



A PANDEMIA E A TELEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Alessandra Pimentel (alepimentel71@gmail.com, Estágio de Pós-Doutorado / Universidade Federal do ABC)

RESUMO. O debate acerca do potencial educativo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (nTICs) tem se expandido consideravelmente. No contexto atual, em meio à pandemia da Covid-19, torna-se mais urgente aprofundar o entendimento acerca do papel das nTICs na vida humana e, em particular, na formação dos cidadãos. A partir de um levantamento realizado junto a docentes de universidades brasileiras, procuramos mapear como se tem enfrentado os dilemas acerca dos usos de recursos telemáticos durante a quarentena, a fim de extrair ideias que contribuam para transcender as dissonâncias entre o distante e o presente, almejando um tempo em que deixem de ser antinomias nos processos educativos.

Palavras-chave: Ensino superior; Educação à distância; Covid-19

ABSTRACT. Pandemic and the Telematics in the Higher Education. The debate about the educational potential of the New Information and Communication Technologies (nICTs) has considerably expanded. In the current context, the middle of the Covid-19 pandemic, it becomes more urgent to deepen the understanding about the nICTs role in Human life and, particularly, in the development of the citizens. From a survey carried out with professors of brazilian universities, we seek to map how the dilemmas about the use of telematic resources are being confronted, aiming to extract ideas that contribute to transcend the dissonances between the distant and the present, aspiring to a time when the both are no longer antinomies in learning spaces.

Keywords: Higher education; Distance education; Covid-19

1. O MUNDO REAL E A ESCOLA EFETIVA

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

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

Nesse texto, primeiro apresentamos questões sensíveis ao debate relativo ao potencial de uso das nTICs na formação acadêmica, tendo em conta impasses advindos de preconceito e falta de investimento, bem como os de âmbito estrutural e formativo, obstáculos estes que tornam a missão hercúlea segundo a visão de muitos dos especialistas. Em seguida, através de um estudo exploratório junto a professores universitários, procuramos mapear como se tem enfrentado os dilemas acerca dos usos de recursos telemáticos, especificamente durante a quarentena imposta pela Covid-19, a fim de extrair ideias que contribuam para transcender as dissonâncias entre o distante e o presente, almejando um tempo em que deixemos de vê-los como antinomias, passando a nos reportar, simplesmente, a ensino superior.

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

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

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

Constata-se, enfim, que o ensino presencial já não detém a exclusividade referencial. Trata-se de fomentar um debate paradigmático, pelo qual se amplie e sedimente a noção de educação aberta integrando os mundos presencial e virtual, concebendo-os como mutuamente influentes. Nesta perspectiva, combinam-se as qualidades da interação presencial com as ferramentas telemáticas, visando expansão democrática da educação com qualidade. Em muitas das iniciativas já existentes à luz de uma educação aberta e digital, como é o caso do trabalho interinstitucional da UNIVESP¹, repudia-se os usos mercantilistas da EaD, pelos quais tem se expandido propostas de baixa qualidade, que não repensam os modelos de ensino e de aprendizagem, nem investem na formação docente especificamente requerida.

1.1 Impasses Políticos e Estruturais

São bastante reconhecidas as tensões envolvendo a implicação da tecnologia à Educação. Tal problema agravar-se-á se optarmos pela recusa ao debate, temendo os descaminhos que, na atual conjuntura, sirvam para o desmonte da Universidade, mormente a Pública. Por conseguinte, ampliar-se-á o fosso entre as modalidades de ensino, perpetuando limitações, na contramão do que temos vivenciado, um mundo em que cada nova geração exacerba a necessidade das nTICs adentrarem o cotidiano de ensino.

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

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

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

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

Por outra via, nesses tempos de “hegemonia midiática”, parece proliferar uma espécie de midiafobia. Segundo estudo de Magalhães e Araújo (2014) com professores da educação básica, 70% dos educadores se sente pouco ou nada preparado para o uso das nTICs. Seria o que nominamos de analfabetismo pedagógico-digital. À equivalência daquele que é digital, implica uso restrito das ferramentas telemáticas, notoriamente as que poderiam maximizar interações, mentoria, autoria e qualidade de processos avaliativos.

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

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

Se a expansão de iniciativas EaD desqualificam a educação, por asseverarem o mercantilismo educacional e o barateamento da formação profissional, também é verdade que o mundo

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

Porém, tal almejada renovação só ocorre com professores emancipados, autônomos e acima de tudo “encantados” pela educação. Conforme afirma Gadotti (2008, p. 3):

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

1.2 Educação Aberta: alguns conceitos, muitos desafios

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

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

a capacidade de superação dos pontos de vistas, de compartilhamento de escalas de valores e de sistemas simbólicos, de estabelecimento conjunto de metas e estratégias, que está presente nas relações cooperativas” (ARRIADA; RAMOS, 2013, p.10).

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

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

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

Do ponto de vista teórico, além das referências a Dewey, autores como Freire,

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

O ensino híbrido estimula o empenhamento e a cooperação entre os alunos, ganha destaque o protagonismo discente. É usual a diversificação das atividades, combinando o melhor do percurso individual com estratégias de caráter grupal. A aprendizagem híbrida institui flexibilização e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais e técnicas.

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

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

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

Os formatos de aprendizagem são pensados para incentivar os alunos a desenvolver suas competências cognitivas e socioemocionais. A ênfase está no aluno protagonista, em seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando (MORAN et al., 2000; SANTOS, 2011; PEDRÓ, 2016).

A combinação de aulas invertidas (*flipped classroom*) com proposição de problemas reais e/ou gamificação propicia que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos, aprendam no próprio ritmo e automonitorem sua aprendizagem (SANTOS, 2011; MORAN et al., 2000).

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

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

De um lado, metodologias ativas nos processos formativos, potencializa o desenvolvimento de protagonismo, autonomia e criatividade dos futuros profissionais. De outro, propõe abandonar os caminhos preestabelecidos pelo professor para traçar os percursos em coautoria com os alunos. “[O] docente não pode mais insistir na difusão de conhecimentos, passível de se realizar de forma ampla e eficaz por outros meios.” (JOLY; SILVA; ALMEIDA, 2012, p.89).

Segundo Vaughan (2007 apud SANTOS, 2011, p.317), nas modalidades mais independentes do encontro presencial, cresce a tendência às atividades mais promissoras à coprodução de conhecimentos, constituídos pela prática dos alunos, numa postura investigativa.

Obviamente, a integração de metodologias ativas deve resultar de um processo de planejamento dos cursos, a fim de que as propostas sejam desenhadas com o nível reflexivo necessário para garantir e ampliar o nível de qualidade na formação dos futuros profissionais. No

entanto, a situação deflagrada pela Covid-19 tornou emergencial lidarmos com os dilemas acerca das modalidades de ensino. Muitos professores, tomados pelo inesperado, têm se visto obrigados a repensar estratégias de ensino, a fim de minimizar os impactos trazidos pelo longo período sem aula presencial.

Assim, mesmo sem planejamento prévio, a proposição de projetos de pequeno porte, uso de games, fóruns de debate e teleconferências têm sido alternativas incentivadas durante a quarentena, via propostas telemáticas, perspectivando mitigar os impactos de desqualificação dos processos formativos neste ano letivo. Evidente que, pós-pandemia, será primordial avançar na discussão sobre a implementação duradoura de tais propostas. A realização do ensino remoto, ainda que demandada por uma questão de saúde e não de educação, estimula a academia ao diálogo para repensar sua estrutura, a fim de se admitir, com maior ênfase, a formação profissional em propostas integral ou parcialmente à distância.

1.3 O desenvolvimento profissional docente e sua inclusão digital

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

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

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

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

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

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

Tais ideias apontam para o papel central do professor na condução de relações educati-

vas mediadas pelas nTICs e para a urgência de uma verdadeira mobilização em torno da promoção de sua inclusão digital. A mudança almejada somente poderá ser vislumbrada se os ambientes de formação dos profissionais tiverem reestruturação didática e epistemológica.

O contexto colocado pela pandemia incrementa o desafio. Somos tomados a decidir o que faremos no futuro, não num tempo largo e suficiente como desejado, mas o dos próximos meses, o de 2021. O imobilismo é certamente a atitude menos indicada.

2. A COVID-19 E SEUS DESAFIOS

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

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

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

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

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

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

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

Dentre as universidades particulares, a adesão pelo ensino remoto durante a pandemia tem se mostrado maior. Algumas apenas ampliaram o uso de expertise em plataformas como Moodle, Google Classroom e Microsoft Teams; outras, recorreram a formatos mais simples de acesso interativo com os alunos, investindo em serviços de conferência remota como Zoom e Jitsi além de *lives* por redes sociais. Dentre as iniciativas tem-se incluído tutoriais de orientação aos docentes para uso das ferramentas telemáticas. Tornou-se rotineiro o envio de conteúdos elaborados pelos professores em diferentes formatos, incluso o audiovisual. Manter adiado todo o processo avaliativo tem sido a opção mais comum.

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

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

Também com intuito de mitigar prejuízos educativos, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo aderiu às tecnologias Moodle e Teams para aulas on-line. Segundo um dos alunos, “[as aulas] têm sido bastante interativas e os professores mostram estar empenhados em entender as novas ferramentas” [sic]. Já para um professor do curso de Jornalismo, embora a atividade on-line “não seja a melhor opção, é a que temos no momento. O ensino à distância tem possibilitado a continuidade do semestre” (SOUZA, 2020, p.5).

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

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

2.1 A Pesquisa Iniciada

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

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

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

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

O levantamento das percepções apresentadas neste texto deriva de um questionário que está sendo respondido virtualmente por professores de universidades brasileiras públicas e privadas, cujos resultados parciais são discutidos a seguir.

2.2 Panorama dos resultados

Os professores foram contatados pelo endereço eletrônico, obtido desde que publicado em sites das universidades e/ou em plataformas de acesso aos profissionais, como as do CNPq/Lattes, LinkedIn e Escavador.

Nossa pesquisa prosseguirá, mas já são possíveis alguns apontamentos. Até o presente, temos cinquenta e sete (57) respondentes, simbolizando 37% dos docentes aos quais o questionário fora enviado. Visando obter as opiniões o mais livremente possível, os professores podem responder anonimamente, e questões de identificação de âmbito profissional são genéricas (por exemplo, informar apenas a região do Brasil em que o docente trabalha).

Do retorno de questionários, houve respondentes do Nordeste (46%), seguido pelos docentes do Sudeste (38%); depois, os do Sul (12%) e do Centro-Oeste (4%), ainda sem representantes da região Norte. Quanto à qualificação docente, não há professores com menor titulação do que o mestrado (17%), tendo-se 48% de doutores e 35% com pós-doutorado.

Acerca de indicadores teóricos das relações educativas com as nTICs, tem-se desde postulados consagrados como os de Piaget, Vygotsky, Wallon e Dewey, declaradamente conhecidos por quase 80% dos docentes, até as referências mais especializadas da área, como as que nos levam a Moran, Vaughan e Lévy – mencionadas por apenas 26% dos respondentes.

Pelos resultados, 61% dos docentes aposta no ensino presencial como o mais qualificado, enquanto 39% opta pela modalidade híbrida. Nenhum docente alude a EaD como melhor.

Visando averiguar a aceitação dos docentes em recorrer à EaD como modalidade para sua própria aprendizagem, o grau de rejeição não é severo, pois 48% deles veriam a si mesmos como estudantes em propostas à distância. Porém, mais da metade (57%) informa nunca ter participado de cursos ou treinamentos voltados à docência com recursos telemáticos. Quanto à experiência docente com tais recursos, 16% julgam-na suficiente, sendo razoável a outros 26%, enquanto 58% adjetiva a própria experiência entre pouca e pouquíssima.

Em relação a dificuldades no uso de recursos telemáticos para atividades de ensino durante o distanciamento social, tendo-se liberdade para assinalar diversas das opções elencadas, 67% dos professores reportam o despreparo docente no uso das nTICs; em seguida, o despreparo discente (54%). Embora os professores se vejam em plenas condições de acesso à Internet e apenas 4% não estejam, no momento, em ambiente plenamente adequado a atividades online, ao analisarem dificuldades para o trabalho à distância, 78% assinalam algum problema

relacionado ao acesso à Internet e 57% se reportam a inadequação de ambiente, demonstrando a preocupação quanto a condições enfrentadas pelos alunos. 39% dos docentes indicam volume excessivo de atividades para atuar virtualmente, enquanto somente 35% deles se manifestam acerca da falta de reconhecimento (seja autoral e/ou remunerativo).

Também indagamos sobre o grau de conhecimento das diversas plataformas para propostas híbridas ou à distância. A maioria dos professores (72%) se julga familiarizada com mecanismos que ofertam interação audiovisual (Zoom, Skype, Jitsi); no entanto, menos da metade conhece espaços especialmente dedicados a ensino, como Moodle (38%).

Ao julgar a própria capacitação técnica para implicar as novas tecnologias na formação dos graduandos – podendo assinalar mais de uma opção – 27% dos docentes se autoavaliaram incapazes e ninguém se concebe plenamente capaz. Pelas escolhas restantes, há preferência à teleconferência (60%); em segundo lugar, os espaços em rede, como WhatsApp e Blogs (43%). Um número mais inexpressivo (13%) se vê capaz de uso rotineiro de AVA e simuladores.

Se a questão anterior impediu a livre expressão, na sequência, os professores puderam responder abertamente. Mediante uma hipotética proposta ‘semipresencial’ (*blended*), questiona-se: “quais seriam as formas e/ou procedimentos elegidos para lidar com dúvidas dos alunos?”. Ao formularem livremente suas respostas, 45% dos docentes reconfirmam preferência aos mecanismos simples (e-mail, WhatsApp), em detrimento dos que ofertam maior interação, como teleconferências (17%) ou plataformas de ensino (23%). Curiosamente, apenas 9% aguardaria a oportunidade de contato direto com os alunos em sala de aula. Contudo, ao serem inquiridos a avaliar se é prejudicial a distância física do professor em propostas EaD, 44% docentes julgaram-na como sendo um problema grave para a qualidade do ensino ofertado.

Questionados sobre vantagens e desvantagens do ensino virtual, por questões abertas, os professores apontam diversos elementos. Classificando, aglutinando e organizando os dados por análise de conteúdo, é viável destacar os mais mencionados.

No que diz respeito a desvantagens, situemos por ordem decrescente os aspectos mais citados: pela percepção de 35% dos respondentes, há forte limitação à troca de experiências e às práticas colaborativas, influenciando negativamente a construção de vínculos com os alunos. Também bastante representativo (30%) é o despreparo docente no manejo de recursos telemáticos. Para 26% dos professores, iniciativas EaD são inviáveis devido precariedade tecnológica. Respectivamente 17% e 13% deles se reporta à perda da qualidade formativa se não presencial e ao comprometimento da aprendizagem por se constituir exclusivamente pelo mérito do aluno em superar os obstáculos, sejam de ordem técnica ou pedagógica.

Dentre as respostas, chama a atenção que somente 4% tenha realçado os problemas relativos às mudanças paradigmáticas e seu reflexo nos novos formatos de ensino, implicando compartilhar com os alunos decisões que sempre estiveram nas mãos de dirigentes e docentes.

Mais interessante é observar as respostas sobre vantagens da modalidade EaD. Algumas delas caberiam no conjunto de desvantagens. Assim, a EaD “é um mercado”, para “aumento da quantidade de pessoas (alunos atendidos)”, para “acesso a professores de maneira barata”, e servindo apenas às “empresas que vendem tecnologia”. Em média, 13% dos docentes fazem apontamentos como os exemplos ilustram e, para 17% deles, o ensino remoto deve ser considerado somente emergencial, durante a pandemia, sobretudo porque “é impossível para conteúdos práticos”. Já 39% dos professores concebem a flexibilidade espaçotemporal uma das principais vantagens da modalidade. Mas apenas 4%, em média, indica aspectos como desenvolvimento cognitivo, promoção da autonomia, atuação/produção de conhecimento com objetos tecnológicos e maior visibilidade para acompanhamento de desempenho.

Por fim, até o momento, há 39% professores atuando remotamente durante a Covid-19. Destes, 44% estão em atividades de pós-graduação e não se concebem atuar com a graduação remotamente. Há, porém, 51% dos docentes em atividades com graduandos. Os demais estão envolvidos com propostas alheias à formação em nível superior.

3. DISCUSSÕES EM ABERTO

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

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

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

Cabe ressaltar que, nas questões em que os professores devem apontar saberes próprios aos paradigmas que embasam a implicação das nTICs, a tendência é o uso intuitivo, não sistematicamente organizado pelo acesso a uma formação no campo das telemáticas. Seja na teoria ou na prática, a grande maioria deflagra importantes necessidades formativas.

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

Ao pensarmos possibilidades para a formação em curto e médio prazos, pelos apontamentos levantados é preciso lidar com a magnitude das desvantagens instauradas pela presente EaD. Por exemplo, não causa estranhamento que ainda convivamos com pouquíssimas propostas de aprendizagem simulada. Grande parte dos professores afirma ignorar esta possibilidade. Sejam games ou artefatos simulados, são raríssimos os casos em que se faz uso desses recursos na formação dos futuros profissionais. Também em contraposição às potencialidades educativas das nTICs, a maioria do professorado concebe inviável promover trocas substantivas e colaborativas se o encontro dos estudantes depender da telemática.

Ao sistematizarmos as diversas respostas negativas a propostas telemáticas de formação, perpetua a convicção de que os recursos tecnológicos distanciam o aluno do conhecimento. Nesta análise, avaliamos ser grande o peso do que se conhece das experiências em curso, fundamentadas mais no lucro empresarial do que na qualidade formativa.

Por outra via, os mesmos professores destacam o uso estritamente mercadológico dos sistemas AVA. É fato que, mal utilizados, implicam em explícita dependência do grau de qualificação prévia do estudante para dar conta das propostas. O papel orientador do docente evidentemente se secundariza ou mesmo se anula nestas proposições.

Por fim, relembremos que 30% dos docentes se autoavaliaram incapazes ao uso das nTICs e ninguém se concebe plenamente capaz. Tais opiniões corroboram a maciça opção por uso de recursos mais elementares, como aplicativos de mensagens, redes sociais e teleconferência.

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

Considerando o Brasil num futuro próximo, passada a turbulência da Covid-19, urge promover e ampliar condições aos professores se envolverem com os aparatos tecnológicos mais sofisticados, sobretudo plataformas de acesso a AVA, games e simuladores.

REFERÊNCIAS

- ARRIADA, M. C.; RAMOS, E. M. F. **Redes de Aprendizagem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** (2a ed.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- JOLY, M. C. R. A.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo Sem Fronteiras**, 12(3), 83-96, 2012.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MAGALHÃES, C. M.; ARAÚJO, W. M. Os professores e o medo da mídia. **Inter-Ação**, 39(3), 89-102, 2014.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- PEDRÓ, F. (2016). **A tecnologia e a transformação da educação**. São Paulo: Fundação Santillana.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, 37(2), 307-320, 2011.
- SCHNAIDER, A. **Covid-19: universidades recorrem ao ensino a distância**. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2020/03/25/covid-19-universidades-recorrem-ao-ensino-a-distancia.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- SCHRÖEDER, C. da S. **Virtuais, mas não iludidos: algumas reflexões acerca da transposição do presencial para a EaD no ensino superior**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Virtuais_mas_nao_iludidos_Cristiane_Schroeder.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.
- SOUZA, L. S. de. **Os dilemas na implementação do EaD em universidades frente à Covid-19**. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/os-dilemas-na-implementacao-do-ead-universidades-frente-a-covid-19-10042020>. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

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