu lado me dando forças fazendo com que eu me sinta capaz.

À minha querida amiga Karina com quem compartilhei das minhas angustias e felicidades, que sempre me ajudou e esteve comigo.

À minha amiga Aline que sempre acreditou em mim e me motivou com suas sábias palavras.

“O ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorrem o trabalho docente”.
(Libâneo)

RESUMO

A prática pedagógica dos docentes universitários teve que ser reavaliada durante o período pandêmico causado pelo Coronavírus COVID-19 devido a migração do sistema de ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante disso, o presente trabalho analisou as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos docentes universitários que lecionam na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *Campus* de União da Vitória, assim como investigou os desafios e as perspectivas dos professores quanto as possibilidades no sistema de ensino durante o distanciamento social e, por conseguinte após a pandemia com o retorno das aulas presenciais. Para realização da pesquisa qualitativa utilizou-se de um questionário hospedado na plataforma do *Google* Formulários, com questões fechadas e abertas com a possibilidade de discorrer opiniões acerca do tema. Com propósito de averiguar as respostas, a verificação dos resultados foi realizada por meio da análise quantitativa e pela Análise de Conteúdo embasado por Bardin (2016). A realização do trabalho idealizou a construção de conhecimento acerca do cenário educacional no Ensino Superior e investigou a prática na educação e a concepção dos professores com o intuito de entender o processo e como esse ocorreu. Dessa forma constatou-se que de maneira geral os professores sentiram impacto significativo em suas disciplinas durante o ERE, em especial quanto ao uso de plataformas digitais, tecnologias educacionais, metodologia e avaliação, sendo necessária novas abordagens a fim de suprir as necessidades e demandas do ERE. Os principais resultados demonstram que a implantação das plataformas digitais gerou certa dificuldade quanto ao domínio de suas ferramentas. A conectividade e o acesso à *internet* por parte dos discentes também foi elencada como sendo uma adversidade dentro dessa modalidade de ensino evidenciando ainda mais as desigualdades sociais. Do mesmo modo houve mudança quanto a metodologia das aulas como também nas avaliações que precisaram ser adaptadas para serem usadas dentro dos ciberespaços. Consequentemente esses fatores refletiram na relação professor/aluno, uma vez que o contato presencial passou a não existir, sendo esse fundamental na construção de vínculo e na percepção de ambos e ainda quanto o papel das partes no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, a investigação da prática pedagógica e das expectativas dos profissionais universitários nos permite ter um panorama do sistema de ensino, de suas limitações e possibilidades.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Docente Universitário. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação inicial dos participantes da pesquisa.....	32
Tabela 2 – Plataformas digitais utilizadas pelos participantes da pesquisa antes da pandemia	35
Tabela 3 – Plataformas digitais apontadas pelos docentes participantes que pretendem continuar utilizando	38
Tabela 4 – Metodologias usadas pelos professores antes e durante o ERE	42
Tabela 5 – Atividades avaliativas mais utilizadas no ERE	47
Tabela 6 – Interesse dos alunos durante o ERE	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seções dos resultados a partir do questionário de coleta de dados **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2 – Codificação e perfil dos participantes quanto a formação inicial32

Quadro 3 – Categorização dos desafios quanto ao uso de plataformas digitais por professores e alunos40

Quadro 4 – Relatos dos desafios em relação as práticas metodologicas no ERE44

Quadro 5 – Desafios na prática pedagógica no ERE em relação ao papel do aluno e professor no ERE quanto a avaliação48

Quadro 6 – Impactos do ERE na prática pedagógica pós-pandemia.....58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Usou de alguma plataforma digital e suas ferramentas antes da pandemia pelos docentes	34
Gráfico 2 – Grau de dificuldade em usar as plataformas online no ERE	37
Gráfico 3 – Realização de algum curso de formação para o domínio dessa modalidade de ensino pelos docentes	37
Gráfico 4 – Possibilidades de inserção de plataformas digitais de forma mais efetiva após a pandemia no ensino presencial	38
Gráfico 5 – Práticas metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas presenciais	41
Gráfico 6 – Práticas metodológicas utilizadas pelos professores durante o ERE	41
Gráfico 7 – Mudanças na prática pedagógica docente em especial no que diz respeito as metodologias.....	43
Gráfico 8 – Tipo de avaliação mais frequentemente utilizado pelos professores no ensino presencial.....	46
Gráfico 9 – Instrumentos de avaliação utilizados com mais frequência pelos professores durante o ensino presencial.....	46
Gráfico 10 – Avaliações usadas durante o ERE pelos professores participantes	47
Gráfico 11 – Caracterização do papel do aluno no ensino presencial pelos professores participantes.....	50
Gráfico 12 – Percepção de mudança no papel do aluno no ERE pelos docentes participantes da pesquisa	51
Gráfico 13 – Percepção sobre mudança na interação professor/aluno durante o ERE	53
Gráfico 14 – Percepção dos docentes sobre mudanças no papel do professor.....	55
Gráfico 15 – Caracterização do papel enquanto professor no ERE.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	15
2.1 OBJETIVO GERAL.....	15
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	16
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA, PARADIGMAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS .	16
3.2 EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	20
3.3 PANDEMIA POR CORONAVÍRUS	22
3.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	24
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	27
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	27
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	28
4.3 COLETA DE DADOS	28
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL.....	31
5.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL – ANTES DA PANDEMIA – E DURANTE O ERE	33
5.2.1 Plataformas digitais no ensino presencial e no ERE	34
5.2.2 A metodologia no ensino presencial e no ERE	40
5.2.3 Métodos avaliativos no ensino presencial e no ERE.....	45
5.2.4 O papel dos alunos na prática pedagógica presencial e no ERE	50
5.2.5 O papel dos professores no ensino presencial e no ERE.....	52
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PERSPECTIVA PÓS-PANDEMIA	56
5.3.1 Formação continuada.....	56
5.3.2 Impacto e perspectivas futuras	58

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS.....	69

1 INTRODUÇÃO

A prática docente é constantemente reavaliada devido ao fato de estar inserida em um contexto social que passa por mudanças ao decorrer dos tempos. Essas mudanças podem ser em maior escala dentro de um contexto histórico ou até mesmo ser mediada por acontecimentos em tempo presente que acabam por influenciar o sistema educacional acerca da comunidade em que está inserida.

De modo que “esse processo de mudança afeta profundamente os profissionais de todas as áreas do conhecimento e, por consequência, exige o repensar dos seus papéis e suas funções na sociedade” (BEHRENS, 1999, p. 386). Ao analisarmos historicamente o sistema de ensino verificamos que este teve notável avanço no início do século XX perpetuando até os dias atuais. Essa mudança positiva foi possibilitada através de uma nova visão progressista quanto ao processo de ensino aprendizagem, deixando de lado a visão tradicional e conservadora baseada em uma educação mecanicista que prevaleceu no século XIX e início do século XX titulada como o paradigma newtoniano- cartesiano (BEHRENS, 1999).

Essa perspectiva de ensino se tornou obsoleta diante de um paradigma emergente que surgiu no início do século XX e que apesar de suas várias denominações tem como objetivo único de transformar o sistema de ensino. De acordo com Ferreira; Carpin e Behrens (2010) o objetivo da superação paradigmática é a transformação do professor.

Para além dos fatores de mudanças paradigmáticas educacionais, que envolvem processos reflexivos perante questões de ensino, competências tecnológicas e outros que este influencia, estão também presentes fatores relacionados ao meio em que o sistema é submetido no que diz respeito a influencias ambientais impostas, como por exemplo catástrofes ou eventos climáticos que impedem temporariamente o processo de aprendizagem, como furações ou tempestades que devastam cidades, ou ainda doenças altamente contagiosas que podem limitar uma comunidade ou a população em esfera global a nível de pandemia.

No ano de 2019 emergiu na China o novo Coronavírus responsável pela pandemia de COVID-19 que devido a sua alta transmissibilidade tornou-se uma grave crise sanitária global no início do ano subsequente, sendo decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma Emergência de Saúde Pública Internacional em 30 de janeiro de 2020 e uma pandemia no dia 11 de março de 2020 (AQUINO, *et al.*, 2020). No Brasil o primeiro caso foi registrado no mês de fevereiro no estado de São Paulo (BRASIL, 2020). Como consequência e forma de medida protetiva, em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 343 instaurou no país a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, devendo o decreto

entrar em vigor na data de publicação desta Portaria de acordo com o artigo terceiro (PORTARIA Nº 343, 2020, p. 39).

Por conseguinte, considerando a atual situação provocada pela pandemia por Coronavírus, constatamos o impacto sofrido pelo sistema educacional de ensino que teve de se adaptar em caráter de emergência e migrar para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) sem qualquer planejamento prévio causando transtorno e implicando na maneira como os professores conduzem suas aulas.

Dessa forma, esse estudo nos permitiu averiguar as percepções dos professores da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de União da Vitória, diante dessa nova modalidade de ensino imposta e perceber esse processo diante da visão de quem está atuando dentro das possibilidades permitidas. Também nos possibilitou caracterizar em múltiplos aspectos os conceitos a serem revistos e os objetivos almejados para o futuro na educação, os impactos, os desafios e as possibilidades, contribuindo com novos conhecimentos a serem formados dentro desse sistema que é tão fragilizado e oprimido.

A temática da pesquisa oportunizou a exposição de diversas opiniões dos docentes acerca do tema, permitindo a análise de várias perspectivas dentro da pesquisa. Em posse dos dados coletados, a verificação dos resultados foi fundamentada na análise quantitativa e na análise qualitativa, em especial por meio da Análise de Conteúdo baseado na conceituação de Bardin (2016), que permite ao leitor um desenrolar mais refinado de ideias que possam ter ficado entrelinhas, permitindo um envolvimento com o todo.

Desvendar as questões acerca dos desafios e das limitações dos profissionais docentes durante o período da pandemia, assim como as perspectivas futuras para o retorno das aulas presenciais, além de nos fazer compreender a sistêmica por trás do processo, abre possibilidade para um novo olhar visando uma valorização do professor que além de mediador e possuidor das técnicas de ensino é parte ativa do processo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a prática pedagógica de professores universitários da UNESPAR, *Campus* de União da Vitória no período da pandemia por COVID-19.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as principais metodologias e plataformas adotadas por professores no período pandêmico;
- Categorizar as mudanças ocorridas na prática pedagógica docente universitária nos aspectos do planejamento e da avaliação;
- Compreender como ocorreram as relações entre professor e aluno e se houve mudança no papel de ambos;
- Elencar as principais dificuldades e desafios na visão do professor na prática pedagógica no período pandêmico;
- Analisar as possibilidades e potencialidades de uma nova prática pedagógica no período pós-pandemia.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA, PARADIGMAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS

O professor é facultado como o profissional do conhecimento como sugere García e Vaillant (2009), citado por Junges e Behrens (2015), segundo as autoras, o que caracteriza o profissional docente é justamente sua capacidade de traspor o conhecimento adquirido durante sua formação tornando esse significativo, e o seu compromisso com o âmbito educacional, caracterizando assim o verdadeiro profissional docente. Esses somados compõem os conhecimentos pedagógicos.

Segundo Libâneo (1989, p. 3) “a prática pedagógica consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente”. O professor atua e interage dentro da escola, é nela que o processo de educação acontece, porém, o educar vai muito além dos muros da instituição, deve-se abranger e abraçar os interesses sociais para que o processo não ocorra de forma linear, formando cidadãos ativos, sabeis, críticos e contextualizados com o meio e as questões sociais (LIBÂNEO, 2006).

É justamente as questões sociais, como enfatiza Souza (2010), que influenciam a realidade educacional se tornando determinantes na prática pedagógica. Segundo a mesma, a prática pedagógica é apenas uma parcela de um todo que envolve a sociedade e as questões ligadas a ela, ou seja, a educação não se restringe apenas no âmbito escolar, ela deve se relacionar com o meio social em que está inserida.

Ainda de acordo com Libâneo (2006), viver em sociedade requer uma série de conhecimentos que nos tornam aptos a nos relacionar de forma coletiva. O processo de ensino aprendizagem ministrado e adquirido através do profissional docente é parte dos conhecimentos necessários para que se estabeleçam as relações humanas.

Nesse contexto visamos o papel do professor na educação, onde o trabalho docente segundo Therrien (2006, p. 74) “é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, pela mediação e interação entre professor e aluno [...] em que sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade”.

O trabalho docente consiste, assim, na atuação do professor no ato educativo [...], mediando os processos pelos quais o aluno se apropria ou se reapropria do saber de sua cultura e o da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber cientificamente elaborado. Nesse caso, uma boa parte do campo da didática refere-se às mediações, assumidas pelo professor, pelas quais promoverá o encontro formativo

entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar (LIBÂNEO, 1984, p. 149).

A sociedade deve preparar seus indivíduos quanto a sua formação educacional, não apenas pela exigência curricular mais com o intuito de formar cidadãos críticos e capazes de exercer sua cidadania e a definir e buscar seus direitos e deveres, tornando-se parte ativa perante as interações que ocorrem no meio social (LIBÂNEO, 2006).

Contudo “O novo entendimento do processo de aprendizagem também envolve o reconhecimento de que toda aprendizagem é fundamentalmente social. Cada indivíduo está necessariamente envolvido num processo social, em uma comunidade” (CAPRA, 1990, p. 4).

O sociólogo Emile Durkheim (1978) citado por Viana (2008, p. 1) “define a educação como o processo de socialização em que os indivíduos são submetidos”. Segundo Viana (2008) essa afirmação, apesar de ampla, é correta, portanto o processo de educação está inserido em um contexto burocrático, estando ligada à uma instituição escolar, aos responsáveis pela transmissão do saber e aos receptores sendo estes os professores e os alunos.

A educação é ponderada de maneira hierárquica, no qual é formada por dirigentes e dirigidos, mediada por um processo de dominação. A escola é uma organização burocrática (TRAGTENBERG, 1988) na qual essas relações se manifestam através da hierarquia funcional. “É determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada” (LIBÂNEO, 2006, p. 19).

Os paradigmas históricos têm forte predomínio na educação, a prática pedagógica conservadora e tradicional ainda é tida como modelo e é empregada nas escolas pelos professores (BEHRENS, 1999). “Paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade” (MORAES, 2007, p. 31).

Conforme Behrens (1999) nos afirma, os professores sofrem forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano, uma vez que este caracterizou o processo de ensino aprendizagem no século XIX e grande parte do século XX. Trata-se da fragmentação do conhecimento em diversas partes buscando maior eficácia, isolando as várias áreas do conhecimento.

De acordo com Ferreira; Carpim e Behrens (2010) o paradigma newtoniano-cartesiano perpetuou fortemente na educação por quase quatrocentos anos e ainda é efetivo na educação, defendendo um modelo conservador de aprendizagem baseado no fazer e reproduzir, “à docência conservadora advém de uma visão reducionista incumbida de propagar os modelos educacionais e projetada no meio da escola tradicional” (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010, p. 52).

“A abordagem conservadora newtoniano-cartesiana precisa ser redefinida, e reavaliada, visto ser baseada em uma visão linear, fragmentada, racionalizada, enciclopédica, de pura transmissão de conhecimento” (TEIXEIRA, *et al.*, 2018, p. 40).

Ferreira; Carpin e Behrens (2010) dão ênfase no que diz respeito a visão mecanicista do universo na qual a importância do processo de ensino-aprendizagem reduz-se a valores materiais e produtos. Cabe ainda a contribuição de Barbosa (2010) sobre a importância da visão mecanicista para o avanço científico tecnológico, porém “separou o ser humano do resto da natureza” (BARBOSA, 2010, p. 8).

Neste sentido “com o intuito de superar a reprodução do conhecimento, desencadeou-se um processo de posicionamento crítico sobre a docência” (BEHRENS, 1999, p. 383). Tendo isso em vista, segundo Behrens (1999), essa análise e o posicionamento quanto a prática pedagógica permitiu a caracterização de um ensino inovador denominado como emergente ou da complexidade, “proposto como uma aliança entre uma abordagem progressista com uma visão holística e o ensino com pesquisa.” (BEHRENS, 1999, p. 383).

Esse paradigma inovador, também denominado como da complexidade, definido por Ferreira; Carpin e Behrens (2010) como sendo a aquisição do conhecimento através da interação do aluno com o meio através da busca e pesquisa por respostas tornando o conhecimento significativo. Neste contexto o professor é mediador do processo, viabilizando as trocas, propondo diálogos e incentivando os alunos.

Neste paradigma a formação profissional assume a visão do todo, que implica superar a repetição e a memorização de atividades desconectadas. No paradigma da complexidade, a formação dos alunos e também dos professores leva a argumentar, a duvidar, a questionar, a rever conceitos e manuais, a saber ouvir e entender o outro, a partilhar seus acertos e buscar novas soluções para seus erros, a entender o trabalho compartilhado como responsabilidade de cada um e o sucesso de todos, a enfrentar novos desafios, a discutir e dialogar com seus pares e ser mais humano, justo e fraterno, e assim se entender como cidadão do mundo e construtor de sua própria história e da sua comunidade. (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010, p. 58).

Dessa forma, Bertotti e Rietow (2011) nos trazem que na abordagem progressista o professor é parte ativa do processo, contextualizando o conteúdo e buscando o diálogo de forma a refletir não somente os conceitos mais também sua prática pedagógica, “A metodologia na abordagem progressista está embasada na problemática e no diálogo” (BERTOTTI; RIETOW, 2011, p. 11.571).

Assim, ainda quanto a perspectiva de ensino inovador, o holismo segundo Barbosa (2010, p. 11) “é, então, uma doutrina que propugna a concepção de cada realidade, como um todo distinto da soma das partes que o compõem”. Sendo assim, a realidade é um conjunto do

total não a fragmentação (BARBOSA, 2010) como era proposto pela educação mecanicista de Descartes e Newton.

A visão holística educa para a vida, tem uma visão de totalidade do ser com os demais, ela contempla os princípios humanos e a relação com o universo em que estão inseridos contribuindo para o crescimento como indivíduo e ser social (BARBOSA, 2010).

Contudo, a partir das concepções apresentadas ainda nos cabe as contribuições de Vieira *et al.* (2016, p. 3) quanto ao ensino com pesquisa, segundo os autores, “a educação, centrada na pesquisa, pressupõe o ato de (des)construção permanente, considera que o espírito perquiridor deve estar presente (e é o mesmo) em todas as fases educativas”. Requer domínio, reflexão e criatividade tanto do professor como do aluno, onde o professor é o mediador e os dois em conjunto são sujeitos do processo contribuindo assim com a ciência e tecnologia pensando na transformação (BERTOTTI; RIETOW, 2011).

3.2 EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Refletindo sobre os paradigmas na prática pedagógica universitária ponderamos que “o desafio das mudanças históricas substanciais na virada do século e em especial do paradigma da ciência, levam ao repensar do sistema educacional como um todo e, nesse contexto a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nos meios acadêmicos” (BEHRENS, 1999, p. 385).

A proposta do pensamento sistêmico para o professor de educação superior é que sua ação docente alie as abordagens progressista, holística e ensino com pesquisa de tal modo que, como uma teia, se interconectem e subsidiem pressupostos para uma prática pedagógica num paradigma emergente. O paradigma do século XXI é o da sociedade do conhecimento não mais a proposição mecanicista e reducionista que leva à fragmentação (VIEIRA *et al.*, 2016, p. 11.573).

De acordo com Behrens (1999) os professores do Ensino Superior ainda sofrem grande influência dos paradigmas tradicionais na forma como ministram suas aulas.

Basta caminhar nos corredores das instituições de Ensino Superior para observar o que ocorre nas salas de aula, em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro de giz, a classe acompanha em silêncio e ao que parece, o docente dá aula para ele mesmo (BEHRENS, 1999, p. 384).

Ainda segundo a autora, os docentes conservadores presam pelo autoritarismo mantendo uma postura severa sem uma reflexão sobre a ação docente, que conseqüentemente, preserva o ensino reprodutivo e conservador (BEHRENS, 1999).

Cabe ainda a concepção de Junges e Behrens (2015) onde de acordo com a visão conservadora o domínio do conteúdo era suficiente para o exercício da docência universitária, a prática dos saberes pedagógicos não tinha relevância na formação do professor universitário.

Contraopondo-se a visão obsoleta tradicional, Cunha (2004) enfatiza a importância da prática pedagógica na formação de professores, sendo essa dimensão inseparável e dependente. A formação pedagógica é um processo fundamental e contínuo, “Ensinar exige saberes, habilidades que podem ser adquiridas e/ou potencializadas por meio de um processo formativo pedagógico” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 291).

Segundo Cunha (2004), já nos trazendo uma visão inovadora, o trabalho docente não é estático e permanente, é um processo que necessita de aprimoramento sendo assim contínuo, de movimento, e busca de novas experiências, relações, interações e aperfeiçoamento.

Partindo dessa premissa Junges e Behrens (2015) enfatizam a importância da formação continuada que busca alicerce nas dúvidas e várias incógnitas, onde o professor é sujeito ativo,

podendo se renovar e refletir sua técnica como profissional visando sempre o processo educativo. Ainda quanto a formação continuada “A formação profissional não se baseia somente na formação inicial recebida na graduação, mas esta deve ser desenvolvida por toda a carreira docente através da formação continuada comprometida com a prática diferenciada ” (ROSINKSI; OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Com essa concepção temos ainda a contribuição de Vieira *et al.* (2016) ao que se refere aos problemas enfrentados pela educação brasileira que acabam por desafiar o professor, limitando suas capacidades devido à desvalorização do profissional docente, e também devido ao descaso com a instituição, pela falta de recursos e outros fatores que se somam as altas demandas impostas ao sistema educacional.

“Entende-se que professores e instituições de Ensino Superior precisam vencer as limitações e dificuldades que obstruem ações formativas e inovadoras juntos” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 306).

O foco na aprendizagem numa prática inovadora, justamente, reclama uma metodologia que incentive a participação dos alunos como descobridores e produtores de conhecimento numa atitude de curiosidade, criticidade e comprometimento; que promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais, humanas e profissionais em parceria com os professores. Dos professores, por sua vez, exige-se planejamento, a abertura ao diálogo, a disponibilidade para ser um mediador, um pesquisador da própria prática que se vê como alguém em constante formação (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 302).

Além disso, ainda com relação aos influenciadores do sistema de ensino podemos evidenciar as questões relacionadas ao meio ambiente e a natureza no que diz respeito às limitações que estes estabelecem, como o atual cenário pandêmico causado por Coronavírus que gerou uma migração do ensino presencial para o ensino remoto.

Segundo Sobral (2020) essa situação não é exclusiva, alguns países já se depararam com essa realidade causada por catástrofes como o furacão *Katrina* que atingiu os Estados Unidos em 2005 e o vírus SARS originário também da China que se espalhou por 26 países em novembro de 2002 (WALLACE, 2020). “Em todas estas calamidades o ensino a distância apresentou-se como a solução para dar continuidade às atividades letivas” (SOBRAL, 2020, p. 2).

3.3 PANDEMIA POR CORONAVÍRUS

O Coronavírus compõe uma grande variedade de vírus comuns que infectam diferentes espécies animais e humanos. A doença COVID-19 é causada por um Coronavírus denominado SARS-CoV-2 que apresenta um prenúncio clínico variando desde pacientes assintomáticos e oligossintomáticos à quadros graves de insuficiência respiratória (BRASIL, 2020).

No final do ano de 2019 houve uma contaminação pelo Coronavírus SARS-CoV-2 em Wuhan na China que rapidamente se disseminou para outras regiões do país e do mundo (BRASIL, 2020), sendo declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (CAMACHO *et al.*, 2020).

Na maioria dos casos a recuperação ocorre sem tratamento específico, nos casos mais graves o paciente pode vir a óbito devido a insuficiência respiratória e outras complicações no quadro clínico, nesses casos os mais atingidos são os idosos e pessoas com problemas médicos subjacentes (OMS, 2020).

Inicialmente os sintomas se assemelham ao da gripe, podendo evoluir para um quadro de insuficiência respiratória aguda e até uma pneumonia agressiva. Além desses sintomas o paciente apresenta um quadro febril associado a dor de garganta, dor de cabeça e coriza (BRASIL, 2020).

A transmissão do COVID-19 se dá pela dispersão da saliva ou secreção nasal de uma pessoa infectada para a pessoa livre da infecção e também pelo contato com superfícies contaminadas onde o vírus permanece viável por até 72 horas ou por via fecal-oral (OMS, 2020).

No Brasil o primeiro caso de Coronavírus foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo. Tratava-se de um senhor de 61 anos com histórico de viagem para Itália (BRASIL, 2020). Contudo o crescente aumento dos casos fez com que muitos países adotassem uma série de medidas para conter a dissipação do vírus evitando que mais pessoas fossem contaminadas (AQUINO, *et al.*, 2020).

Tais medidas de prevenção incluem a higienização das mãos e das superfícies que possam abrigar o vírus, o uso de máscara facial, o distanciamento social mínimo de um metro, ater aglomerações, entre outros (BRASIL, 2020).

Além dessas medidas de prevenção, o isolamento social também foi adotado objetivando separar os pacientes infectados dos pacientes saudáveis, afim de não haver contato e contaminação por COVID-19, tencionando a diminuição dos casos da doença. (AQUINO, *et*

al., 2020). Com isso “foram verificados o fechamento muitas instituições de ensino que tiveram de suspender suas aulas e atividades presenciais” (CAMACHO, *et al.*, 2020, p. 3).

Considerando o risco de saúde evidente que ocasionou uma pandemia mundial e a preservação pela integridade dos estudantes, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto através do uso de plataformas *on-line* que possibilitem o acompanhamento da disciplina pelo aluno e professor. A medida foi expedida no dia 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

De acordo com Camacho *et al.* (2020), essa normativa foi definida pelo Ministério da Educação em conformidade com a portaria nº 343 estabelecida em 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (BRASIL, 2020, p. 39).

A medida é válida para o Sistema Federal de Ensino contemplando assim o Ensino Superior com o mesmo rigor, por tanto, no que se refere as aulas, “deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor” (BRASIL, 2020, p. 1).

Dessa forma os docentes teriam de se fundamentar na portaria nº 2.117 que discorre sobre a possibilidade do ensino a distância no Ensino Superior: “Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino” (BRASIL, 2019, p. 131).

Contudo, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) em discussão e análise dos fatos entre reitor, diretores e equipe superior da Universidade, publica no dia 16 de março de 2020 o comunicado de suspensão das aulas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020 (Artigo 1) e a continuidade das atividades acadêmicas por meio do ensino remoto (Artigo 2), através da Resolução 001/2020 da Reitoria/UNESPAR (UNESPAR, 2020). Essa decisão foi atribuída a todos os *campi* da instituição (UNESPAR, 2020).

O objetivo é que se mantenha a rotina estudantil do aluno. É de responsabilidade da instituição de ensino dar suporte e subsidio para os estudantes, também cabe a ela definir a melhor forma para transmitir o conteúdo de forma eficiente (BRASIL, 2020).

3.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Partindo das várias incertezas e do senso de urgência imposto pela pandemia surge dentro do sistema de ensino a imposição do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que é definido por Ferreira; Branchi e Sugahara (2020) como “[...] um tipo de ensino mediado pela tecnologia de tal forma que as peculiaridades das aulas presenciais sejam realizadas por meio de tecnologias e plataformas digitais”.

A efetivação dessa modalidade de ensino é possibilitada por uma combinação de ambientes virtuais, como as inúmeras plataformas e ferramentas digitais que eram subutilizados no ensino presencial (SILVEIRA, 2020).

Segundo Joye; Moreira e Rocha (2020), os princípios do modelo de ERE seguem com o objetivo de manutenção do processo de ensino fornecendo acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais, minimizando os efeitos do isolamento social causado pela pandemia. “Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

De acordo com Fior e Martins (2020, p. 5), “no aspecto acadêmico, a docência universitária e as mediações pedagógicas também foram desafiadas com a migração ao ensino remoto, que envolveu adaptação às novas demandas e construção de práticas pedagógicas”.

Partindo dessa premissa Garcia *et al.* (2020), enfatizam que as demandas do ERE quanto ao planejamento estratégico subordinam-se à duas vertentes: das plataformas digitais que dependem do acesso aos recursos tecnológicos e a acessibilidade adequada; e aquelas que se apoiam em práticas inovadoras, que apresentam aspectos metodológicos sustentados pelos recursos digitais dentro desse contexto.

O planejamento estratégico no ERE fundamenta-se na compreensão do que é ensinar de maneira remota, “na identificação das competências e habilidades requisitadas do professor e no reconhecimento e na aplicação dos princípios de aprendizagem no ensino remoto” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5).

Dessa forma, o ERE de acordo com Silveira (2020, p. 7) “[...] se tornou realidade para boa parte das Instituições de Ensino Superior do Brasil” e dentro desse modelo a responsabilidade do professor é grandiosa, indo desde a seleção dos conteúdos até a preparação das aulas que necessitam de novas habilidades por parte dos professores, requeridas de forma rápida, sem as condições ideais de estrutura tecnológica e de formação docente (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). “Vale salientar que aulas remotas, tratam-se basicamente de todo o assunto/conteúdo produzido e disponibilizado *online*, e com aulas virtuais ministrada em

tempo real pelo professor(a) responsável por aquela matéria” (SANTOS; JUNIOR; DIAS, 2020, p. 6).

Da mesma forma, “o ensino remoto trouxe novas demandas à docência universitária e evidencia preocupações com a possibilidade de essa situação excepcional potencializar desigualdades” (FIOR; MARTINS, 2020, p. 4). O ERE expõe o sistema de ensino a problemas que a educação terá que responder, como evidenciado por Souza *et al.* (2021, p. 13).

As pesquisas revelam que o ensino remoto é excluyente e piora a qualidade da educação pública provocando ainda mais a desigualdade educacional, pois não garante o conhecimento e a aprendizagem com a qualidade e o direito à igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Por isso, os sistemas educacionais apresentam um grande desafio no pós-pandemia: o de consertar os prejuízos ocasionados por esse formato escolar da atual conjuntura.

Apesar do ERE ser uma realidade mundial, existem vários impasses que devem ser considerados, como os enfatizados por Souza *et al.* (2021, p.16), sendo eles “[...] a dificuldade dos professores, a maioria formados por uma visão tradicional de educação, de se adaptarem a este novo modelo”, assim como “a carência de investimento em capacitação e na formação inicial e continuada destes profissionais”.

Contudo, “é reconhecível que o ensino remoto comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5), sendo fundamental se atentar as necessidades dos professores e dos alunos no que engloba as possibilidades do ERE como salientado por Souza *et al.* (2021, p.17).

A personalização do ensino por meio das novas tecnologias requer, portanto, um olhar mais amplo no sentido de promover uma formação adequada aos profissionais da educação de maneira que possam acompanhar o surgimento dessas novas metodologias de ensino. Isso significa que as instituições necessitam de suporte pedagógico para que possam transformar o papel do professor em sala de aula e, conseqüentemente, dos alunos.

Na UNESPAR, em todos os *campi*, muitos foram e continuam sendo os desafios impostos pelo ERE. São comuns relatos de docentes e alunos que mencionam as dificuldades de ensinar e aprender dentro dessa modalidade, seja pelas limitações de acesso a *internet*, quanto pela transposição do modelo de ensino presencial para o ensino remoto e por conseguinte necessidade de adaptações da prática pedagógica docente. Contudo, também existem relatos de docentes e alunos que mediante aos desafios do ERE, necessitaram refletir e inovar sobre o processo de ensino aprendizagem, buscando alternativas didático-pedagógicas

para uma prática pedagógica condizente a essa nova realidade educacional, que revele também novas possibilidades mediante ao impacto que o ERE ocasionará no período pós-pandemia.

Neste sentido, retomamos o objetivo geral deste trabalho que buscou investigar a prática pedagógica de professores universitários da UNESPAR, *Campus* de União da Vitória, no período da pandemia por COVID-19 e especificamente, conhecer seus desafios, possibilidades e impactos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa caracterizou-se por ser de abordagem mista, quantitativa e qualitativa. Segundo Menezes *et al.* (2019), não se trata apenas de um sistema numérico fechado que considera apenas valores numéricos, mais que também se atenta e trabalha com processos e fenômenos decorrentes do objeto de estudo.

Na abordagem qualitativa segundo Prodanov e Freitas (2013), há uma relação de interação entre o mundo objetivo e a subjetividade, essa subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em dados e técnicas estatísticas. A fonte direta de coleta dos dados é o ambiente natural, necessitando de árduo trabalho do pesquisador. Ainda segundo o autor “Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto a natureza a pesquisa qualificou-se como básica, que é definida de acordo com Prodanov e Freitas (2013) como sendo uma pesquisa que traz contribuições para o avanço científico mais não possui uma técnica prática prevista envolvendo fatos e interesses coletivos.

Definiu-se quanto aos objetivos como descritiva, que segundo Prodanov e Freitas (2013) é a pesquisa através da observação, análise e levantamento dos fatos sem que ocorra interferência do pesquisador. “Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 2002, p. 42).

Ainda, quanto aos objetivos, apresentou-se também como explicativa. A pesquisa explicativa tem como objetivo principal segundo Gil (2002), fazer uma identificação dos elementos que interferem, influenciam e até mesmo determinam os processos e fenômenos, ou seja, identifica seus fatores determinantes. Essa pesquisa requer suma responsabilidade, pois do contrário pode apresentar erros devido ao fato de explicar “a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42).

No que se refere aos procedimentos técnicos, caracterizou-se por ser uma pesquisa de campo que de acordo com Gil (2002), busca se aprofundar mais nas questões exclusivas acerca da pesquisa em que procura respostas do que em outros aspectos da população e suas variáveis. O estudo de campo analisa uma população selecionada de acordo com a finalidade da pesquisa, ou seja, estuda uma comunidade determinada.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população e amostra dessa pesquisa foram os docentes universitários da UNESPAR *Campus* de União da Vitória. Atualmente, de acordo com informações do setor de Recursos Humanos da UNESPAR, existem 95 professores no *Campus* entre CRES e efetivos. A amostra constituiu-se de 32 docentes participantes, que concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – todos com formação primordial em cursos de licenciatura, pertencendo aos colegiados de Biologia, Química, Pedagogia, Letras, Geografia, Filosofia e História.

4.3 COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados constituiu-se em um questionário hospedado na plataforma do *Google* Formulários (Apêndice 1), constituído por 2 questões introdutórias para coleta de informações acerca do perfil profissional do professor e 30 questões exploratórias no qual 24 eram obrigatórias (sendo de múltipla escolha ou seleção individual), e as demais tratavam-se de questões descritivas não obrigatórias.

O questionário foi aplicado em formato digital entre os meses de junho e setembro de 2021, sendo disponibilizados por meio de convites enviados via *e-mail* aos professores.

As questões foram organizadas em 4 seções, sendo elas: (1) perfil dos participantes; (2) a prática pedagógica no ensino presencial antes da pandemia; (3) a prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial – ERE; (4) a formação continuada e o retorno das aulas presenciais. Ao final de cada seção foi disponibilizado um campo para que os respondentes pudessem agregar quaisquer informações que julgassem necessárias sobre as questões apresentadas, sendo essa opção não obrigatória. As seções podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1 – Seções dos resultados a partir do questionário de coleta de dados

<p>1. PERFIL DOS PARTICIPANTES QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL</p>	<p>As questões dessa seção descrevem o perfil dos docentes participantes quanto a sua formação inicial.</p>
<p>2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL – ANTES DA PANDEMIA</p>	<p>As questões desta seção referem-se a prática pedagógica adotada no ensino presencial antes do período de pandemia.</p>

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO EMERGENCIAL - ERE	As questões desta seção referem-se a prática pedagógica adotada durante o Ensino Remoto Emergencial.
4. FORMAÇÃO CONTINUADA E O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS	As questões dessa seção referem-se à formação continuada e as perspectivas quando ao retorno das aulas presenciais.

Fonte: A autora, 2021.

Não foram coletados dados que permitissem a identificação dos sujeitos, assegurando o anonimato.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da quantificação dos dados numéricos que foram tabulados em quadros e tabelas. Foram também elaborados gráficos para melhor demonstração e descrição dos resultados. A análise dos dados qualitativos foi realizada por meio da apreciação das respostas descritivas, as quais foram submetidas a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e elaboração de categorias de análise.

A análise da subjetividade das questões descritivas foi realizada de acordo com a Análise de Conteúdo baseado na conceituação de Bardin (2016). Esse método de análise tem ganhado força e cada vez mais é usado nas pesquisas qualitativas em vários campos de estudo “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos” (BARDIN, 2016, p. 45).

Conforme Bardin (2016), há necessidade eminente de interpretação do que é expresso, dito ou escrito, de desvendar o verdadeiro sentido escondido por detrás dos discursos, como saber o que realmente ocorria quando tal fato foi descrito? Qual o sentimento contido ali? Qual o contexto encoberto pelo que foi transmitido e não sentido e vivenciado?

Segundo Triviños (1987) a evidencia da análise de conteúdo é histórica e com o passar dos anos e do aperfeiçoamento da ciência, ganhou seu espaço e foi reconhecida sendo base para as mais diversas pesquisas.

De acordo com Bardin (2016), análise dos conteúdos é um conjunto de técnicas usados para a investigação, não é um instrumento específico, pois tão diversos são os documentos a serem analisados e os campos de estudo que este contempla, tendo que haver com isso, metodologias específicas para cada caso, ou seja, as técnicas e procedimentos são variáveis e adaptáveis a cada tipo de pesquisa. A escolha da técnica se dará a partir do estudo do caso e do

domínio do procedimento, “a formatação de análise dos conteúdos se faz pela prática” (BARDIN, 2016, p. 56).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do questionário hospedado na plataforma do *Google* Formulários foram organizados, quantificados e analisados. Alguns foram expressos por meio de gráficos e tabelas, outros foram categorizados utilizando-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A apresentação dos resultados deu-se seguindo a organização das perguntas do questionário de coleta de dados, que se encontram divididas em quatro seções que possibilitam recortes temporais diferentes, sendo elas: a primeira que descreve o perfil dos participantes quanto a sua formação inicial, a segunda que indaga sobre a prática pedagógica no ensino presencial antes da pandemia; a terceira sobre a prática pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE); e a quarta onde temos as considerações sobre a formação continuada e as perspectivas quanto ao retorno das aulas presenciais.

Com o intuito de se fazer uma análise comparativa, as respostas correspondentes a prática pedagógica, antes e durante a pandemia (seção 2 e 3) são apresentadas em um mesmo tópico dentro deste trabalho. As perspectivas quanto a formação continuada e ao retorno das aulas presenciais, serão apresentadas posteriormente.

Ao final de cada seção de questões foi disponibilizado um campo para que o participante se sentisse à vontade para discorrer ou agregar qualquer informação sobre as questões em pauta, onde ficou a critério de escolha dos professores responder ou não (não obrigatória). Tais questões subjetivas foram submetidas a Análise de Conteúdo baseado na conceituação de Bardin (2016).

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL

O grupo de participantes foi formado por 32 docentes respondentes, sendo estes classificados em (P1), (P2), (P3), e assim sucessivamente conforme a sequência com que os mesmos responderam o questionário como pode ser observado no Quadro 2, onde também é possível visualizar qual é a formação dos respectivos docentes caso seja necessária essa apuração na análise das respostas. Essa diferenciação se faz necessária para descrever as respostas sujeitas a análise de conteúdo e as que destacam as considerações de forma individual e também para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 2 – Codificação e perfil dos participantes quanto a formação inicial

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	PARTICIPANTE	FORMAÇÃO
P1	Biologia	P17	Letras
P2	Biologia	P18	Biologia
P3	Biologia	P19	Geografia
P4	Biologia	P20	Pedagogia
P5	Biologia	P21	Biologia
P6	Pedagogia	P22	Biologia
P7	Geografia	P23	Química
P8	Pedagogia	P24	Biologia
P9	Filosofia	P25	Pedagogia
P10	Química	P26	Biologia
P11	Química	P27	Letras
P12	Química	P28	Química
P13	Química	P29	Biologia
P14	Pedagogia	P30	História
P15	Biologia	P31	Biologia
P16	Letras	P32	Biologia

Fonte: A autora, 2021.

O diagnóstico do perfil inicial para caracterizar os docentes participantes foi quanto a sua formação inicial e a que colegiado o mesmo pertence, onde se observou que todos os respondentes têm sua formação inicial em cursos de licenciatura. Constatou-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa é formada em Ciências Biológicas (44%), como evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Formação inicial dos participantes da pesquisa

COLEGIADO	Nº DE DOCENTES	PORCENTAGEM
Biologia	14	44%
Química	6	19%
Pedagogia	5	16%
Letras	3	9%
Geografia	2	6%
Filosofia	1	3%
História	1	3%
Total	32	100%

Fonte: A autora, 2021.

Diante da informação de que a maior parte dos participantes pertence ao colegiado de Biologia, nos deparamos com a possibilidade de realizar uma análise comparativa ao trabalho de Borba *et al.* (2020, p. 7), “que buscou por investigar as experiências, os desafios, as expectativas e as necessidades de docentes e futuros docentes de Ciências e Biologia durante o período da pandemia”. Borba *et al.* (2020), a partir de sua investigação constatou que 47,7% dos docentes de Ciências e Biologia estavam efetivamente “produzindo atividades e materiais para aulas remotas” no período do ERE (BORBA *et al.*, 2020, p. 7), os demais entrevistados, sendo esse público mais da metade, afirmaram que estavam interagindo com os alunos, mas não produzindo conteúdo para as aulas remotas. Diante dessa afirmação e visto a data em que o trabalho de Borba *et al.* foi realizado (março e abril de 2020), um fato que pode justificar esses números é devido a pesquisa ter sido realizada no início da pandemia, quando ainda as incertezas permeavam a duração do período pandêmico, assim como a prática pedagógica no ERE. Outra justificativa para a pouca efetividade na elaboração das aulas remotas por parte dos docentes de biologia pode ser a falta de afinidade com as ferramentas *online* e a imposição dessa modalidade sem aviso prévio que não permitiu um preparo antecipado dos professores.

Ainda quanto a formação inicial dos participantes, 19% são formados em Química, 16% em Pedagogia, 9% em Letras, 6% em Geografia e o restante dos valores se dividem nas outras duas modalidades de formação em licenciatura, sendo essas alternativas a minoria (Tabela 1).

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL – ANTES DA PANDEMIA – E DURANTE O ERE

As respostas e discussões aqui apresentadas são um comparativo das respostas da seção 2 do questionário que trata sobre a prática pedagógica antes da pandemia no modelo presencial e da seção 3 sobre o ERE, disponibilizado para os professores, assim como reflexões relacionadas respondidas na seção 3 seguindo a sequência das respostas. Essa organização é importante uma vez que para entendermos se houveram mudanças efetivas na realização das atividades dos professores participantes primeiramente é necessário uma apuração das suas práticas e metodologias no ensino presencial antes do período pandêmico, assim como também é fundamental entender sobre as relações entre professor e aluno para em um segundo momento, através de comparação e análise dos resultados, poder averiguar se houveram mudanças ou não.

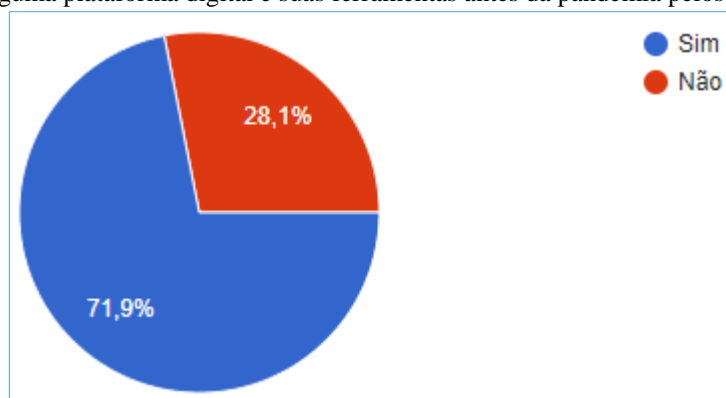
O termo “antes da pandemia “ usado nesse tópico do trabalho, assim como “durante a pandemia” refere-se a quatro escopos da prática pedagógica docente: as plataformas digitais, as metodologias, as avaliações e o papel do professor e do aluno.

5.2.1 Plataformas digitais no ensino presencial e no ERE

Embora fale-se muito na inserção de inovações tecnológicas e metodologias revolucionárias de ensino “difícilmente algum recurso irá substituir o ensino presencial e as inúmeras possibilidades de trocas que o ambiente escolar proporciona” (OLIVEIRA, 2020, p. 20). Embora a colocação de Oliveira (2020) deva ser considerada, muitas são as óticas face a essa indagação, contudo, o que se deve ser levado em conta neste momento são as possibilidades que a tecnologia proporciona e o valor do efetivo uso das plataformas em busca de se concretizar a realização das aulas de maneira remota.

O primeiro questionamento a ser apresentado é se os professores já faziam uso das plataformas digitais antes do período pandêmico, o resultado pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Uso de alguma plataforma digital e suas ferramentas antes da pandemia pelos docentes



Fonte: A autora, 2021.

Grande parte dos professores já fazia uso de pelo menos alguma plataforma digital em suas aulas presenciais e apenas 28,1% não utilizava as mesmas em suas aulas. Levando-se em conta que o formato de aula remota foi inserido nas instituições de forma emergencial talvez em outras condições algumas plataformas nunca fossem introduzidas.

O fato de alguns professores não utilizarem as plataformas digitais em suas aulas antes da pandemia no ensino presencial deve-se a vários fatores que precisam ser investigados.

Um motivo para se pensar do por que os professores não utilizavam as plataformas digitais é pelo fato de que muitos não vissem necessidade do uso das mesmas, uma vez que as

aulas expositivas tradicionais supriam as expectativas dos professores não sendo necessária uma intervenção tecnológica, assim como pelo fato de que os docentes participantes lecionam em uma universidade que oferta apenas cursos presenciais. Embora Gabriel (2013, p. 4) nos traga que “o sistema educacional baseado no livro e no professor como provedores primordiais da educação está desmoronando em virtude da penetração das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas” o uso de tecnologias e plataformas digitais não era efetivo dentro das salas de aulas de aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos docentes entrevistados na presente pesquisa.

Todavia, pode-se perceber por meio do relato do participante P6 que a experiência com o uso de plataformas digitais com periodicidade foi positiva e promissora permitindo um olhar acolhedor a adoção de forma efetiva de mais esse instrumento no processo de aprendizagem “No ensino presencial já usava uma plataforma digital, mas sem muita interatividade [...] durante a pandemia é que pude dar mais atenção ao potencial das plataformas para o processo de ensino e aprendizagem”.

Ainda quanto as plataformas digitais, questionou-se apenas os participantes que usavam as plataformas digitais (que responderam “sim” na questão anterior) durante o ensino presencial solicitando para que os mesmos listassem as plataformas que eram utilizadas. Dentre as plataformas elencadas as mais utilizadas foram os grupos de mensagens instantâneas, o que é compreensível, embora o fato de que o aparelho celular não era classificado como uma ferramenta pedagógica antes da pandemia como indaga Paludo (2020, p. 47) “como conceber aquele aparelho que carrega redes sociais como *instagram, facebook, tiktok*, entre outras, como uma ferramenta pedagógica? ”. O celular comumente está presente no nosso dia-a-dia, se tornado um aliado acessível e com potencial.

Podemos verificar na Tabela 2 a relação das plataformas usadas no ensino presencial que antecedeu a pandemia e os resultados para cada uma. Essa se tratava de uma questão em que os participantes eram livres para marcar quantas alternativas fossem necessárias. A Tabela em questão mostra quantos docentes responderam para aquela alternativa.

Tabela 2 – Plataformas digitais utilizadas pelos participantes da pesquisa antes da pandemia

Plataforma online	Nº de usuários
<i>Moodle</i> e suas ferramentas	10
<i>Teams</i> e suas ferramentas	0
<i>G Suite</i> e suas ferramentas	5
<i>Zoom</i>	0
Blogs e Redes Sociais	8

Mensagens instantâneas (ex. <i>Whatsapp</i>)	20
Outras	14

Fonte: A autora, 2021.

Já na modalidade de ERE a mesma pergunta foi feita para os docentes agora dentro do contexto atual.

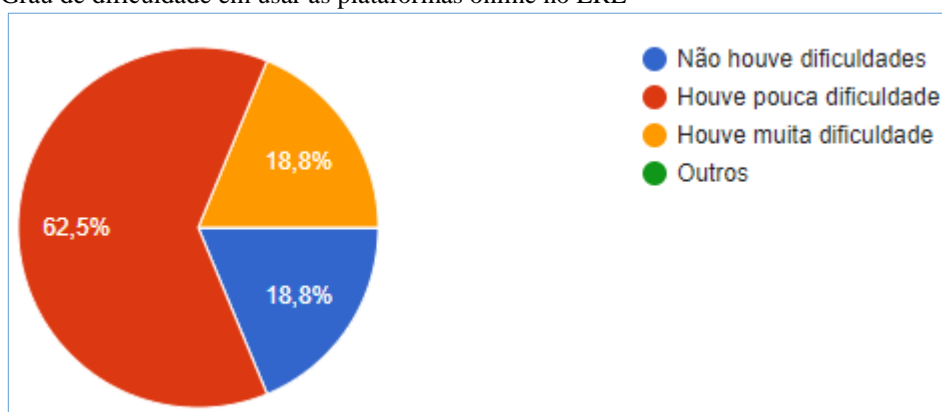
Como era de se esperar, foi relevante o aumento do número de professores que passaram a usar as plataformas digitais, a plataforma *Moodle* por exemplo subiu de 10 professores usuário para 23, esse número justifica-se por esta ser uma das plataformas indicadas pela UNESPAR para dispor os cursos que a Universidade oferta, sendo essa gratuita e utilizada por grande parte dos docentes e discentes da instituição. O *G Suite* que é um conjunto de produtos e ferramentas do *Google*, que por sua vez também teve um aumento significativo de adeptos que foram de 5 usuários para 21. As ferramentas do *Google* contam com versões pagas mais as versões gratuitas oferecidas pela empresa atendem as necessidades dos professores de forma satisfatória sem ser necessário contratar assinatura mensal, fazendo das ferramentas ofertadas importantes na interação com o aluno, como por exemplo, a elaboração de atividades por meio de formulários ou como via de contato através do *e-mail*.

Dessa forma, a inserção das plataformas digitais no cotidiano acadêmico dos professores como ferramenta de ensino tais como *Google Meet*, *Zoom*, *Moodle*, *Google Classroom*, dentre outras, ocuparam um papel de protagonismo nesse processo. Porém a inserção dessas tecnologias é desafiadora, exigindo preparo e capacitação por parte dos professores para que possam se atualizar otimizando o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos uma vez que esse ambiente *online* causa certa independência do aluno e qualificação do professor.

Esta nova realidade desafiou e certamente continuará desafiando as práticas docentes de ensino e aprendizagem de agora em diante. Resta-nos descobrir e refletir quais são as implicações e proposições, os limites e as possibilidades destes instrumentos tecnológicos digitais no âmbito acadêmico superior. (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 109).

Todavia, mesmo sabendo que houve algum tipo de limitação por certos docentes no processo de adaptação às plataformas digitais, como já relatado, a maioria dos professores, 62,5% dos respondentes, teve pouca dificuldade quanto ao uso das plataformas digitais durante o ERE. O restante dos participantes se dividiram nas respostas para muita dificuldade e nenhuma dificuldade, sendo 18,8% em cada (Gráfico 2).

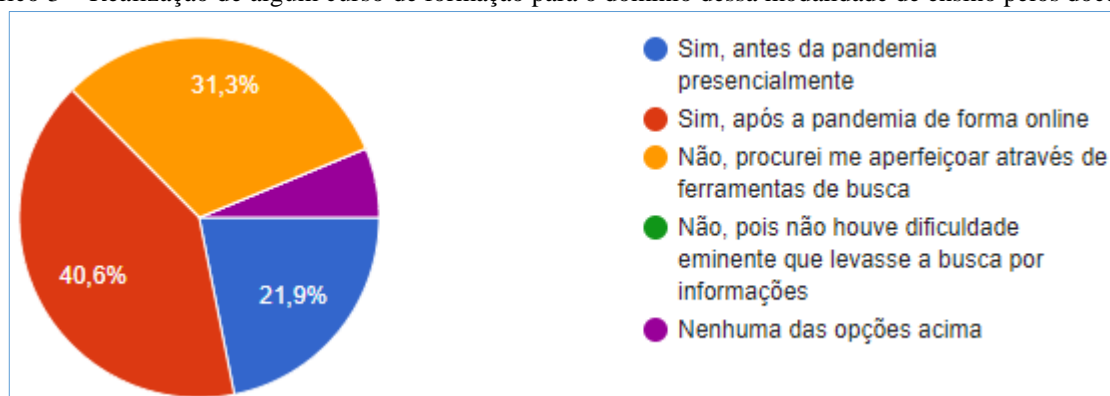
Gráfico 2 – Grau de dificuldade em usar as plataformas online no ERE



Fonte: A autora, 2021.

Entretanto, a justificativa para os números representados no gráfico acima pode ser pelo fato de que grande parte dos docentes participantes da pesquisa afirmam que buscaram algum tipo de informação afim de se adaptar e introduzir essa modalidade de ensino em suas aulas, seja ela através de uma formação continuada antes ou após a pandemia ou até mesmo de maneira informal por meio de buscadores na própria *internet*. Investigando essa indagação temos os resultados representados no Gráfico 3. As conclusões acerca da formação continuada e das perspectivas dos professores serão abordadas com mais detalhes no próximo tópico neste trabalho.

Gráfico 3 – Realização de algum curso de formação para o domínio dessa modalidade de ensino pelos docentes

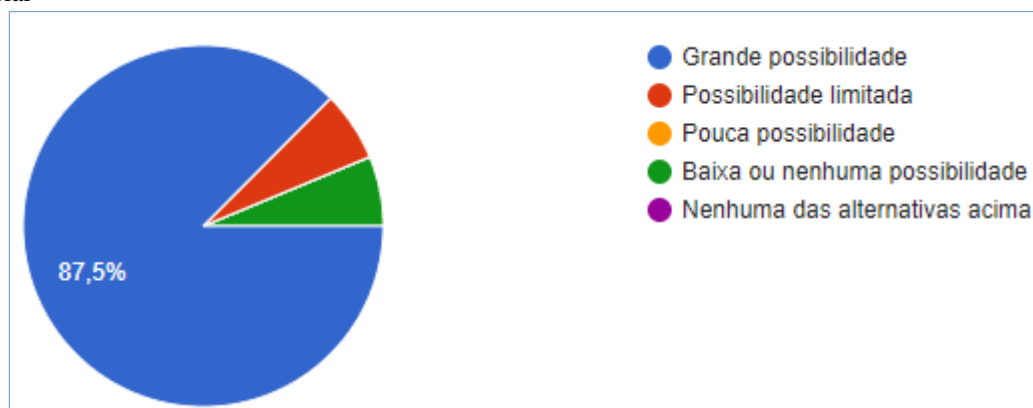


Fonte: A autora, 2021.

Contudo, a pesquisa mostrou que apesar dos obstáculos na inserção das plataformas digitais nas aulas remotas de forma efetiva, as possibilidades que as mesmas proporcionam são vistas com bons olhos por grande parte dos docentes, como narrado pelo participante P7 “enquanto ponto positivo, a descoberta de algumas plataformas digitais que, certamente, vão contribuir muito para melhoria das aulas presenciais”, e o relato do participante P18 que descreveu essa experiência como um “desafio com boas surpresas e frutos bem interessantes,

principalmente encurtando distâncias”, havendo, dessa forma, grande probabilidade do contínuo uso mesmo após a volta das aulas presenciais, como apontado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Possibilidades de inserção de plataformas digitais de forma mais efetiva após a pandemia no ensino presencial



Fonte: A autora, 2021.

Esse resultado corrobora com a pesquisa de Rondine; Pedro e Duarte (2020) que entrevistou 170 professores da Educação Básica do estado de São Paulo, onde mais da metade (70%) disseram que pretendem manter o uso das ferramentas e plataformas digitais após o retorno das aulas presenciais.

Ainda quanto o uso das tecnologias *online*, na presente pesquisa também havia uma questão não obrigatória, para os docentes participantes que optassem por listar as plataformas com potencial a serem usadas em suas aulas no retorno das aulas presenciais. Os resultados foram organizados e podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3 – Plataformas digitais apontadas pelos docentes participantes que pretendem continuar utilizando

Plataforma online	Nº de respondentes
<i>Moodle e suas ferramentas</i>	15
<i>G Suite (Classroom, Meet, Jamboard, etc)</i>	18
<i>Microsoft Teams</i>	3
Blogs e Redes Sociais	1
Laboratório virtual	1
<i>Kahoot</i>	2
<i>YouTube (StreamYard)</i>	1

Fonte: A autora, 2021.

Nota-se que os professores não listaram o *Whatsapp* como sendo uma potencial ferramenta a ser usada, uma vez que segundo Rocha; Santana e Silva (2021), o aplicativo é instrumento potente no que tange a tecnologia digital, podendo ser usado de forma síncrona e

assíncrona. Acredita-se que o motivo para ela não estar na relação é de que os professores ainda não vêm o *Whatsapp* como uma "ferramenta pedagógica", não percebendo sua efetividade, pois quando indagados anteriormente sobre as plataformas usadas antes da pandemia, 20 professores responderam que usavam do *Whatsapp* seja em aula ou relacionados a ela, uma vez que essa era uma opção listada na pergunta, os professores não hesitaram em selecioná-la. Outro motivo pode ser o fato de que o *Whatsapp* é considerado por muitos docentes como algo particular e pessoal, talvez os professores não se sintam à vontade usando esse meio para comunicação, pois existem outras tantas vias que já foram listados pelos mesmos.

É fundamental que destaquemos a importância dos telefones móveis na construção do novo jeito de ensinar em tempos de distanciamento social. O dispositivo usado por boa parte dos alunos para as aulas é o *smartphone* que quando acionado torna-se ferramenta potente no uso da tecnologia digital em rede, operando como artefato curricular, através do qual há acesso ao aplicativo *WhatsApp* (ROCHA; SANTANA; SILVA, 2021, p. 11).

Segundo Góes e Cassiano (2020), a *internet* e diversas plataformas digitais ganharam destaque no atual contexto pandêmico fazendo com que se aponte "para a necessidade de os professores repensarem suas práticas, atribuindo às mesmas, inovação, interatividade e dinamismo" (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 114).

Visto isso, Góes e Cassiano (2020, p. 114) indagaram professores de Ensino Superior "quanto os desafios e complicações para o acontecimento das aulas nas plataformas digitais", obtendo respostas como a falta ou "qualidade da conectividade (para alunos e docente)" e a "dificuldade relacionada ao domínio da ferramenta, depois, a nova configuração das aulas exigiu um replanejamento de toda ação pedagógica prevista para sala de aula presencial", sendo essas narrativas dos entrevistados nos trabalhos de Góes e Cassiano (2020).

Essas afirmações vão de encontro aos relatos já mencionados neste trabalho dos participantes P31 sobre a falta de conhecimento das ferramentas e do participante P25 que relatou como sendo um obstáculo o acesso precário a *internet*.

Os relatos dos docentes quanto os desafios no uso das plataformas digitais foram especialmente referentes ao acesso e conectividade e a adaptação às plataformas digitais. Ambos os aspectos foram citados no que diz respeito as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes. Contudo as narrativas foram organizadas em 2 categorias dispostas no Quadro 3, uma com os professores fazendo menção aos alunos e outra relacionada aos desafios encontrados pelos mesmos.

Quadro 3 – Categorização dos desafios quanto ao uso de plataformas digitais por professores e alunos

Categoria	Relato
Quanto a conectividade e acesso à <i>internet</i> por parte dos alunos.	P19: “atingir a todos os alunos, principalmente os trabalhadores considerando as disparidades econômicas e de acesso internet”.
	P6: “recursos para tal, como boa internet e computador/celular/ <i>tablet</i> para que possa participar da aula”.
Quanto ao domínio e adaptação às plataformas <i>online</i> por parte dos professores.	P6: “aprender a utilizar toda a potencialidade/ferramentas da plataforma digital”.
	P32 “conhecimento de todas ferramentas disponíveis”.

Fonte: A autora, 2021.

Ainda quanto aos desafios impostos pela tecnologia e suas ferramentas temos o relato do participante P21 que declara que “por vezes os professores tiveram que se adaptar à nova realidade sem treinamento ou suporte adequado”. Essa opinião não foi isolada, sendo a mesma também relatada pelos participantes P3; P31; P25; todos docentes de Biologia. Embora sabendo que todos os professores respondentes da pesquisa efetivamente migraram para o formato das aulas remotas, os mesmos mencionam que essa nova modalidade de ensino gerou desafios e possibilidades neste contexto, conforme as narrativas a seguir:

P3: “fez a grande parte dos docentes adquirir novos conhecimentos referentes as plataformas digitais e novas metodologias de ensino”. Essa colocação do participante P3 pode ser encarada como um desafio e também como um novo cenário de possibilidades.

P31: “gerou conhecimento das diferentes ferramentas disponíveis”. As considerações do participante P31 nos mostra que a falta do domínio prévio das ferramentas *online* foi um desafio para adaptação a essa modalidade.

P25: “um desafio em relação ao ERE é o acesso à *internet*, pois alguns alunos residem no campo onde o sinal tem oscilações”. A opinião do participante P25 quanto as tecnologias é bem colocada, pois visa o aluno e não só as dificuldades encontradas pelos docentes.

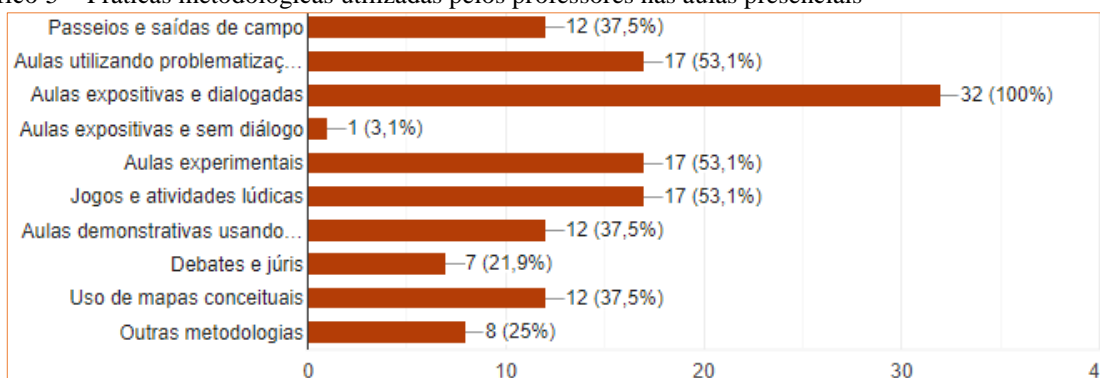
5.2.2 A metodologia no ensino presencial e no ERE

A próxima questão a ser discutida diz respeito as metodologias usadas durante as aulas presenciais pelos professores, comparadas na sequencia as utilizadas no ERE. De acordo com

Libâneo (2006, p. 151), “os métodos de ensino dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade”, essa indagação refere-se ao contexto social mais pode ser empregue ao atual cenário pandêmico, pois esse fenômeno atingiu em vários ângulos a realidade social e as práticas educativas. Dessa forma, as consequências são refletidas no trabalho dos professores.

De acordo com Fior e Martins (2020, p. 5) “a docência universitária e as mediações pedagógicas também foram desafiadas com a migração ao ensino remoto, que envolveu adaptação às novas demandas e construção de práticas pedagógicas”. Portanto, a fim de analisar os impactos os docentes respondentes foram questionados quanto as metodologias usadas por eles no ensino presencial antes da pandemia, os resultados são observados no Gráfico 5. Nesta questão o professor se via livre para listar mais de uma atividade.

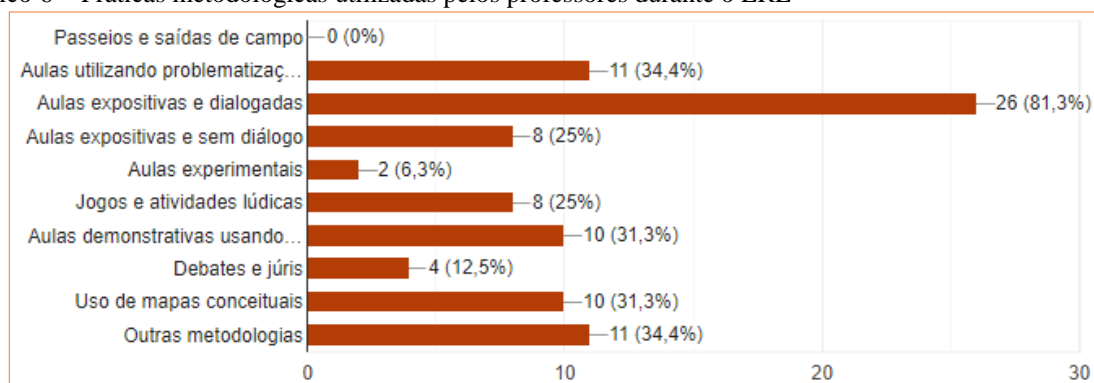
Gráfico 5 – Práticas metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas presenciais



Fonte: A autora, 2021.

A mesma indagação foi feita aos professores agora com relação ao período do ERE, dessa forma foram obtidos os resultados observados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Práticas metodológicas utilizadas pelos professores durante o ERE



Fonte: A autora, 2021.

Os dados de ambos os períodos foram disponibilizados na Tabela 4 para melhor visualização e comparação dos resultados.

Tabela 4 – Metodologias usadas pelos professores antes e durante o ERE

Metodologia	Antes da pandemia	Durante o ERE
Passeios e saídas de campo	12	0
Problematização e investigação	17	11
Aulas expositivas e dialogadas	32	26
Aulas expositivas e sem diálogo	1	8
Aulas experimentais	17	2
Jogos e atividades lúdicas	17	8
Aulas demonstrativas com material didático	12	10
Debates e júris	7	4
Uso de mapas conceituais	12	10
Outras metodologias	8	11

Fonte: A autora, 2021.

Os resultados mostram uma diminuição da prática de aulas como aulas passeios ou aulas de campo (que não pode ser realizado dentro das circunstâncias de isolamento social), aulas experimentais, atividades lúdicas, debates e até mesmo o uso de material didático foi limitado dentro desse contexto causando frustração por parte dos professores como relatado pelo participante P10 “um dos principais desafios foi ministrar aulas experimentais, neste caso houve uma grande alteração”. Visto as limitações, é preciso adotar estratégias e metodologias possibilitadas dentro do ciberespaço que potencializem a aprendizagem (ROCHA; SANTANA; SILVA, 2021).

As aulas expositivas e dialogadas continuam sendo as comumente mais usadas por grande parte dos docentes entrevistados, porém cerca de 20% dos professores não selecionaram essa alternativa para o uso da mesma no ERE, sendo cerca dessa mesma porcentagem, os professores que selecionaram aulas expositivas e sem diálogo no ERE. De acordo com Ferreira; Branchi e Sugahara (2020, p. 24) “a videoconferência representou o instrumento virtual que permitiu adaptar a aula expositiva presencial ao ensino remoto. O uso do *chat* substituiu a interação (ou diálogo) pessoal”, sendo esse o novo ambiente de relacionamento do professor e aluno, que também exige o planejamento de conteúdo e o gerenciamento do tempo durante aula síncrona para que se possa trabalhar o conteúdo planejado de forma satisfatória (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Quanto as atividades usando problematização e investigação, os professores também encontraram limitações para sua efetividade, isso se justifica pelo fato de que cerca de 20% não usaram dessa metodologia no ERE. Essa temática é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois valorizam “os conhecimentos prévios dos alunos, buscam encorajar a iniciativa dos alunos e delegam autoridade com responsabilidade aos alunos” (RIBEIRO, 2010, p. 38).

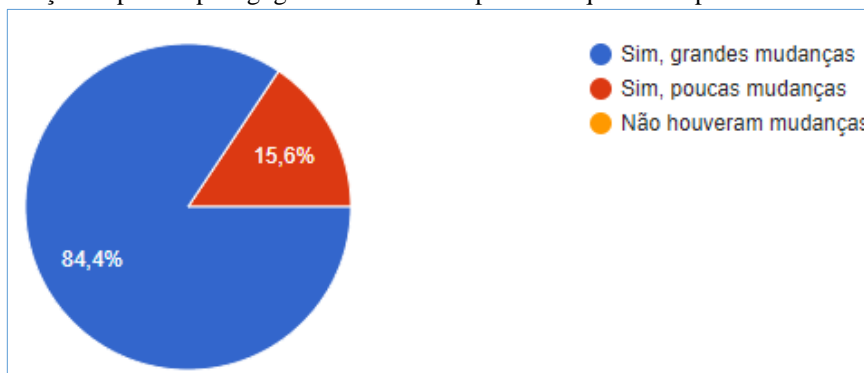
Assim como no ambiente tradicional de ensino, no ambiente remoto as metodologias centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em problemas [...], a responsabilidade sobre a aprendizagem continua sendo do aluno, o diferencial é a forma como os recursos das tecnologias são aplicados nesse processo (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020, p. 25).

A importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos também foi relatada pelos participantes como sendo importante na prática pedagógica: P28: “Sempre busco relacionar minhas aulas com os conhecimentos que os alunos já possuem, para que eles consigam evoluir a compreensão e construir novos conhecimentos; P7: “Acredito que sempre é importante valorizar o conhecimento prévio do estudante, perceber suas potencialidades e partir dos seus espaços de vivência. Só assim a leitura geográfica de mundo fará sentido e trará resultado”.

As dificuldades para transpor as práticas pedagógicas usadas de forma presencial pelos professores para o modelo remoto são desafiadoras como relatado pelo participante P21 quanto a “adaptação de atividades práticas e vivências”, que são limitadas também pela falta de “conhecimento de todas as ferramentas disponíveis” como narrado pelo participante P32.

Essas limitações podem ser a razão pela qual todos os docentes respondentes da pesquisa tiveram algum tipo de alteração em suas aulas no ERE quanto sua prática pedagógica no que diz respeito a metodologia usada pelo mesmo como pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Mudanças na prática pedagógica docente em especial no que diz respeito as metodologias



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com Libâneo (2006, p. 52), os métodos de ensino são ações, passos e procedimentos realizados pelo professor que visam como objetivo concretizar o trabalho docente, “eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos”. Tendo as metodologias como reguladoras de interação, essa precisa ser reavaliada para se tornar produtiva, pois ao serem questionados quanto as dificuldades na prática metodológica, foram diversos os relatos que faziam referência direta ao aluno. Em relação a esse questionamento e aos desafios elencados pelos professores, os relatos foram classificados em 3 categorias: criação e manutenção do vínculo com os alunos; falta de contato presencial com os estudantes e necessidade de perceber o rendimento e o acompanhamento das aulas de forma efetiva (Quadro 4).

Quadro 4 – Relatos dos desafios em relação as práticas metodológicas no ERE

Categoria	Relato
Criação e manutenção do vínculo com os alunos.	P16: “criar e manter o vínculo com os alunos”.
	P6: “manter a comunicação com os alunos e mantê-los motivados”.
	P22: “estimular os estudantes a participarem das aulas”.
	P20: “envolvimento dos alunos para cumprirem e participarem das atividades”.
	P30: “o maior desafio é chegar até o aluno”.
	P8: “o acesso a todos os alunos”.
	P18: “motivar a participação do aluno”.
Falta de contato presencial com os estudantes.	P13: “perde-se a parte humana nesta relação, que é muito importante, pois conhecendo-se o aluno, muitas vezes o professor ‘percebe’ situações em sala que vão muito além do processo de ensino”.
	P12: “falta de contato humano com os estudantes”.
	P4: “não existe contato com os alunos o que faz com que perca-se muito da qualidade das atividades”.
	P28: “a falta de contato presencial com os estudantes”.
	P26: “a falta de contato direto com os alunos”.
Perceber o rendimento, participação dos alunos nas aulas efetivamente.	P13: “sentir a turma, perceber se estão acompanhando as explicações”.
	P17: “acadêmicos não participam efetivamente das aulas online. Não abrem as câmeras e tão pouco se esforçam para comunicarem suas dúvidas”.
	P3: “maior dificuldade no diagnóstico relativo ao rendimento acadêmico e retenção de conteúdo”.
	P24: “participação efetiva dos alunos”.

Fonte: A autora, 2021.

Percebe-se que de dentro as categorias elencadas, todas de certa forma fazem referência a aspectos da natureza socioemocional, como a criação de vínculo, o contato e a percepção. Apenas uma das categorias fez menção a aspectos cognitivos (3ª categoria), contudo assume-se que todas estão interligadas. Neste sentido entende-se que “o desenvolvimento de aspectos socioemocionais tem impacto em indicadores de bem-estar e de saúde mental de estudantes e educadores além de favorecer o rendimento acadêmico e o autoconceito” (BERGER *et al.*, 2011 *apud* CARDOSO, 2017, p. 13).

Os relatos apresentados pelos docentes da UNESPAR sustentam a concepção de Ferreira; Branchi e Sugahara (2020, p. 23), sobre os desafios impostos pela educação de forma remota “ausência da relação direta aluno-professor, face a face, típica de uma sala de aula; uso de estratégias e recursos que promovam a troca de experiências e interação; perfil do aluno, problemas com a maturidade, a autodisciplina”.

Contudo, as contribuições de Silva *et al.* (2021), reforçam que o sucesso da inserção de novas práticas metodológicas no meio acadêmico depende de um trabalho coletivo dos gestores, docentes e discentes e que não se deve apenas se restringir a adição de recursos tecnológicos e sim ser um processo dinâmico compreendendo dimensões pedagógicas, políticas e administrativas.

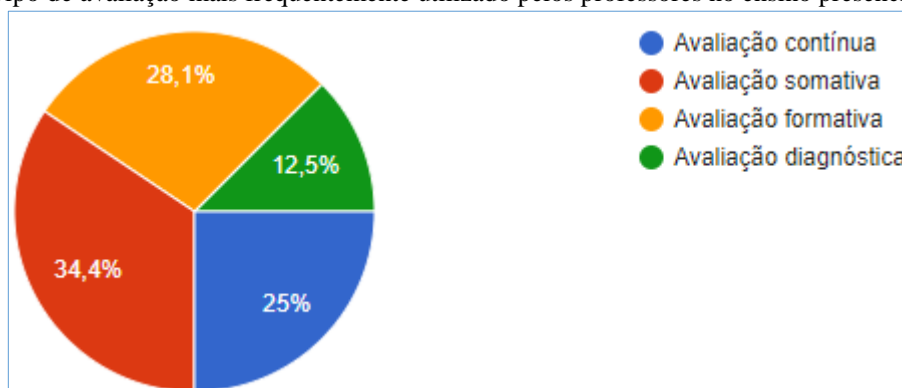
5.2.3 Métodos avaliativos no ensino presencial e no ERE

Outro ponto levantado na pesquisa foi quanto a avaliação da aprendizagem que certamente também precisou ser reformulada uma vez que habitualmente a mesma era realizada de forma presencial. De acordo com Luckesi (2005), avaliar a aprendizagem dos alunos implica em acolher os mesmos em suas dificuldades para depois auxiliá-los em sua trajetória.

Ao falarmos em avaliação sempre haverá algum estudo cujo enfoque recai sobre a preocupação dos professores para com a mesma, “reflexões sobre a importância da avaliação, os critérios para a sua elaboração e, sobretudo, sobre a legitimidade e fidedignidade da ação de avaliar a distância são questões que ressoam nas construções reflexivas dos docentes” (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2021, p. 116).

Em um primeiro momento os docentes participantes foram convidados a selecionar o tipo de avaliação mais utilizada por eles durante o ensino presencial antes da pandemia, os resultados podem ser observados no Gráfico 8.

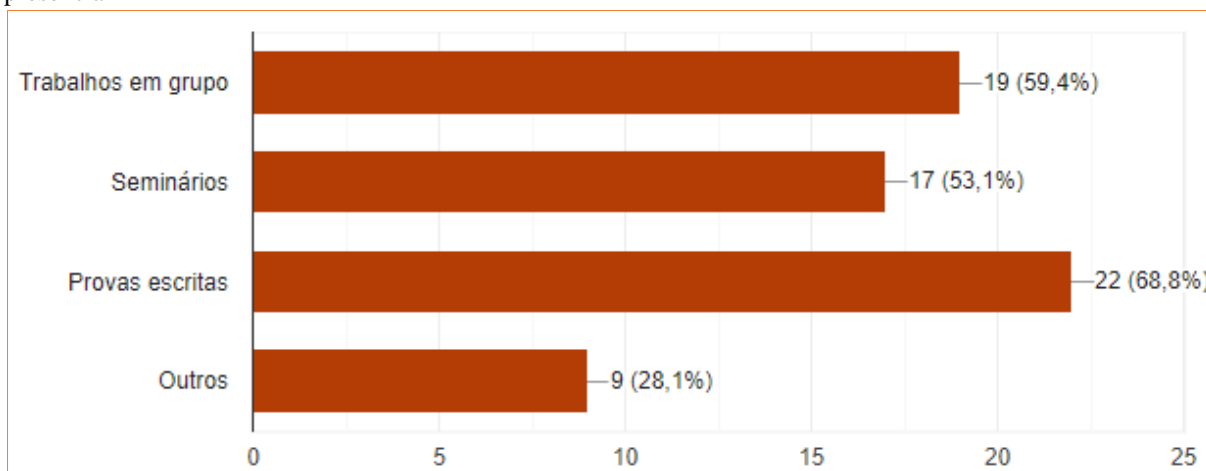
Gráfico 8 – Tipo de avaliação mais frequentemente utilizado pelos professores no ensino presencial



Fonte: A autora, 2021.

A fim de se ter um diagnóstico mais apurado, questionou-se também quais eram os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, os resultados podem ser observados no Gráfico 9. Essa se tratava de uma questão onde era possível selecionar mais de uma alternativa se necessário.

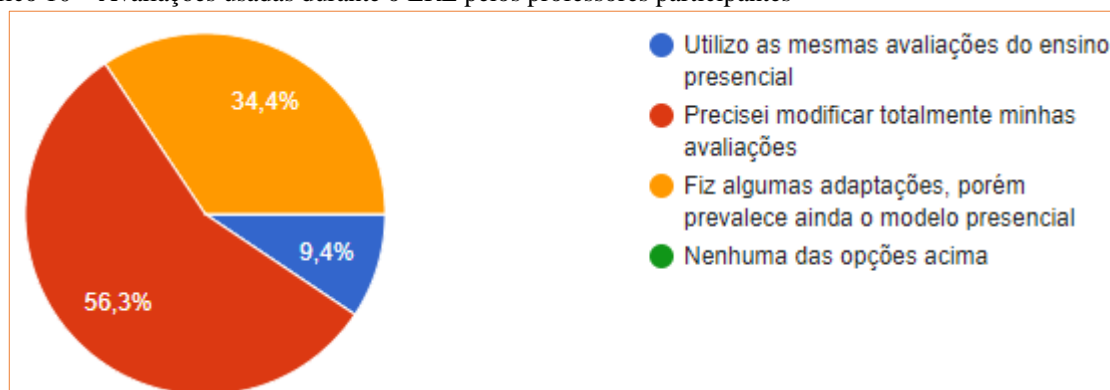
Gráfico 9 – Instrumentos de avaliação utilizados com mais frequência pelos professores durante o ensino presencial



Fonte: A autora, 2021.

De posse dessas informações, o próximo passo é investigar possíveis alterações quanto o método avaliativo durante o ERE através de um questionamento direto a fim de constatar se houveram mudanças na avaliação dos professores respondentes (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Avaliações usadas durante o ERE pelos professores participantes



Fonte: A autora, 2021.

A maior parte dos docentes (mais da metade), sentiu o impacto na transição do modelo presencial para o ensino remoto e precisou alterar totalmente suas avaliações. Do contrário a essa afirmação, o restante dos professores não alterou seu método avaliativo, porém cerca de 1/3 precisou fazer alguma modificação, certamente para enquadrar a avaliação usada habitualmente dentro das plataformas digitais.

Visto as mais diversas possibilidades e os vários instrumentos existentes para avaliar a aprendizagem, foi levantada no questionário uma questão aberta para que os professores listassem as atividades que utilizaram para avaliar seus alunos durante o ERE. As respostas obtidas foram as mais diversas, pois a temática das avaliações variou muito de professor para professor gerando um número muito grande de respostas. Contudo, optou-se por listar na Tabela 5 as atividades avaliativas mais citadas pelos docentes participantes.

Tabela 5 – Atividades avaliativas mais utilizadas no ERE

Atividades avaliativas	Docentes usuários
Debates/seminários/discussão oral	10
Pesquisa/trabalhos/leitura	8
Avaliação escrita entregue via <i>Moodle</i>	6
Questionários online (formulários/ <i>quizz</i>)	6
Produção de vídeos/ <i>podcast</i>	6
Mapa conceitual	5
Fóruns	3
Quadro colaborativo <i>Jamboard</i>	1

Fonte: A autora, 2021.

As provas escritas foram elencadas como o modelo de avaliação mais aplicada durante o ensino presencial (Gráfico 9), 68,8% dos docentes entrevistados responderam que comumente utilizavam desse método. Essa informação por si só sustenta que mais da metade dos professores realizaram alguma alteração em suas avaliações, uma vez que esse modelo foi adaptado para se enquadrar dentro das plataformas digitais como observado no quadro 3 que lista os formulários *online*, os *quizz* entre outras ferramentas como as adotadas no ERE.

Os trabalhos em grupo foram listados por 59,4% dos participantes como instrumento avaliativo no ensino presencial, já durante o ERE apenas um professor fez menção direta a eles e outros 10 listaram os debates e discussões fazendo alusão a trabalhos coletivos, corroborando com o fato de que os professores precisaram mudar sim algumas estratégias de avaliação. Com relação aos trabalhos em grupo uma justificativa para a diminuição na efetividade pode ser o contato entre os discentes que fica mais restrito e a conectividade que limita as apresentações e o contato entre os mesmos.

Como pode ser observado através dos resultados, as mudanças totais ou parciais dos métodos e das atividades usadas como avaliação foram devido aos desafios impostos pela ERE, essa afirmativa é válida e se justifica por meio das respostas apresentadas pelos professores quando indagados sobre “quais os maiores desafios na prática pedagógica no ERE em relação ao papel do aluno e professor no ERE quanto a avaliação e metodologia? ”, a partir desse questionamento apresentaremos alguns dos relatos apresentados em categorias no quadro 5.

Quadro 5 – Desafios na prática pedagógica no ERE em relação ao papel do aluno e professor no ERE quanto a avaliação

Categoria	Relato
Necessidade de maturidade e dedicação por parte discente.	P29: “o estudante ter maturidade em realizar uma avaliação de forma online. [...] compreender que as diferentes formas de avaliação permitem que mais de uma habilidade seja desenvolvida por ele”.
	P15: “o desafio é conseguir que o aluno perceba a necessidade de estudar, já que é muito tentador apenas fazer as avaliações propostas”.
	P25: “o desafio em relação aos alunos está em eles entender que o ERE exige estudo, [...] alguns alunos têm dificuldades com datas para entrega dos trabalhos, acabam esquecendo”.
	P6: “O ERE exige grande disciplina de estudo do aluno”.
	P13: “mudança de postura frente a avaliação e metodologia. O professor precisa adequar ambas à realidade remota, bem como os estudantes, que se tornam muito mais ativos no processo de ensino e aprendizagem”.

	P20: “o aluno precisa ter mais disciplina e autonomia”.
	P7: “no caso do estudante, penso que o maior desafio está em organizar o tempo de estudo”.
	P5: “permitir que o aluno tenha um papel ativo e que tenha interesse pelo conteúdo”.
Variação das formas metodológicas e avaliativas.	P4: “a dificuldade em variar as formas de aprendizado, a falta de contato impede um processo de avaliação continuada”.
	P18: “quanto a avaliação garantir a idoneidade por parte do acadêmico, variação de formas para alcançar as diferenças de demonstração da aprendizagem”.
	P25: “o ensino remoto é um constate replanejar, atividades que não obtiveram êxito sendo substituídas por outras, levando em consideração a situação do aluno”.
	P20: “no ERE o professor precisa buscar metodologias mais adequadas, estar atento aos recursos tecnológicos, a organização do tempo da aula”.
Frustrações dos docentes.	P2: “parece que estamos cumprindo tabela e nos perdemos em relação aos nossos projetos de vida e carreira”.
	P10: “dedicação aos estudos [...], embora, eu disponibilizei todas as formas de contatos e o maior tempo possível para responder a qualquer questionamento e dúvidas dos alunos a qualquer tempo”.
	P28: “o desempenho nas avaliações não é satisfatório”.
	P29: “infelizmente, a avaliação é encarada meramente como nota, na maioria das vezes”.
	P3: “Conseguir compreender se houve aproveitamento satisfatório ou não”.
	P21: “Motivação, construção do conhecimento pelo estudo e aulas e não plágio ou busca no <i>Google</i> ”.

Fonte: A autora, 2021.

Portanto, os resultados e as narrativas dos professores acentuaram aquilo que já se esperava quanto a as avaliações no ERE, visto a migração do formato presencial para o ambiente virtual.

A avaliação sempre se apresentou como um processo complexo. Anterior ao contexto da Pandemia, pairava no ar uma tênue sensação de que avaliar era mais simples. No atual contexto da COVID-19 em que a convergência entre o virtual e o presencial não permite mais lançar mão da educação convencional e, conseqüentemente, dos princípios de uma avaliação também convencional, só nos resta configurar a subjetividade individual e social para a continuidade das ações (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2021, p. 127)

Face aos dados apresentados neste item sobre avaliação, percebe-se que embora os professores mencionaram necessidades de adaptação ou alteração em suas práticas

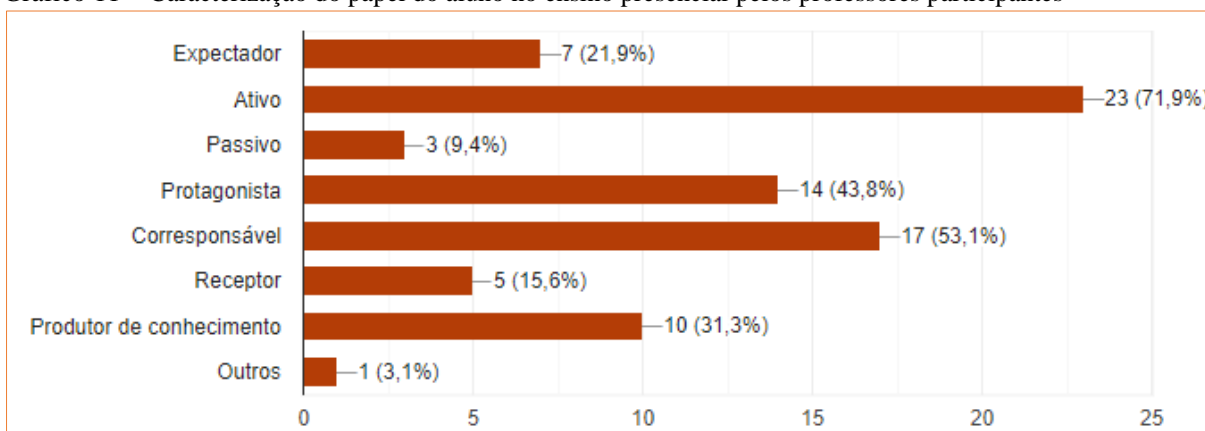
metodológicos no período de ERE, ainda assim permanecem os modelos de avaliação tradicionais, como por exemplo as provas escritas já realizadas no ensino presencial, que apenas sofrem mudança para o formato digital. Enfatiza-se neste sentido o grande desafio de superar as concepções tradicionais de avaliação e inovar neste processo, buscando de fato novas alternativas avaliativas, estas mencionadas por apenas alguns docentes, sendo esse um grande desafio, uma vez que vários docentes ainda tem uma visão de um modelo tradicional de ensino que se torna obsoleto ainda mais dentro do atual cenário pandêmico em que as plataformas digitais são as grandes aliadas dos professores.

5.2.4 O papel dos alunos na prática pedagógica presencial e no ERE

Quando se fala sobre as interações acerca do processo educativo é necessário que se tenha em mente que as responsabilidades não devem ser atribuídas somente aos educadores, “a aprendizagem inclui projetos de situações problema, que fazem com que o aluno participe em um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir novas competências” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 9).

Visto a importância de o aluno ter um papel de corresponsabilidade no processo de ensino aprendizagem e a fim de investigar se houveram mudanças no papel do mesmo após a imposição do ERE, os professores foram questionados inicialmente sobre qual era o papel do aluno no ensino presencial, os resultados podem ser visualizados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Caracterização do papel do aluno no ensino presencial pelos professores participantes



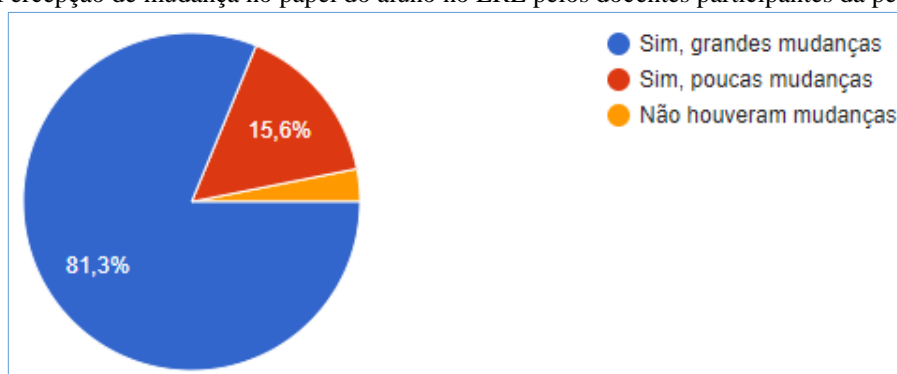
Fonte: A autora, 2021.

A maior parte dos professores classificou os alunos como ativos, protagonistas, corresponsáveis e produtores do conhecimento, sendo essas 4 alternativas as que mais foram

selecionadas. O que podemos constatar em um primeiro momento com este gráfico é que os professores não subestimaram os alunos como uma mera “tabula rasa” (FREIRE, 1996, p. 48) e classificaram os mesmos como parte ativa do processo de construção do conhecimento. Esse dado se contradiz ao que os professores explanaram sobre a aplicabilidade das avaliações, cabe uma análise mais refinada dos dados a fim de se entender melhor a percepção dos docentes.

Posteriormente os professores foram indagados se sentiram mudanças no papel do aluno durante o ERE (Gráfico 12), a partir dessa pergunta constatou-se que 81,3% dos professores sentiram alguma alteração por parte dos discentes.

Gráfico 12 – Percepção de mudança no papel do aluno no ERE pelos docentes participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

Uma vez que em um primeiro momento a percepção dos professores frente a caracterização do papel do aluno foi positiva, como os discentes sendo ativos e participativos no processo de ensino, uma mudança no papel do aluno pode ser adversa a essa percepção. Para constatar indagação outro dado é explanado, agora quanto ao interesse dos alunos. Os resultados podem ser verificados no Tabela 6.

Tabela 6 – Interesse dos alunos durante o ERE

Interesse dos alunos	Respostas
Os alunos participavam das aulas mostrando interesse e realizando as atividades	43,8%
Os alunos participavam das aulas, porém não demonstravam interesse e não realizavam as atividades	9,4%
Os alunos não participavam das aulas, porém realizavam as atividades	31,3%
Os alunos não participavam das aulas e não realizavam as atividades em sua maioria	3,1%
Nenhuma das opções	12,5%

Fonte: A autora, 2021.

Os professores em sua maioria categorizaram os alunos em participativos e interessados (43,8%), a pesar de que 81,3% dos professores sentiu grande mudança no papel do aluno (Gráfico 12), o resultado é otimista para grande parte dos docentes frente as limitações que o ERE impôs aos discentes que não estavam habituados com esse formato de ensino e tão pouco com as plataformas digitais. Contrário a esse resultado, um número também relevante de professores declarou que os alunos não participavam das aulas, porém realizavam as atividades (31,3%), certamente essa resposta se enquadra no formato de aulas síncronas, onde o aluno precisa participar em tempo real das aulas. Esse dado é importante uma vez que é necessário verificar por que os alunos não estão participando em tempo real e se isso está ou não causando danos a aprendizagem já que os mesmos estão entregando as atividades. Uma solução para esse impasse seria disponibilizar a gravação das aulas para que possam ser trabalhadas de forma assíncrona.

A falta de trabalhos com enfoque no aluno do Ensino Superior destacando os desafios encontrados pelos mesmos durante o ERE não permitiu mais comparações a partir dos resultados obtidos. Contudo os dados adquiridos demonstram que houve certo interesse por parte dos alunos conforme relato dos docentes. Ressalta-se que como a pesquisa foi realizada no ano de 2021, o ERE já estava bem estabelecido enquanto modalidade de ensino e talvez isso pode ter contribuído para estes dados, e que possivelmente estes dados seriam diferentes em outro momento do ERE.

Pode-se ainda adicionar como reflexão a este tópico o fato de que os alunos também carregam em suas concepções o formato das aulas tradicionais e a responsabilidade do processo de ensino aprendizagem recai apenas sobre a figura do professor, sendo esse fator uma possível explicação aos dados apontados pelos docentes.

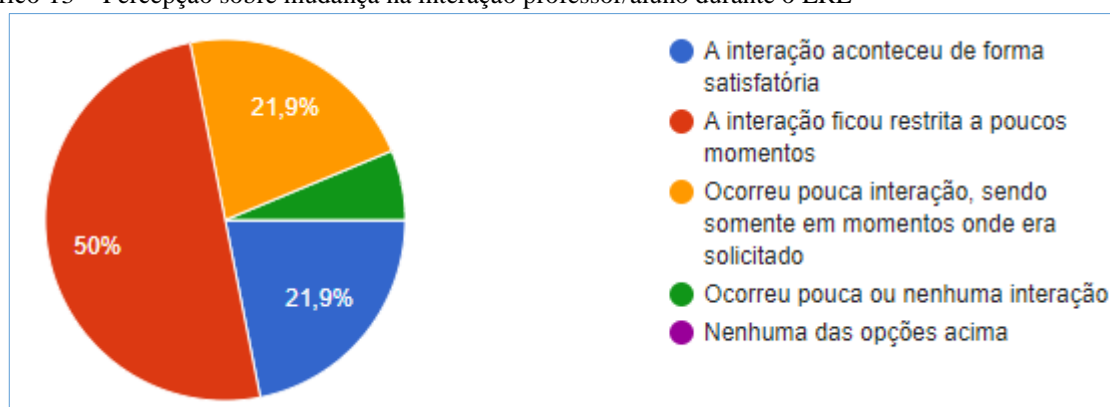
5.2.5 O papel dos professores no ensino presencial e no ERE

O novo cenário de ensino passou a exigir mais dos professores fazendo com que os mesmos buscassem por outras formas de organização pedagógica para manutenção da sua rotina. Os obstáculos encontrados não ficaram restritos as adaptações das práticas metodológicas e a inserção das tecnologias. De acordo com Godoi *et al.* (2020, p. 6), muitos foram os desafios encontrados pelos professores entre eles “a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual; as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que impactam também na relação pedagógica”.

O relacionamento entre professor e aluno precisa acontecer de forma satisfatória pois segundo Belotti e Faria (2010), o mesmo é capaz de estabelecer posicionamentos pessoais em relação as metodologias e ao conteúdo. Uma vez que as relações são positivas existem mais chances de ocorrer um maior aprendizado, oportunizado pelas relações professor-aluno que produzem resultados variados nos indivíduos (BELOTTI; FARIA, 2010).

Ainda segundo Belotti e Faria (2010. p. 4) “todo educador apresenta-se como uma referência para a formação dos educandos e, é muito importante a maneira como se relaciona com eles”. Com essa concepção e em posse dos resultados explanados no Gráfico 13, verificamos as percepções dos professores quanto a interação com os alunos.

Gráfico 13 – Percepção sobre mudança na interação professor/aluno durante o ERE



Fonte: A autora, 2021.

A metade dos docentes respondentes sentiu que a interação ficou restrita a poucos momentos, essa afirmação também pode ser constatada no relato do participante P28 “o desafio é conseguir alcançar todos os alunos, uma vez que eles interagem pouco ou quase nada”. A narrativa do participante expressa a insatisfação quando ao relacionamento e a falta de entrosamento com os alunos.

Anteriormente a essa questão, no tópico sobre metodologias e práticas pedagógicas, os professores foram questionados sobre os “desafios em relação a metodologia no ERE” os docentes já haviam destacado as relações entre professor e alunos como uma das dificuldades, os relatos já foram descritos nesse trabalho e destacaram obstáculos na manutenção do “vínculo com os alunos”, a falta de “contato humano”, e a impossibilidade de “sentir a turma” e perceber o seu rendimento (Quadro 4).

Além dessas narrativas e outras já citadas, destacamos o relato do participante P25 que declara que:

Os desafios para o professor é ter uma aula dinâmica, que envolva o aluno no processo de ensino e aprendizagem; ser aquele profissional que está atento aos alunos diariamente, respondendo dúvidas diárias nas ferramentas de comunicação; ser aquele que está sensível às necessidades dos alunos, sentindo empatia.

Esta explanação é de extrema importância pois destaca vários aspectos focando no aluno como peça central do processo de ensino e aprendizagem e a preocupação pessoal do professor como profissional quanto suas responsabilidades que são postas em risco.

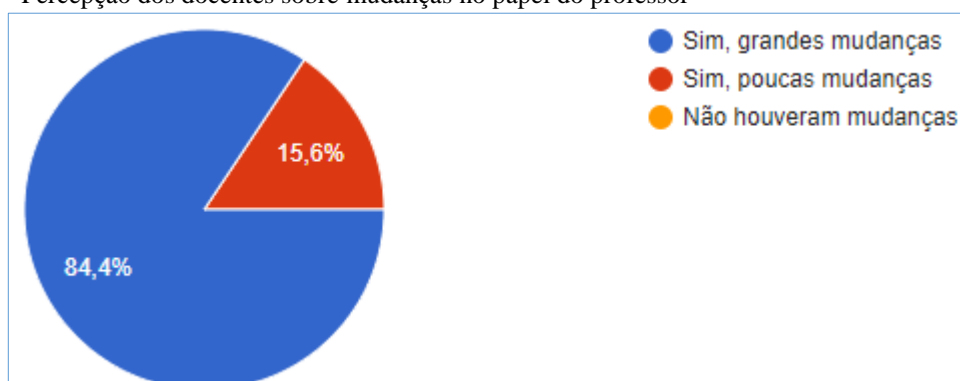
Tendo essa concepção Góes e Cassiano (2020 p. 115), destacam em seu trabalho a importância da presença efetiva dos alunos e alguns fatores que colaboram para a baixa interatividade:

A não familiaridade com as ferramentas contribuem para a baixa participação e interação dos estudantes nas aulas online, ao mesmo tempo em que, traz pontos que precisam ser debatidos enquanto prejuízos para a aprendizagem dos estudantes, a ausência das aulas, entendendo que mesmo com os complicadores dessa nova dinâmica de ensino, é importante a presença do estudante nas aulas para o acompanhamento dos conteúdos diante do período de afastamento social causado pela Covid-19. Entretanto, as questões socioeconômicas interferem diretamente no acesso dos estudantes nas aulas (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 115).

Além disso os autores acima mencionados trazem em seu trabalho relatos que corroboram com os resultados da presente pesquisa, dentre as explicações destacaremos 3: “em algumas turmas a participação é maior do que em outras. Mas, considero a frequência baixa em comparação com a quantidade de pessoas que tem na turma”; “a frequência não passa de 60% da turma e o envolvimento é quase sempre dos mesmos grupos”; “atualmente, percebo um pouco mais de cansaço e distanciamento” (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 115). As narrativas dos participantes veem de encontro com os relatos que foram apresentados pelos docentes respondentes da UNESPAR como o do participante P16 quanto a manutenção da relação com o aluno e a frequência: “Manter o aluno envolvido. Vários desistem ou ficam indo e vindo”.

Contudo, os professores também foram questionados se sentiram mudança em relação ao seu próprio papel durante o ERE, os resultados são mostrados no Gráfico 14.

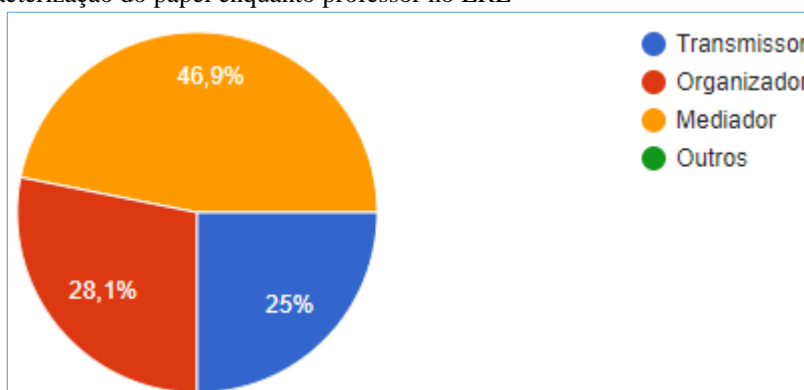
Gráfico 14 – Percepção dos docentes sobre mudanças no papel do professor



Fonte: A autora, 2021.

Foi expressivo o número de professores que sentiram diferença no seu papel durante o ERE, uma vez que Belotti e Faria (2010, p. 4) caracteriza o professor como “facilitador do conhecimento” essa informação é de grande relevância no que diz respeito ao posicionamento do professor frente as adversidades impostas. Posteriormente a essa indagação 46,9% dos professores caracterizaram seu papel durante o ERE como mediador do conhecimento (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Caracterização do papel enquanto professor no ERE



Fonte: A autora, 2021.

Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que o uso das tecnologias e as plataformas digitais proporcionam possivelmente um conteúdo mais dinâmico e descentralizado, permitindo com que o professor assumisse um papel mais de mediação do conhecimento em detrimento da transmissão. Segundo Chiovatto (2012, p. 8) “a ação do educador não se reduz à transmissão de informações e conhecimentos, mas é ativa na construção de tramas que articulam conteúdos, mundo, vida, experiências [...] num todo significativo: é neste sentido que o professor é mediador”. Essa percepção também foi explanada pelo participante P24 quanto a transição da “posição do professor como transmissor para mediador”.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PERSPECTIVA PÓS-PANDEMIA

5.3.1 Formação continuada

Como já mencionado, o ERE obrigou os professores a migrarem das salas de aula presenciais para o ambiente virtual. Por mais que, de acordo com Pimenta; Anastasiou e Cavallet (2003, p. 269) “os avanços tecnológicos, as novas configurações do trabalho e da produção configuram o que se denomina a sociedade da informação e do conhecimento”, as informações por si só não configuram o conhecimento, é dentro desse contexto que fica evidente o papel do professor que “se compromete [...] a desempenhar e dedicar a uma função carregada de intencionalidades a partir da concepção do seu saber ensinar partindo para a transformação do indivíduo, no caso o aluno perante à sociedade (QUEIROS, 2021, p. 460).

A educação historicamente está em constante transformação. Questões como a didática a elaboração de plano disciplinares, avaliação, desempenho, entre outros sempre foram discutidos em meio acadêmico em caráter presencial e estão sendo mais acentuadas no ERE onde os desafios aumentaram significativamente (QUEIROS, 2021). Atualmente o cenário pandêmico acarretou várias mudanças no sistema de ensino que consequentemente fizeram com que os docentes fossem uns dos primeiros a sentir o grande impacto.

De acordo com Queiros (2021), uma vez que “a qualidade nos serviços prestados por meio dos processos de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada às práticas pedagógicas emanadas por meio da formação de professores”, o desenvolvimento do profissional docente ocorre durante a imposição da sua prática, “ao longo da sua vida pessoal e profissional” (QUEIROS, 2021, p. 461), e ainda, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), envolve a formação inicial e continuada.

A formação continuada é parte fundamental da carreira dos professores, sendo capaz de “possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades” (LIBÂNEO, 1998, p. 227). Visto as circunstâncias impostas pelo ERE, muitos professores que não se viam aptos a modalidade de ensino remoto e não dominavam as plataformas digitais precisaram buscar algum aperfeiçoamento visando o domínio desse modelo de ensino.

A presente pesquisa já evidenciou, no tópico que tratava sobre as plataformas digitais, que todos os docentes participantes haviam realizado algum curso de capacitação antes da pandemia ou durante a mesma e até mesmo alguma busca por meio da *internet*, a fim de se aperfeiçoar quanto ao domínio e entendimento das tecnologias digitais na modalidade de ERE

(Gráfico 3), onde 21,9% realizou de forma presencial antes da pandemia, 40,6% de maneira remota durante a pandemia e 31,3% procurou se aperfeiçoar por meio de buscadores na rede.

O trabalho de Rocha *et al.* (2020) investigou a falta de formação que provê capacitação para os professores quanto ao uso das tecnologias digitais (TD) durante a pandemia como essa sendo uma preocupação. A partir de seus questionamentos o autor destacou que:

Os professores fizeram menção à falta de formação que receberam dos estabelecimentos de ensino para utilizar as TD, gravar vídeos ou mesmo acessar as plataformas impostas pelas escolas. Percebemos que tais inquietações precisam ser debatidas por toda a comunidade escolar. São apontamentos que exigem reflexões por parte dos professores, diretores e equipes pedagógicas (ROCHA *et al.* 2020, p. 76).

Em se tratando do *Campus* de União da Vitória da UNESPAR, onde foi realizada a pesquisa e muito antes de se imaginar o atual cenário de pandemia em que nos encontramos, ocorreu no *Campus* a formação docente continuada intitulada *Docência Universitária: diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica*. A formação ocorreu ao longo do ano letivo de 2019, com encontros mensais. Foi organizada pela Professora Dra. Josi Mariano Borille, em parceria com as direções de Centro de Área de *Campus*. A formação teve como abordagem principal a reflexão sobre a prática pedagógica docente, com ênfase no uso de metodologias ativas e tecnologias digitais educacionais e teve 23 docentes participantes.

Os professores participantes da pesquisa foram indagados se participaram dessa formação, obtendo-se a devolutiva de que 50% dos docentes respondentes foram participantes. Destes professores 81,5% utilizaram ao menos de uma metodologia durante o ERE advinda das aprendizagens e vivências da formação ofertada.

Ainda quanto a formação *Docência Universitária: diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica*, os professores foram questionados se tais aprendizagens tiveram algum reflexo na prática no contexto da pandemia com relação a reflexão, ação e aplicação de metodologias ou até mesmo em relação ao papel do professor e do aluno, todos os docentes (100%) que participaram da formação responderam que certamente sim. Dessa forma considera-se que a formação oferecida foi satisfatória agregando conhecimento e reflexos positivos na prática pedagógica dos professores.

Além disso, ainda quanto o processo formativo e o uso das tecnologias digitais, Rocha *et al.* (2020, p. 65) destaca que:

O professor que utiliza TD com o objetivo de alterar seus modos de ensino acaba necessitando de constantes processos formativos, que possam repercutir em uma resignificação de sua prática pedagógica. Mesmo que o professor tenha

experimentado algumas possibilidades de uso de TD em sua formação inicial, as constantes transformações científico-tecnológicas e o surgimento acelerado de novos aparatos e recursos exigem que esse profissional se mantenha em um contínuo processo de formação.

É necessário entender a importância da formação continuada no que tange todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem assim como as possibilidades de capacitação com relação as adversidades impostas pelo ERE, “os ambientes de aprendizagem possibilitados pelo uso das tecnologias digitais por si só, não produzem a aula interativa” (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 114).

5.3.2 Impacto e perspectivas futuras

Ao longo do trabalho foram levantados os desafios e as possibilidades permitidas pelo ERE no período pós-pandemia através da comparação das respostas e explanação das narrativas dos docentes participantes que vislumbraram mudanças no ensino e na sua maneira de ensinar.

Na última seção do questionário que indagava os participantes quanto a formação continuada e as perspectivas quanto ao retorno das aulas presenciais, os professores foram convidados a trazer quais seriam os principais impactos do ERE na prática pedagógica após a pandemia no retorno das aulas presenciais. As respostas foram categorizadas quanto as que faziam referência as tecnologias e as plataformas digitais; ao método e a prática de ensino; a explicações relacionadas a Universidade e as que faziam menção ao aluno, sendo as narrativas apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Impactos do ERE na prática pedagógica pós-pandemia

Categoria	Relato
Tecnologia e plataformas digitais.	P22: “a inclusão de um maior número de tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas”.
	P26: “permitiu o uso de novas e diferenciadas tecnologias para uso juntamente com os alunos, embora acredito que em sala de aula tais plataformas pouco contribuam para a formação, servindo mais como um método de estímulo para o aluno”.
	P29: “favorecer que a interação entre professor e estudante ocorra por meio das plataformas digitais e a redução no uso de papel para a elaboração de atividades e planejamentos”.
	P10: “acredito que o fator mais impactante foi o conhecimento e utilização de grande parte das plataformas digitais”.

	P3: “grande impacto, pois fez a grande parte dos docentes adquirir novos conhecimentos referente a plataformas digitais e novas metodologias de ensino”.
	P11: “acho que os professores terão aprendido muito mais ferramentas para atividades virtuais”.
Metodologias e práticas de ensino.	P31: “necessidade de reinventar a prática pedagógica docente. Rompimento do ensino tradicional em sala de aula”.
	P13: “mudança de postura frente às TDIC e Metodologias Ativas, que podem ser incorporadas na prática docente, mas que o professor continua sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem”.
	P25: “vai ser a mudança em concepções sobre o processo de ensino, a utilização de ferramentas tecnológicas e uma retomada de alguns conhecimentos para aprofundamento”.
	P28: “acredito que seja na capacidade dos professores em modificar e diversificar suas metodologias de ensino”.
	P21: “possibilidades de promoção de um ensino híbrido e aproveitamento de metodologias ativas”.
	P15: “distanciamento do prático e maior inclinação pelo teórico”.
	P18: “qualificação e modernização da prática docente”.
Quanto a Universidade.	P16: “haverá discussões sobre a utilização do ‘ER’ parcialmente, para algumas das atividades”.
	P8: “a educação superior vai migrar ao semipresencial inevitavelmente. ”
	P9: “repensar a universidade - torná-la dialógica. ”
Quanto aos alunos.	P12: “olhar o estudante na sua individualidade e direcionar meu trabalho as atividades pedagógicas pertinentes ao momento da aula”.
	P2: “vivemos uma realidade onde grande parte dos alunos não tem completo acesso aos meios”.

Fonte: A autora, 2021.

A partir dos relatos dos professores, nota-se que os maiores impactos, certezas e incertezas são as que permeiam a esfera das tecnologias digitais, com suas ferramentas e a prática pedagógica juntamente com as metodologias empregadas pelos professores, pois grande parte dos relatos dos professores fez alusão dentro deste contexto.

Quanto as tecnologias e as plataformas digitais, algumas narrativas são positivas como o relato do participante P29, onde o mesmo aponta as possibilidades em “favorecer que a interação entre professor e estudante ocorra por meio das plataformas digitais e a redução no uso de papel para a elaboração de atividades e planejamentos”, que além de salientar as possibilidades das mesmas destaca a importância ambiental. Assim como há relatos desfavoráveis como o do P26: “[...] acredito que em sala de aula tais plataformas pouco

contribuam para a formação, servindo mais como um método de estímulo para o aluno”, acreditando na baixa efetividade do uso das mesmas. Mediante o exposto, a presente pesquisa já havia apontado que 87,5% dos docentes entrevistados veem possibilidade na inserção efetiva das plataformas digitais no retorno das aulas presenciais (Gráfico 4), corroborando com Gatti (2020), que considera a utilização das tecnologias e integração das plataformas digitais nos trabalhos pedagógicos.

Os relatos quanto as metodologias também foram favoráveis e desfavoráveis. Destacamos como favorável os relatos dos participantes P21 quanto as “possibilidades de promoção de um ensino híbrido e aproveitamento de metodologias ativas” que é complementado pelo relato do P31 que vê a possibilidade do “[...] rompimento do ensino tradicional em sala de aula”, sendo essas duas concepções positivas frente os desafios encontrados pelos professores na inserção das metodologias ativas e ruptura do modelo mecanicista de ensino. Como desfavoráveis destacamos o relato do participante P15 que vê no ensino pós-pandemia o “distanciamento do prático e maior inclinação pelo teórico”. Embora a divergência nas considerações dos docentes, devemos considerar que “as práticas educacionais devem ser flexibilizadas e as estratégias serem as mais diversas possíveis a fim de buscar minimizar os impactos no processo de ensino e aprendizagem causados por este momento” (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 115).

No que diz respeito a Universidade os relatos foram promissores e caminharam para um desfecho de mudança, uma vez que segundo Pimenta (2003), a Universidade funciona como um serviço de educação e essa por sua vez é constituída pela constante busca científica e crítica do conhecimento e de saberes complementares. As expectativas de novas possibilidades são favoráveis ao aperfeiçoamento da Universidade.

Os professores também explanaram suas preocupações com relação aos alunos, destacando a colocação do participante P2: “vivemos uma realidade onde grande parte dos alunos não tem completo acesso aos meios”, que retrata as desigualdades sociais e a falta de recursos, sendo essa uma realidade escancarada e agravada durante a pandemia.

Ainda quanto as perspectivas ao retorno das aulas presenciais, alguns professores explanaram suas ideias e ideias na última questão da seção que era livre para que os mesmos contribuíssem e acrescentassem alguma colocação. Foram apresentadas as seguintes narrativas:

P21: “o ERE foi inevitável dada a pandemia pela disseminação do vírus Sars-Cov-2, entretanto, escancarou o abismo social que existe na educação no Brasil. Nem todos os discentes tem acesso a recursos e espaços adequados para continuar seus estudos”. A narrativa do professor P21 abre espaço de reflexão no caso da efetiva inserção das

plataformas digitais no ensino presencial pós-pandemia, uma vez que acondicionará os estudantes a possuírem recursos para participarem das aulas, uma vez que houve aumento das matrículas no Ensino Superior por jovens e adultos da classe C, D, E, de baixa renda e moradores do campo (GEREZ; KUNZ, 2019)”, sendo esse um obstáculo para esses alunos.

Corroborando com essa concepção, Godoi *et al.* (2020, p. 9) destaca que “as dificuldades financeiras, de acesso à Internet e o desemprego são faces de uma sociedade desigual, na qual a pandemia evidenciou e agravou ainda mais”. Ainda pensando no período pós-pandemia Souza *et al.* (2021, p.13) enfatiza que:

As pesquisas revelam que o ensino remoto é excludente e piora a qualidade da educação pública provocando ainda mais a desigualdade educacional, pois não garante o conhecimento e a aprendizagem com a qualidade e o direito à igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Por isso, os sistemas educacionais apresentam um grande desafio no pós-pandemia: o de consertar os prejuízos ocasionados por esse formato escolar da atual conjuntura.

Também são colocados em evidencia os relatos dos participantes P4 e P7:

P4: “na minha prática, observei que o ensino remoto não é suficiente para gerar uma formação satisfatória. Mesmo que se utilizem diferentes mecanismos ou práticas pedagógicas, existe uma perda substancial na aquisição do conhecimento. As aulas presenciais são insubstituíveis”. O docente P4 não vê efetividade no modelo de ensino remoto no retorno das aulas presenciais, sendo o único que manifestou opinião contrária.

P7: “acredito que todo tempo é tempo de aprender e se aperfeiçoar, desse modo é importante usar o ensino remoto como uma oportunidade também para se qualificar, sem sair de casa e sem grandes gastos”. A colocação do participante P7 é próspero e põem em jogo o papel das instituições que devem dispor de suporte pedagógico para que os professores se capacitem e possam transformar seu papel em sala de aula e conseqüentemente dos alunos (SOUZA *et al.* 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados por meio dessa pesquisa nos permitem em conjunto tecer algumas ponderações finais. A principal delas revela que os professores do Ensino Superior precisaram se reinventar dentro das possibilidades impostas pelo ERE, destacando-se que houveram mudanças, desafios e impactos na prática pedagógica docente.

As mudanças mais notáveis foram em especial quanto a inserção de tecnologias digitais, as quais subsidiaram de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem dentro desse contexto. Os professores se viram desafiados a trabalhar com ferramentas que exigiam algum conhecimento prévio e que até então eram desconhecidas por muitos, levando os mesmos a buscarem por algum suporte para o domínio das mesmas. A formação adequada dos professores para a implementação das plataformas digitais de forma eficiente é fundamental dentro dessa realidade.

A conectividade e os obstáculos relacionados ao acesso à *internet* foram elencados pelos docentes como sendo desafios para os alunos que residem no campo e em localidades mais afastadas dos meios urbanos ou até mesmo aqueles que não possuem acesso a rede em suas residências. A ausência de recursos por parte dos discentes para o acompanhamento das aulas se torna um grande empecilho para a efetividade das mesmas e acabam por excluir e privar alguns alunos acentuando as desigualdades sociais, sendo esse um desafio quanto ao efetivo uso das plataformas digitais no retorno das aulas presenciais. Destaca-se a importância de implementação de políticas públicas a fim de democratizar o acesso à *internet* atendendo a demanda imposta pelo ERE.

Mudanças quanto aos papéis do professor e do aluno também foram percebidos pelos docentes, tais mudanças caracterizam-se como desafios com relação ao ERE, inclusive quanto as relações entre docente e discente uma vez que no ERE as interações ocorrem em ambientes virtuais, perdendo-se o contato presencial, sendo esse fundamental no estabelecimento de relações bidirecionais mais efetivas e na criação de vínculo de forma satisfatória, como evidenciado através dos relatos. É preciso potencializar as estratégias para que haja engajamentos entre pares.

Do mesmo modo, as metodologias e avaliação precisaram ser pensadas e adaptadas pelos professores, ambas condicionadas pelo ciberespaço que impossibilitou a realização de certas atividades habitualmente realizadas pelos professores. Ao mesmo tempo o ERE propiciou a inserção de novas metodologias e práticas de ensino, assim como o repensar sobre as avaliações a fim de torna-las efetivas e significativas, objetivando o desenvolvimento integral

e não apenas uma classificação sem a aprendizagem significativa, que é dificultada dentro desse modelo uma vez que os docentes perdem um pouco da percepção quanto o rendimento dos alunos como relatado pelos mesmos.

Diante disso, frente as mudanças e aos desafios apresentados destacam-se os impactos que o ERE possivelmente ocasionará no ensino pós-pandemia, em especial com relação ao uso de plataformas e tecnologias digitais que passaram a ser conhecidas por docentes e alunos e poderão ser utilizadas no ensino presencial, necessitando de planos que invistam em tecnologia e planejamentos eficientes voltados para o ensino remoto. Assim como será possível aos professores vislumbrar novas metodologias e estratégias avaliativas como forma de inovar sua prática, superando obstáculos e combinando o conhecimento existente com os aprendizados adquiridos possibilitando novos rumos para o ensino.

Contudo a realidade revela a necessidade de uma educação transformadora que seja capaz de acompanhar as necessidades e evoluções da sociedade em que o sistema de ensino está inserido valorizando o papel do professor que é crucial nesse processo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, E. M. L. et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil.** Ciênc. Saúde coletiva vol.25, supl.1, Rio de Janeiro, junho 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BARBOSA, A. G. A educação holística: enquadramento teórico. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional.** [S.l.] n. 9, p. 7-23, 1 jan. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. Brasília, 1999.
- BELOTTI, S. H. A; FARIA, M. A. Relação Professor/Aluno. **Revista Saberes da Educação,** v.1, n.1.. [S. l.] 2010.
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. **Mudança de paradigma: desafio para o professor de educação superior.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 10. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.
- BORBA, R. C. N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio** - ISSN: 1982-1867 - v.13, n.1, p. 153-171. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação (2019). Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019: **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. MEC.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação (2020). **Brasil confirma primeiro caso da doença.** Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 08 set. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020: **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.MEC.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL, Ministério da Saúde (MS). **Sobre a doença.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 14 ago. 2020.
- BRASIL. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAMACHO, A. C. L. F.; JOAQUIM, F. L.; MENEZES, H. F.; SANTANA, R. M. **A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes.** Research, Society and Development, v. 9, n.5, 2020.

CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica: o desafio para a educação do século 21.** Nosso, futuro comum - o Relatório Brundtland Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

CHIOVATTO, M. O Professor Mediador. Artigo extraído do Boletim Arte na Escola, nº 24. **Fundação Iochpe.** Porto Alegre, out./nov., 2000, p. 2, 3, 4, 8. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=13. Acesso em: 15 out. 2021.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: A docência e sua formação. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, vol. 27, núm. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v.12, n.1 (Sup.), dez. 2020.

FERREIRA, J. L.; CARPIM, L.; BEHRENS M. A. **Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional.** Senac. Rio de Janeiro, 36, n.1, jan./abr. 2010.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista docência do Ensino Superior.** Belo Horizonte, v.10, e024742, p. 1-20, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, M. **Educar.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial: proposta de desing para elaboração das aulas.** Natal, 2020.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nov. 2020.

GEREZ, A. G.; KUNZ, E. **As faces da precariedade do trabalho docente e as estratégias de ação de professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior privado mercantil.** Motrivivência, v.31, n.60, p. 1-23. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, out. 2020.

GÓES, C. B.; CASSIANO, G. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. **Revista de Biblioteconomia e Ciências da informação**. v.6, n.2, p. 107-118, mai./ago. 2020.

JOYE, C. R., MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, e521974299, 2020.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Alternativa, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. p. 115-115. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-8954> . Acesso em: 22 set. 2021.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debates** [...]. Bauru: USC, 2004.

MENEZES, A. H. N.; DUARTE, F. R.; CARVALHO, L. O. R.; SOUZA, T. E. S. **Metodologia científica teoria e aplicação na educação a distância**. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina, PE, 2019.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13º ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Grupo RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

OLIVEIRA, V. H. N. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. **Revista Boletim da Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v.3, n.9. 2020.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Há um surto atual de doença por Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 14 ago. 2020.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v.17, n.2, p. 44-53, jul./dez., 2020.

PASCHOALINO, J. B. Q.; RAMALHO, M. L.; QUEIROZ, V. C. B. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista Labor**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. v.1, n.23. Fortaleza, mai./jun. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas** / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.2, p. 1-23, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Universidade FEEVALE. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

QUEIROS, G. B. Pedagogia universitária e pandemia: novos desafios na formação docente em isolamento social. **Revista Teias**. v.22, n.66 • jul./set. 2021.

RIBEIRO, L. R. de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

ROCHA, F. S.; LOSS, T.; ALMEIDA, B. L. C.; MOTTA, M. S.; KALINKE, M. A. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da covid-19. **Revista Interações**, n.55, p. 58-82. 2020.

ROCHA, R. M.; SANTANA, L. S.; SILVA, A. J. Em tempos de pandemia é preciso falar sobre letramentos: a ressignificação da prática docente frente ao uso das tecnologias digitais na escola. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**. Rio de Janeiro. v.3. 2020.

RONDINE, C. A; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 41 – 57, jul. 2020.

ROSINKSI, M. C. R.; OLIVEIRA, V. F. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada**. e. [S.l.: s.n.], [20-].

SANTOS, R. P.; JÚNIOR, J. M. M. N.; DIAS, M. A. A.; As dificuldades e desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual. **VII Congresso Nacional da Educação**. Maceió, out. 2020.

SILVA, B. F. S. *et al.* Prática pedagógica híbrida no ensino superior em tempos de pandemia por sars-cov-2: análise crítica da literatura. **Anais do 39º seminário de práticas docentes**, v.2, n.2. 2020

SILVEIRA, I. F. O Papel da Aprendizagem Ativa no Ensino Híbrido em um Mundo Pós-Pandemia: Reflexões e Perspectivas. **Revista Brasileira Aprendizagem Aberta**. São Paulo, 2020.

- SOBRAL, R. S. **O impacto do COVID-19 na educação**. Disponível em: <https://observador.pt/opinia/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>. Acesso em 08 set. 2020.
- SOUZA, A. S.; BARROS, C. C. A.; DUTRA, F. D. GUSMÃO, R. S. C. CARDOSO, B. L. C. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.2, p. 1-23, 2021
- SOUZA, M.A. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações**. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4. [S.l.: s.n.], [2010].
- TEIXEIRA, A. M.; BEHRENS, M. A.; TORRES P. L.; MOTIN; S. D. Análise de mapas conceituais: reflexão sobre formação docente, transdisciplinaridade e paradigma da complexidade. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 38-50, maio/ago. 2018.
- THERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. V. 9, n. 1, p. 67-81. Goiânia: Educativa, jan./jun. 2006.
- TRAGTENBERG, M.; **A Revolução Russa**. São Paulo: Atual, 1988.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESPAR, PROGRAD. **Projeto pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas. Campus de União da Vitória**. União da Vitória, 2019.
- UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022**. Paranavaí, 2018.
- UNESPAR. **Cursos**. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- UNESPAR. **Reitoria determina suspensão de aulas a partir desta terça-feira (17)**. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/noticias/reitoria-determina-suspensao-de-aulas-a-partir-desta-terca-feira-17>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- VIANA, N. Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. Revista Urutáguá. **Revista acadêmica multidisciplinar**, nº 16. Maringá, Paraná, 2008.
- VIEIRA, L. A.; FRANCA, D. M. R. V.; FARIAS, E. R. S.; JABUR, S. S.; CLARO, G. R. **Educar e aprender pela pesquisa: uma opção metodológica à construção dos saberes**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA. Fortaleza: a Universidade Católica de Brasília UCB e pela Universidade Estadual do Ceará UECE, 2016.
- WALLACE, A. **Coronavírus: como foram controladas as epidemias de Sars e Mers (e no que elas se diferenciam da atual)**. BBC News. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52815216>. Acesso em: 08 set. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR, *CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA*.

TEMA DA PESQUISA: A prática pedagógica de professores universitários no período da pandemia por COVID-19: desafios e possibilidades.

PESQUISADORA: Luana Priscila Halabura

ORIENTADORA: Josi Mariano Borille

Você está sendo convidado (a) a responder o presente questionário que faz parte da coleta de dados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "A Prática Pedagógica de Professores Universitários no Período da Pandemia por COVID-19: Desafios e Possibilidades" da acadêmica Luana Priscila Halabura, sob a orientação da professora Josi Mariano Borille, que busca por desvendar se houve, ou não, mudanças na prática pedagógica dos docentes universitários da UNESPAR em União da Vitória durante o período da pandemia por COVID-19, juntamente como compreender suas perspectivas futuras. O questionário está dividido em três seções onde ao final de cada uma haverá um campo aberto para que o participante sinta-se à vontade para agregar qualquer informação ou opinião sobre as questões apresentadas. Sua participação é totalmente voluntária e sua identidade será preservada assim como suas respostas e quaisquer outras informações.

PERFIL DOS PROFISSIONAL DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Colegiado que pertence: _____

Formação inicial: _____

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL – ANTES DA PANDEMIA

01. Você fazia uso de alguma plataforma digital e suas ferramentas antes da pandemia?

() sim () não

02. Se a resposta acima foi sim, qual das plataformas listadas abaixo você já utilizava no ensino presencial?

() Moodle e suas ferramentas

() Teams e suas ferramentas

() G Suite e suas ferramentas

() Zoom

- Blogs e Redes Sociais
- Grupos de mensagens instantâneas (*Whatsapp* por exemplo)

03. Das práticas metodológicas abaixo listadas, assinale as utilizadas em suas aulas:

- Passeios e saídas de campo
- Aulas usando problematização e investigação
- Aulas expositivas e dialogadas
- Aulas expositivas e sem diálogo
- Aulas experimentais
- Jogos e atividades lúdicas
- Aulas demonstrativas usando material didático
- Debates e júris
- Uso de mapas conceituais
- Outras metodologias

04. Qual era o tipo de avaliação mais frequentemente utilizado por você no ensino presencial?

- Avaliação contínua
- Avaliação somativa
- Avaliação formativa
- Avaliação diagnóstica

05. Que instrumentos de avaliação você utilizava com mais frequência?

- Trabalhos em grupo
- Seminários
- Provas escritas
- Outros

06. Como você caracteriza o papel do aluno no ensino presencial?

- Expectador
- Ativo
- Passivo
- Protagonista
- Corresponsável
- Receptor

- Produtor do conhecimento
- Outros

07. Como caracteriza seu papel enquanto professor no ensino presencial?

- Transmissor
- Organizador
- Mediador
- Outros

Deseja acrescentar alguma informação a respeito de sua prática pedagógica no ensino presencial? (questão aberta)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO EMERGENCIAL - ERE

08. Atualmente faz uso de quais plataformas e ferramentas para ERE?

- Moodle e suas ferramentas
- Teams e suas ferramentas
- G Suite e suas ferramentas
- Zoom
- Outras

09. Teve dificuldades em usar as plataformas online do ERE? Como você classifica essas dificuldades?

- Não houve dificuldades
- Houve pouca dificuldade
- Houve muita dificuldade
- Outros

10. Diante desse momento e dos desafios impostos pela pandemia houve mudanças em sua prática pedagógica em especial no que diz respeito as metodologias usadas nas aulas?

- Sim, grandes mudanças
- Sim, poucas mudanças
- Não houveram mudanças

11. Que metodologias você tem usado no ensino remoto?

- () Passeios e saídas de campo
- () Aulas usando problematização e investigação
- () Aulas expositivas e dialogadas
- () Aulas expositivas e sem diálogo
- () Aulas experimentais
- () Jogos e atividades lúdicas
- () Aulas demonstrativas usando material didático
- () Debates e júris
- () Uso de mapas conceituais
- () Outras metodologias

12. Diante desse momento e dos desafios impostos pela pandemia houve mudanças em sua prática pedagógica em especial no que diz respeito a avaliação utilizada nas aulas?

- () Sim, grandes mudanças
- () Sim, pouca mudança
- () Não houveram mudanças

13. Que tipo de avaliação você tem usado no ERE?

- () Utilizo as mesmas avaliações do ensino presencial
- () Precisei modificar totalmente minhas avaliações
- () Fiz algumas adaptações, porém prevalece ainda o modelo presencial
- () Nenhuma das opções acima

14. Liste aqui alguns exemplos de atividades que você utilizou no ERE como avaliação:

15. Em sua opinião qual é o maior desafio em relação a metodologia no ERE?

16. Você acha que houve mudança no papel do aluno no ERE?

- () Sim, grandes mudanças
- () Sim, poucas mudanças
- () Não houveram mudanças

17. Quanto ao interesse dos alunos, como os mesmos se mostraram durante o ERE?

- () Os alunos participavam das aulas mostrando interesse e realizando as atividades

Os alunos participavam das aulas, porém não demonstravam interesse e não realizavam as atividades

- Os alunos não participavam das aulas, porém realizavam as atividades
- Os alunos não participavam das aulas e não realizavam as atividades em sua maioria
- Nenhuma das opções acima

18. Houve mudança na interação professor/aluno durante o ERE?

- A interação aconteceu de forma satisfatória
- A interação ficou restrita a poucos momentos
- Ocorreu pouca interação, sendo somente em momentos onde era solicitado
- Ocorreu pouca ou nenhuma interação
- Nenhuma das opções acima

19. Você acha que houve mudanças no papel do professor?

- Sim, grandes mudanças
- Sim, poucas mudanças
- Não houveram mudanças

20. Como você caracteriza o seu papel enquanto professor no ERE?

- Transmissor
- Organizador
- Mediador
- Outros

21. Quais os maiores desafios na prática pedagógica no ERE em relação ao papel do aluno e professor no ERE quanto a avaliação e metodologia?

Deseja acrescentar alguma informação a respeito de sua prática pedagógica no ERE?

FORMAÇÃO CONTINUADA E O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

22. Você realizou o curso de Docência Universitária no ano de 2019 organizado pela professora Josi Mariano Borille?

- sim não

23. Se a resposta da pergunta acima foi sim alguma das metodologias ou tecnologias que tem usado em suas aulas de ERE são advindas dessa formação?

sim não Outros

24. Acredita que curso de docência teve algum reflexo em sua prática no contexto da pandemia com relação a reflexão, ação e aplicação de metodologias ou até mesmo em relação ao papel do professor e do aluno?

Certamente sim

Parcialmente

Outros

25. Fez algum outro curso de formação que auxiliou no domínio e entendimento dessa modalidade de ensino?

Sim, antes da pandemia presencialmente

Sim, após a pandemia de forma online

Não, procurei me aperfeiçoar através de ferramentas de busca

Não, pois não houve dificuldade eminente que levasse a busca por informações

Nenhuma das opções acima

26. Quais as possibilidades de inserção de plataformas digitais de forma mais efetiva após a pandemia no ensino presencial?

Grande possibilidade

Possibilidade limitada

Pouca possibilidade

Baixa ou nenhuma possibilidade

Nenhuma das alternativas acima

27. Destaque algumas que pretende continuar utilizando:

28. Quais as possibilidades de inserção de novas metodologias de ensino e tecnologias digitais de forma mais efetiva após a pandemia no ensino presencial?

Grande possibilidade

Possibilidade limitada

Pouca possibilidade

() Baixa ou nenhuma possibilidade

() Nenhuma das alternativas acima

29. Destaque algumas que pretende continuar utilizando:

30. Em sua opinião quais os principais impactos do ERE na prática pedagógica docente após a pandemia?

Deseja acrescentar alguma informação sobre a formação continuada e o retorno das aulas presenciais?