



CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

SAULO DE MATOS LIMA

**ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A
PANDEMIA DO COVID-19**

JUAZEIRO DO NORTE-CE
2023

SAULO DE MATOS LIMA

**ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A
PANDEMIA DO COVID-19**

Artigo Científico apresentado como trabalho de Conclusão de Curso ao Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, como cumprimento às exigências para o título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Orientador: Prof. Esp. Frank Junio Mendonça

JUAZEIRO DO NORTE -CE
2023

ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Saulo de Matos Lima.¹
Frank Junio Mendonça²

RESUMO

A pandemia de COVID-19 interrompeu globalmente as atividades e motivou a implementação de diversas medidas para conter a propagação do vírus. Uma dessas medidas foi o isolamento social, que incluiu restrições e o fechamento temporário de escolas e universidades no Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e pela Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. O cenário educacional passou por uma transformação significativa, com o ensino tradicional sendo substituído pela modalidade remota, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Professores e estudantes tiveram que se adaptar rapidamente a essa nova realidade. Nesse contexto, o propósito deste artigo é explorar os desafios didático-pedagógicos enfrentados pelos docentes do ensino superior brasileiro durante a pandemia. A metodologia adotada é qualitativa, descritiva, bibliográfica, documental e exploratória, ancorando-se em teorias educacionais clássicas e contemporâneas. Os resultados, embasados em pesquisa literária, destacam os desafios enfrentados pelos professores acostumados ao ensino presencial, que agora lidam com a necessidade de se adaptar ao uso das tecnologias educacionais. Esses desafios visam estimular discussões e alternativas híbridas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Educação Superior. Tecnologias.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic disrupted activities globally and led to the implementation of several measures to contain the spread of the virus. One of these measures was social isolation, which included restrictions and the temporary closure of schools and universities in Brazil, as established by Law No. 13,979, of February 6, 2020, and MEC Ordinance No. 343, of March 17, 2020. The educational scenario has undergone a significant transformation, with traditional teaching being replaced by remote teaching, using Digital Information and Communication Technologies (TDICs). Teachers and students had to quickly adapt to this new reality. In this context, the purpose of this article is to explore the didactic-pedagogical challenges faced by Brazilian higher education teachers during the pandemic. The methodology adopted is qualitative, descriptive, bibliographic, documentary and exploratory, anchored in classic and contemporary educational theories. The results, based on literary research, highlight the challenges faced by teachers accustomed to face-to-face teaching, who are now dealing with the need to adapt to the use of educational technologies. These challenges aim to stimulate discussions and hybrid teaching and learning alternatives.

Keywords: Emergency Remote Teaching. College education. Technologies.

1 Saulo de Matos Lima, Pós-graduando em Docência do Ensino Superior, e-mail: saulo-sm@hotmail.com

2 Frank Junio Mendonça, Pós-graduado em Docência do Ensino Superior, e-mail: frank@leaosampaio.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo viu uma paralisação significativa devido à propagação da pandemia de COVID-19, com um aumento constante nos casos da doença causada pelo novo coronavírus. A orientação global, vinda de órgãos de saúde oficiais, era a adoção de medidas como o isolamento social, restrições de viagens e o fechamento temporário de escolas, universidades e estabelecimentos comerciais.

Esse fechamento repentino das instituições educacionais gerou desafios consideráveis para a continuidade do ensino global. Entre os desafios enfrentados estavam a necessidade de estabelecer um equilíbrio no relacionamento entre alunos e professores, o aumento do uso da tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem, as dificuldades que professores e alunos encontravam ao lidar com as TDICs, além das questões emocionais e sociais envolvendo docentes, alunos, famílias e a sociedade como um todo (BRASIL, 2020).

Com a urgência de encontrar soluções digitais, as Instituições de Ensino Superior (IES) que tradicionalmente ofereciam ensino presencial foram forçadas a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme diretrizes do Ministério da Educação (MEC). É importante ressaltar que o ERE não segue as mesmas diretrizes da Educação a Distância (EAD), que possui uma vasta experiência e regulamentações específicas. A mudança para o ensino remoto se justificou pela utilização das TDICs, e essa adaptação emergencial foi muitas vezes abrupta, levando as instituições a se ajustarem rapidamente aos recursos tecnológicos disponíveis.

Nesse contexto, emerge a necessidade de abordar a seguinte questão: como professores e alunos do ensino superior têm conseguido manter as atividades acadêmicas diante da Pandemia da COVID-19? Com o objetivo de explorar essa indagação, procurou-se destacar os desafios educacionais e pedagógicos enfrentados pelos docentes no ensino superior no Brasil durante esse período de pandemia, bem como avaliar o grau de engajamento dos alunos com as novas tecnologias implementadas.

Conforme observado por Rodrigues e Lemos (2019), as novas tecnologias oferecem uma variedade de abordagens pedagógicas, transformando a situação de crise em um campo fértil para a exploração de possibilidades educacionais. Entretanto, diante da realidade imposta pela pandemia e das dificuldades associadas à transição para o ensino remoto, tanto os professores quanto os estudantes do ensino superior têm enfrentado obstáculos no processo educativo. Evidencia-se, assim, que o sistema educacional está enfrentando as consequências de ter subestimado a integração das tecnologias como ferramentas pedagógicas.

A implementação do ensino remoto durante a pandemia é considerada como uma oportunidade de progresso e reimaginação (SCHIMIGUEL, FERNANDES & OKANO, 2020). A tecnologia não mais é vista como uma "adversária" dos professores, mas sim como uma parceira na prática pedagógica. Como bem destacado por Habowski, Conte e Trevisan (2019), a tecnologia não é capaz de solucionar todos os desafios educacionais por si só. No entanto, quando integrada de maneira sinérgica com a interação humana e as práticas sociais, ela efetivamente contribui para a (re) construção do conhecimento.

Com a intenção de abordar esses desafios, o trabalho tem como missão contribuir com o mundo acadêmico, trazendo um copilado das principais abordagens encontradas e vivenciados pelo mundo da educação no Brasil durante o período de forma que o leitor tenha capacidade de se valer dos recursos apresentado no artigo para sua vivência acadêmica.

Neste artigo, serão abordadas as estratégias de registro das escolas públicas, com especial destaque para as questões emergenciais relacionadas à pandemia de Covid-19. Além disso, serão discutidas as implicações das bases legais brasileiras na ampliação das disparidades sociais, considerando o contexto educacional e os principais atores envolvidos: professores, alunos e famílias. Por fim, serão apresentadas as conclusões e as referências bibliográficas pertinentes.

A pesquisa tem caráter bibliográfico, visto que busca um estudo que possibilite um amplo campo de informações, utilizando como procedimento a pesquisa em livros, artigos, doutrinas, e-books e etc. A pesquisa descritiva apresenta características de pessoas ou fenômeno, podendo ser inseridas neste tipo de pesquisas aquelas que têm como finalidade levantar opiniões, comportamentos e crenças, podendo está inclusa as pesquisas que buscam identificar relações entre variáveis (GIL, 2017).

2 . REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Durante o auge da pandemia de Covid-19, no contexto do sistema educacional brasileiro, foram observadas mudanças significativas no modelo tradicional de ensino presencial, tanto em escolas públicas quanto privadas. Essas mudanças foram introduzidas como resposta às necessidades emergenciais da pandemia e foram respaldadas por direitos constitucionais e legislação básica (BRASIL, 1988).

As medidas governamentais emergenciais, apoiadas por bases legais, foram promulgadas com o objetivo de organizar, flexibilizar e conceder autonomia às instituições

educacionais. Isso está de acordo com a Constituição Brasileira, que estabelece no Art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 23, § 2º, permite que o calendário escolar seja adaptado às particularidades locais, incluindo questões climáticas e econômicas, desde que a carga horária mínima anual seja cumprida. A Lei também prevê, no Art. 1º, a dispensa excepcional da obrigatoriedade de dias letivos em caráter excepcional, desde que a carga horária mínima seja cumprida (BRASIL, 2020a).

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior em resposta às medidas de enfrentamento à situação de emergência de saúde pública da Covid-19. Ademais, o Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, abordou a reorganização do calendário escolar e a inclusão de atividades não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual devido à pandemia (BRASIL, 2020b).

Adicionalmente, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 376, de 28 de abril de 2020, que autorizou a suspensão das aulas presenciais ou sua substituição por atividades não presenciais em cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. Esta suspensão poderia durar até 60 dias, com possibilidade de prorrogação sujeita a orientações das autoridades de saúde (BRASIL, 2020c).

Por fim, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC, abordou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino durante a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020d).

As legislações mencionadas foram elaboradas em resposta às urgências que surgiram na área da educação durante a pandemia devido ao novo coronavírus. Essas diretrizes visaram orientar as ações pedagógicas e administrativas, com foco na autonomia concedida aos gestores das secretarias de educação em níveis estaduais e municipais. O objetivo era fortalecer o protagonismo dos gestores administrativos na flexibilização dos recessos escolares e na autorização ou antecipação das férias dos professores.

Nesse contexto, todas as atividades pedagógicas não presenciais, independentemente de serem mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação ou não, representaram algumas das medidas adotadas para lidar com as limitações dos encontros presenciais nas instituições de educação básica e ensino superior.

Dentro desse quadro de legislações relacionadas a situações de emergência educacional, é importante destacar o Conselho Nacional de Educação (CNE), que apontou a possibilidade de integração do ensino regular com a modalidade de educação a distância (EaD), conforme previsto no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), e na Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). No entanto, o CNE também recomendou aos professores que retomassem as aulas a distância por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação e que promovessem mediações didático-pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes para a oferta de EaD no ensino fundamental, no ensino médio e em todas as modalidades de ensino, conforme os artigos 32, 36 e 80, respectivamente (BRASIL, 1996). Além disso, autorizou os familiares a acompanharem seus filhos no desenvolvimento de atividades informais.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, a Secretaria da Educação da Alfabetização da Educação Básica do Ministério da Educação orientou os professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e pais ou responsáveis a acessarem o site desse órgão público para participar de um curso de treinamento online, que oferecia subsídios para a organização de atividades não presenciais, incluindo planejamentos, metas e horários de estudo presencial ou virtual.

No que diz respeito às orientações específicas estabelecidas em cada modalidade de ensino durante o período pandêmico, foram definidos métodos para cada setor estudantil. Veja, na educação profissional, científica e tecnológica, que pode ser ministrada concomitantemente ao ensino médio em escolas técnicas, as escolas devem seguir a forma da educação básica, incorporando outras tecnologias, conforme apropriado (MARQUES, 2020). Na educação de jovens e adultos (EJA), o processo pedagógico deve seguir as práticas das modalidades básicas de ensino, com adaptações considerando as particularidades na elaboração de metodologias e atividades práticas.

Quanto aos estudantes em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, é fundamental monitorar o acompanhamento educacional, seguindo as regulamentações legais dos ensinos fundamental e médio na modalidade EJA, e apresentar atividades adequadas aos níveis de estudo dos que estão sob custódia do sistema prisional. Isso deve ser feito considerando as disposições da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Lei de Execução Penal de 1984 e das normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (OLIVEIRA, 2020).

Na educação especial, que representa uma das modalidades de ensino mais desafiadoras na forma a distância, devido às experiências negativas enfrentadas pelos alunos de todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo aqueles com altas habilidades, superdotação, deficiências auditivas, visuais e transtorno do espectro autista (TEA), os professores especializados em educação especial e que atuam em salas de recursos ou no atendimento educacional especializado (AEE) optaram por mobilizar as famílias para organizar atividades pedagógicas não presenciais de acordo com as necessidades específicas dos alunos (MARQUES, 2020).

Para as comunidades indígenas, do campo, quilombolas e dos povos tradicionais, devido à complexidade das diversidades culturais, foi decidido redefinir o calendário escolar de 2020. As escolas dessas comunidades organizaram atividades escolares diferenciadas, com estudos dirigidos ou integrados aos projetos pedagógicos conforme as realidades e necessidades locais (MARQUES, 2020).

No contexto do ensino a distância e remoto, ocorreram mudanças significativas nas abordagens educacionais. De acordo com Arruda (2020), o ensino remoto envolve a transmissão de aulas em tempo real (aulas síncronas), em que professores e estudantes se encontram virtualmente em horários determinados, semelhantes ao modelo presencial. Já o ensino a distância é atemporal e envolve aulas gravadas (aulas assíncronas), com interações e mediações com tutores em ambientes virtuais, incluindo avaliações escritas.

Os educadores das escolas públicas e privadas no Brasil buscaram alternativas, adaptaram plataformas digitais e enfrentaram a nova realidade pedagógica para minimizar os prejuízos aos estudantes, dado que não havia um prazo definido para o fim da crise global da pandemia e o retorno às aulas presenciais. Isso exigiu resiliência e inteligência emocional por parte de docentes, discentes, famílias e equipe técnico-administrativa, visando construir um futuro educacional promissor com inovações (ARRUDA, 2020).

Em resumo, a capacidade de ressurgir e encontrar significado em cada experiência foi fundamental para enfrentar os desafios educacionais durante esse período, e a reconstrução da vida e da educação escolar continua sendo um processo em constante evolução.

2.2 A COVID-19 NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS

Ao adentrar no cenário das desigualdades sociais no Brasil, fica evidente que essas disparidades se consolidaram nos últimos anos. Isso se torna ainda mais evidente quando

analisamos os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020), que revela a presença de educandos em idade escolar, especialmente aqueles pertencentes a classes menos favorecidas, enfrentando obstáculos significativos para acessar o ensino regular e com poucas oportunidades para concluir seus estudos em diferentes níveis de ensino.

Quando observa-se a questão do acesso igualitário nas redes municipais de ensino, aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2020b), constatamos que, nessas condições, houve um avanço em oito a cada dez municípios brasileiros no período de 2015 a 2019, antes do início da pandemia. Esse avanço representa um percentual de 57,5% e está relacionado às diferenças nos índices de desempenho entre as escolas de melhor e pior qualidade.

Além disso, ao identificar o cenário global, nota-se que outras desigualdades emergiram das análises dos dados coletados em setenta e nove (n=79) países e avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (BRASIL, 2018). Esses dados evidenciam que a economia brasileira está intrinsecamente ligada à educação e, como resultado, o Brasil figura como uma das cinco nações mais desiguais do mundo nesse aspecto.

Essa conexão entre a economia e a educação no Brasil é um dos principais fatores subjacentes às desigualdades socioeconômicas do país. O Brasil se destaca como a terceira maior nação do mundo em ciências e leitura, mas ao mesmo tempo, ocupa o quinto lugar em matemática. Esses números destacam a complexidade das disparidades educacionais que enfrentamos, sublinhando a necessidade de abordagens abrangentes para enfrentar esse desafio persistente (ARRUDA, 2020).

Dentre as desigualdades reveladas pelos dados do Pisa em 2018, destaca-se a disparidade no desempenho dos estudantes brasileiros pertencentes a famílias que vivem na linha de pobreza em comparação com aqueles de maior poder aquisitivo. Esses estudantes não conseguiram alcançar resultados superiores em mais de 100 pontos nas provas aplicadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020).

Antes do advento da Pandemia de Covid-19, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020b) realizou levantamentos abordando as condições de vida, desigualdade e pobreza. Esses estudos revelaram a existência de desigualdades em diversos setores e níveis entre as diferentes regiões do Brasil. Entre os destaques, estava a evasão escolar, afetando aproximadamente mais de 258 milhões de crianças que estavam fora do sistema educacional, representando 53% dos jovens em famílias em situação de maior vulnerabilidade. Além disso, 4,8 milhões de estudantes não tinham acesso à internet em suas casas.

Nessas situações críticas, ficou evidente que o sistema educacional enfrentaria desafios significativos durante a pandemia. A suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto acentuaram as disparidades raciais e sociais no país. A desigualdade entre as escolas públicas e privadas tornou-se ainda mais pronunciada, especialmente no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade, ao cumprimento dos planos do ano letivo e à continuidade das atividades escolares por meio da disponibilização de tecnologias digitais (UNICEF, 2020).

Uma das desigualdades mais evidentes enfrentadas durante o período de quarentena foi a dificuldade no acesso aos recursos digitais para participar das aulas remotas em casa. No entanto, levantamentos baseados nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (IBGE, 2020a) forneceram uma visão mais precisa da situação das aulas online na educação básica e entre os estudantes matriculados nas escolas.

De acordo com a pesquisa, nas escolas privadas, aproximadamente 66% dos estudantes tiveram acesso facilitado à internet, computadores de mesa, notebooks, tablets, celulares e ambientes adequados para continuar a rotina escolar. Enquanto nas escolas públicas, cerca de 60% dos educandos são classificados nas classes D e E, representando 46 milhões de brasileiros. Nesse grupo, 58% dos domicílios não possuem computadores e 33% dos domicílios não têm acesso à internet (IBGE, 2020a).

Em outras palavras, esses números destacam as profundas desigualdades no acesso à educação online e à tecnologia, o que representa um dos maiores desafios enfrentados durante a pandemia no Brasil.

Considerando os perfis socioeconômicos mencionados, Santos et al. (2020) destacam que as análises estatísticas revelam as dificuldades enfrentadas durante o ensino a distância devido à falta de conectividade dos alunos em aulas síncronas ao vivo, a ausência de dispositivos eletrônicos portáteis para conexão e o acesso limitado a dados móveis.

Senhoras (2020, p.134) argumentou sobre essa realidade fática, ao afirmar que:

[..] famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso EAD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo).

Dentro desse contexto, surgem duas realidades distintas: estudantes que não possuem espaços adequados para estudar e equipamentos tecnológicos, o que resultou em prejuízos e déficits na aprendizagem *versus* estudantes com mais apoio e melhores condições financeiras, que conseguiram avançar nos estudos de forma mais próxima à normalidade.

2.3 DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Com a publicação da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, já citada anteriormente, emergiram questões fundamentais que mobilizaram educadores e pesquisadores em todo o mundo (BRASIL, 2020d). Essas questões incluíam a preparação das escolas e universidades para a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a prontidão dos professores para o ensino por meio das tecnologias, as habilidades dos estudantes, além do acesso à internet, para aprender com as TDICs, e a adequação das práticas pedagógicas docentes utilizadas na modalidade presencial para o ensino remoto. Esses questionamentos contextualizam as diversas transformações, especialmente no ensino superior, que nossa pesquisa em curso busca abordar.

A adaptação das Instituições de Ensino Superior (IES) para a modalidade remota passou a ser denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme definido por Holges et al. (2020). O ERE representa uma mudança temporária na entrega da instrução devido a circunstâncias de crise, diferindo da Educação a Distância (EAD), que possui normas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem frequentemente distintos do ensino presencial. Portanto, o objetivo do ERE não é estabelecer um ambiente robusto para o ensino online, mas sim fornecer soluções de ensino completamente remotas que normalmente seriam ministradas presencialmente e que temporariamente são oferecidas online.

A necessidade de implementar o ERE chamou a atenção das IES para a fragilidade das implementações das TDICs na modalidade presencial. As TDICs, como destacado por Antunes et al. (2020), estão em crescimento global, levando as IES a reformular não apenas suas práticas pedagógicas, mas também suas ferramentas tecnológicas de ensino. Isso envolve a criação de programas, redes e mídias que permitam a integração dos estudantes com os professores em redes de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), garantindo a continuidade do sistema utilizado pelo ensino superior, mesmo durante o isolamento social.

Além de possibilitar a imersão dos estudantes e professores no ensino e-learning, que se baseia no uso de tecnologias digitais, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também introduzem seus participantes, ou seja, aqueles que as utilizam, ao conceito de letramento digital. Conforme definido por Suguimoto et al. (2017), o letramento digital compreende o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para operar dispositivos eletrônicos. Isso inclui a compreensão de comandos simples, como salvar e enviar documentos pela rede, bem como o entendimento de interfaces de computadores e dispositivos móveis.

Com a transição abrupta para o ERE, muitos estudantes e professores não estavam preparados e possuíam baixo letramento digital. Assim, o letramento digital exige atualizações constantes, uma vez que as ferramentas digitais estão em constante evolução. A capacidade de adaptação às tecnologias digitais tornou-se uma habilidade fundamental para a inclusão social na sociedade contemporânea.

Ou seja, O ERE trouxe à tona a carência do sistema de ensino superior em relação à implementação das TDICs e do letramento digital nos cursos de graduação. Segundo Oliveira et al. (2020), é importante a realização de estudos que investiguem como os educadores estão praticando o uso das TDICs, com o objetivo de promover uma formação superior que desenvolva nos estudantes a compreensão do letramento digital e novas abordagens de ensino que otimizem a aprendizagem, estabelecendo novas dimensões de comunicação e interação.

Para que essa premissa seja alcançada, é fundamental que as IES promovam atividades de formação continuada para os docentes. Essas atividades de formação fornecerão o suporte necessário para as transformações e inovações pedagógicas no ambiente remoto. De acordo com Masetto (2002), inovar no processo educativo requer uma análise criteriosa por parte dos docentes sobre o propósito do ensino. Isso envolve a busca por novas metodologias, especialmente aquelas que estimulem a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado, a abordagem humanizada para influenciar e motivar os estudantes, a integração de tecnologias educacionais, a revisão das práticas de avaliação e o compromisso contínuo com a formação docente.

Márquez et al. (2018) destacam que a universidade desempenha um papel fundamental na promoção das competências profissionais, que estão diretamente relacionadas à proficiência em tecnologias digitais e aos processos de ensino e aprendizagem. Os docentes atuam como mediadores, facilitadores e motivadores para uma aprendizagem significativa, crítica e autônoma. Portanto, é essencial que a formação docente inclua competências didáticas relacionadas ao uso das TDICs, abrangendo métodos pedagógicos e disciplinares, formas de comunicação, pesquisa e avaliação, bem como técnicas e tecnologias educacionais.

Diante dessas competências, o ERE teve um impacto avassalador nas IES. Algumas delas não estavam preparadas para implementar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), algumas sequer tinham sistemas internos em funcionamento para lidar com a transição. Outras estavam começando a incorporar as TDICs antes mesmo da pandemia, e poucas já tinham sistemas de ensino híbridos em suas atividades presenciais (ARRUDA, 2020).

Com a suspensão das atividades presenciais, começou uma corrida para garantir que os estudantes e o calendário acadêmico não fossem prejudicados. Ferramentas tecnológicas

desenvolvidas para o ensino passaram a substituir as salas de aula físicas, e os professores tiveram que fazer a transição imediata da lousa para as telas digitais, muitas vezes sem receber uma formação tecnológica e metodológica adequada (MARQUES et al., 2018).

Moreira, Henrique e Barros (2020) observam que os professores foram compelidos a se tornarem *youtubers*, pois passaram a ministrar aulas por meio de videoaulas, videoconferências e transmissões ao vivo, utilizando aplicativos como *Skype*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Instagram*, entre outros. As salas de aula tradicionais foram substituídas por plataformas de aprendizagem como Moodle, Microsoft Teams e Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, não houve uma verdadeira adaptação didática para essas tecnologias, resultando em um uso meramente instrumental, o que não apenas prejudicou a aprendizagem dos estudantes, mas também sobrecarregou os professores.

Além da formação docente, é importante considerar a atitude dos estudantes em relação ao uso das TDICs. As transformações educacionais, que já estavam em andamento antes da pandemia, exigem um novo olhar sobre o processo de aprendizagem. As formas de promover a educação estão agora integradas às novas ações da sociedade contemporânea, bem como ao perfil dos novos estudantes, que se tornaram produtores ativos de informações e conhecimento, desejando participar e compartilhar constantemente suas experiências. Conforme Fedrizzi (2017) destaca: "Nossos alunos deixaram de ser alunos passivos para serem criativos, muito ativos, criadores ativos." Esse contexto demanda que os docentes também sejam mais dinâmicos e atualizados para manter o interesse de seus alunos.

Ao longo do tempo, a educação passou (e continua a passar) por mudanças constantes que afetam a maneira como as pessoas pensam, se relacionam e agem. A era digital trouxe mudanças significativas nos contextos coletivos, econômicos e políticos, impulsionando competências essenciais, conforme apresentadas por Gómez:

Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo através dos tempos. Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global. Capacidade de viver a atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida (GÓMEZ, 2015, p. 77).

Nessa mesma linha de pensamento, Resnick, Levine e Tasley (1991) destacaram que na era digital, o processo de aprender exige o desenvolvimento de uma mente crítica. Essa abordagem enfatiza a importância de atribuir significado, dimensionar aspectos éticos e responsáveis, ao lado da busca por rigor e direcionamento. Isso implica em combinar eficiência com propósito, questionar prioridades e estratégias, e avaliar os resultados alcançados.

Assim, para navegarem com êxito no complexo ciberespaço da cultura digital, tanto estudantes quanto professores precisam adquirir habilidades para entender os meandros da comunicação digital. Essas habilidades incluem a capacidade de selecionar, processar, compreender, disseminar e compartilhar significados que são constantemente recriados, seja de maneira individual ou em grupos e comunidades virtuais heterogêneas. (MORÁN, 2015).

Quando se consegue superar os desafios de infraestrutura tecnológica e formação continuada durante o ensino remoto, que foram acentuados pela introdução forçada dos dispositivos de TDIC's, vislumbra-se uma tendência em direção ao ensino híbrido. Isso implica na combinação de experiências tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância. Conforme Morán (2015) enfatiza, no ensino híbrido, a educação assume uma dinâmica diferente, promovendo atividades e habilidades relevantes para a sociedade atual e multicultural. Essa abordagem também implica em inovação tanto por parte dos professores quanto dos alunos, inclusive englobando mudanças comportamentais nas relações sociais.

Nesse contexto, é importante notar que a utilização de recursos tecnológicos no Ensino Superior apresenta diversas vantagens, como a aproximação da realidade, facilitação do acesso à informação, criação de um ambiente de aprendizagem mais agradável, promoção do aprendizado independente e facilitação da avaliação (GIL, 2018). No entanto, para garantir uma aprendizagem ativa e de qualidade por parte dos alunos, é preciso que os professores que desenvolvem e ministram os cursos possuam as habilidades necessárias, bem como uma pedagogia compatível (TORI, 2009).

Contudo, é importante reconhecer algumas desvantagens que podem surgir com o uso indiscriminado das tecnologias no ensino. Isso inclui o uso exclusivamente recreativo por parte dos estudantes, a dependência excessiva do professor em relação à tecnologia para ministrar suas aulas e a possibilidade de incentivar a passividade dos estudantes durante as aulas síncronas e assíncronas, sem que haja estímulo por parte do professor para participação ativa, perguntas ou comentários sobre os conteúdos e temas abordados (GIL, 2018).

Devido à pressão exercida sobre os professores para encontrarem alternativas na prática pedagógica remota, em dias atuais, o uso de plataformas digitais tornou-se mais frequente. Mesmo em períodos de ensino presencial regular, essas ferramentas eram amplamente utilizadas por diversos públicos, incluindo estudantes universitários. Portanto, a incorporação regular dessas ferramentas contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro.

É importante destacar que, dada suas limitações, as tecnologias por si só não são tão eficazes e, evidentemente, não substituirão o ensino presencial. No entanto, quando utilizadas como aliadas, podem desempenhar um papel significativo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que a natureza do presente estudo é qualitativa, optou-se pela coleta de dados narrativos para analisar as ideias e opiniões individuais de cada autor. A pesquisa qualitativa é conduzida em áreas com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, caracterizando-se pela ausência de hipóteses predefinidas, as quais podem surgir durante ou ao final da investigação (VERGARA, 2009, p. 42).

A abordagem da pesquisa qualitativa adotada é exploratória, destinada a áreas em que o conhecimento é limitado e não sistematizado. A coleta de dados envolve artigos, e-books, livros, entrevistas, entre outros. Optou-se por um estudo bibliográfico pois engloba diversos autores pedagógicos, buscando evidenciar o nível de conhecimento e sua aplicabilidade por meio de pesquisa documental com caráter descritivo. A metodologia segue a lógica indutivo-dedutiva, realizando induções a partir das representações dos sujeitos-objetos e deduções das normas existentes (MENEZES, 2008, p.7).

A pesquisa, de caráter descritivo, concentra-se em apresentar propostas pedagógicas utilizadas durante o ensino em tempos de pandemia. Este tipo de pesquisa descreve características de pessoas ou fenômenos, sendo adequado para levantar opiniões, argumentos e conhecimentos em diversas áreas (GIL, 2017).

A busca por artigos foi conduzida em bases de dados como SciElo e Google Acadêmico, utilizando descritores como "ensino remoto", "pandemia covid-19" e "desafios". Os critérios de inclusão abrangeram pesquisas que explorassem o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, estudos publicados entre 2020 e 2023, redigidos em português, inglês ou espanhol.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das conclusões apresentadas na pesquisa, destaca-se a importância das transformações na prática docente do ensino superior brasileiro, especialmente diante da implementação do ERE, que levanta questionamentos significativos sobre o uso das TDICs nas IES.

Entre os desafios identificados, a escassez de formação continuada para os docentes emerge como uma realidade predominante nas IES, com 44,3% relatando raras ou nenhuma

oportunidade de capacitação. Sob a pressão das IES para atender às demandas do ERE, os professores estão adotando diversas estratégias para interagir com os estudantes, indo além das habilidades tecnológicas e abrangendo aspectos emocionais, em virtude do estresse causado pelo acúmulo de atividades, resistência ao ensino síncrono e assíncrono, bem como pela transição para o trabalho em home office.

Há uma hipótese de que a educação superior brasileira passará por uma transformação híbrida, mesclando elementos analógicos e digitais. Contudo, professores não capacitados e desprovidos da infraestrutura adequada para a utilização de tecnologias digitais educacionais podem enfrentar altos níveis de estresse e resistência, influenciados por aspectos socioemocionais pessoais, dos alunos, dos colegas e das famílias, que impactam a dinâmica da prática docente.

Ressalta-se, portanto, que, para além das iniciativas das IES na formação técnica dos docentes em ferramentas e metodologias digitais, é imperativa uma discussão emergente sobre os aspectos socioemocionais dos professores. A sala de aula, um universo de emoções mesmo no ensino presencial, apresenta agora desafios adicionais decorrentes das mudanças impostas pelo isolamento social. Estes desafios, somados às ansiedades do "novo normal", podem afetar consideravelmente a saúde mental dos docentes. Fomentar essas discussões e promover o diálogo entre as IES e os docentes torna-se fundamental para que, no retorno às atividades presenciais, tanto estudantes quanto educadores possam restabelecer uma nova relação, marcada pelo sentimento de troca mútua e pelo verdadeiro sentido do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. R.; OLIVEIRA, A. A. P.; APOSTÓLICO, M. R.; PUGGINA, A. C. G, Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº12.965, de 23 de abril de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, 6 de fevereiro de 2020a**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020b**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 abril de 2020c**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. **Portaria nº188, de 03 fevereiro de 2020d**. Diário Oficial da União, Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-doscalendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 12/08/2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**, 5ª edição, São Paulo, Atlas S.A. 2017.

HABOWSKI, A. C., CONTE, E., & TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, 40, 2019.

HOLGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educase Review**, s/n, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD)**. Portal Eletrônico do IBGE[2020a]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **“Indicadores Sociais Mínimos (ISM)”**. Portal Eletrônico do IBGE[2020b]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **“Produto Interno Bruto (PIB)”**. Portal Eletrônico do IBGE[2020c]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/09/2023.

MARQUES. R. A. “Ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 8,n.3, 2020.

MÁRQUEZ, E. F.; OLIVENCIA, J. J. L.; MENESES, E. L. Competências digitais em docentes de Educación Superior. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria-RIDU**, v. 12, n. 1, 2018.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MENEZES, Catarino de Souza. **A União Estável no Novo Código Civil e o Retrocesso Protetivo nos Direitos Sucessórios dos companheiros**. Mato Grosso do Sul, 2008.

MONTEIRO, S.S. “(Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19”. **Revista Augustus**, vol. 51, n.25, 2020.

MORAN, J. M. Aprender e Ensinar com foco na Educação Híbrida. **Revista Pátio**. n. 25, 2015.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA LIMA, C. M. A. “Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19)”. **Radiologia Brasileira**, vol.2, n.53, 2020.

SANTOS, E. T. et al. “Covid-19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba”. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Edição Especial: Covid-19, junho, 2020.

SENHORAS, E. M. “**Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SCHIMIGUEL, J., FERNANDES, E. M., & OKANO, M. T. Investigando Aulas Remotas e ao Vivo através de Ferramentas Colaborativas em Período de Quarentena e Covid-19: Relato de Experiência. **Research, Society and Development**, 9(9), 2020.

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017.

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância. “**Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe**”. Portal Eletrônico da UNICEF[2020]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em: 12/09/2023.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2009.