



Formação de professores no ensino remoto emergencial: desafios, limitações e possibilidades¹

Teacher training in emergency remote teaching: challenges, limitations, and possibilities

 **Marta Fernandes Garcia**

Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação de São Paulo – IFSP

São Paulo, SP - Brasil

martagarcia@ifsp.edu.br

 **Cassio Ricardo Fares Riedo**

Doutor em Educação

Centro Universitário Fundação Santo André – CUFSA.

São Paulo, SP – Brasil.

cassio.riedo@fsa.br

Resumo: Este trabalho analisa a formação inicial de estudantes em cursos de licenciaturas de uma instituição federal no Estado de São Paulo durante o ensino remoto emergencial e problematiza suas condições de estudo, bem como suas opiniões sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem durante o período de pandemia de COVID-19, no qual as aulas presenciais foram paralisadas. Os dados foram coletados a partir de um questionário semiestruturado respondido por 104 estudantes. Os dados das questões fechadas foram tratados estatisticamente e aqueles das questões abertas categorizados segundo análise de conteúdo temática. As análises permitiram vislumbrar limitações institucionais no enfrentamento dos desafios em relação ao ensino remoto, dificuldades pedagógicas e tecnológicas do corpo docente e barreiras socioeconômicas que limitaram o engajamento dos estudantes nos estudos.

Palavras chave: ensino remoto emergencial; formação de professores; qualidade na educação superior.

Abstract: This work analyzes the initial formation of students in undergraduate courses at a federal institution in the State of São Paulo during emergency remote teaching and discusses their study conditions as well as their opinions on the quality of the teaching-learning process during the pandemic period of COVID-19, in which face-to-face classes were paralyzed. Data were collected from a semi-structured questionnaire answered by 104 students. The results of the closed questions were treated statistically and those of the open questions were categorized according to thematic content analysis. The analyzes allowed us to glimpse institutional limitations in facing the challenges related to remote teaching, pedagogical and technological difficulties of the faculty and socioeconomic barriers that limited students' engagement in studies.

Keywords: emergency remote teaching; teacher education; quality in higher education

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

GARCIA, Marta Fernandes; RIEDO, Cassio Ricardo Fares. Formação de professores no ensino remoto emergencial: desafios, limitações e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, n. 44, p. 1-18, e23957, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/44.2023.23957>.

American Psychological Association (APA)

Garcia, M. F., & Riedo, C. R. F. (2023, jan./abr.). Formação de professores no ensino remoto emergencial: desafios, limitações e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, 44, p. 1-18, e23957. <https://doi.org/10.5585/44.2023.23957>.

¹ Trabalho apresentado no evento: CIET: EnPET – ESUD: CIESUD 2022.

1 Sobre o processo de implementação do ensino remoto emergencial no IFSP

Com o aumento de casos de COVID-19 no Brasil, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) suspendeu por tempo indeterminado as aulas presenciais em março de 2020 (BRASIL, 2020). As incertezas do cenário na área da saúde e o constante aumento de casos levaram à paralisação do calendário acadêmico. No campus em estudo, foram cinco meses sem aulas e com intenso debate sobre a adequação ou não do uso da Educação a Distância (EaD) para continuidade do trabalho pedagógico, já que o retorno presencial não era uma possibilidade no horizonte.

Durante este período, ainda que de forma não sistematizada, docentes de algumas áreas do conhecimento mobilizaram esforços para oferecer palestras, cursos e encontros online na tentativa de manter o vínculo com os estudantes. Todavia, muitas vezes a participação dos alunos era inexpressiva por motivos diversos: desconhecimento dos eventos online, dispositivo(s) e/ou conexão à internet inadequados, preocupação e medo relacionados à pandemia, problemas de saúde, desinteresse, dentre outros. Assim, foram percebidos abalos em relação ao vínculo institucional devido à interrupção das aulas presenciais, o que poderia trazer graves prejuízos ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Paralelamente, docentes dos diferentes campi do IFSP mantinham debate acirrado sobre o retorno ou não das aulas e sobre qual formato seria mais adequado para enfrentar as adversidades. Muitos foram os argumentos contra e a favor do uso da EaD na retomada do calendário acadêmico. Diante da ausência de consenso, alguns defendiam que esta era uma modalidade solidificada e que poderia, por decisão local em cada campus e curso, atender, de modo emergencial, a necessidade de dar continuidade ao trabalho docente com segurança à saúde de todos. Outros argumentavam que se trata de um modo precarizado de fazer educação, que muitos estudantes não teriam condições econômicas e sociais para estudar nessa modalidade e que havia docentes sem preparo tecnológico e pedagógico para ensinar à distância. Além disso, havia ainda o receio de se abrir caminho para futuras implementações de mudanças no modo de oferta dos cursos pelo governo federal.

Questionamentos de fundo tornavam a situação ainda mais complexa e impedia uma rápida tomada de decisão: uma vez adotada a EaD, o que fazer com os estudantes sem dispositivo(s) e/ou conexão à internet adequados? O que fazer com os docentes que nunca atuaram virtualmente e que pouco dominavam o conhecimento tecnológico? Qual o estado de saúde física e mental dos diferentes atores envolvidos no processo educacional? Tais indagações foram protagonistas do longo tempo de debate empreendido.

Sem saída fácil, cada campus e curso ficou responsável pela sua decisão. No campus em estudo, optou-se pelo retorno à distância. Grupos de trabalho (GT) foram criados para auxiliar na

transição do presencial para o ensino remoto emergencial, destacamos alguns deles: “GT de Acessibilidade digital” - voltado a acompanhar e auxiliar estudantes e servidores no acesso aos sistemas digitais e acadêmicos, bem como em relação a questões de conectividade e equipamentos; o “GT de Acolhimento”, preocupados em realizar ações de acolhimento para servidores, terceirizados e, sobretudo, estudantes, no intuito de manutenção das relações interpessoais e afetivas e o “GT de Contribuições da EaD para o Ensino Remoto Emergencial”, formado por um grupo de professores com, ao menos, alguma experiência em EaD e com domínio de recursos digitais para oferecer suporte aos professores do campus em suas dúvidas sobre recursos tecnológicos e o Moodle; ambiente virtual de ensino-aprendizagem escolhido pela instituição. Vale destacar também a importância da atuação da Equipe de Formação Continuada desse campus, que promoveu alguns encontros de formação sobre avaliação e uso das ferramentas do Moodle.

As aulas foram retomadas oficialmente apenas em agosto de 2020 via Moodle, após cinco meses paralisadas. As falas dos professores nos encontros e reuniões naquele momento próximo ao retorno demonstravam grande preocupação frente às condições e competências necessárias para desenvolver um bom trabalho docente online, uma vez que os encontros de formação foram poucos, o tempo para preparar e organizar o ambiente virtual foi curto e os desafios que se tinha pela frente eram grandes e inusitados.

Esse breve histórico evidencia a tensão envolvida no processo de tomada de decisões, o sentimento de medo em função do contexto de pandemia e a incerteza sobre as reais possibilidades pedagógicas e tecnológicas de professores e estudantes para implementação do ensino remoto emergencial. Tal cenário conturbado ficou evidente nas respostas dadas pelos estudantes das licenciaturas sobre as experiências vivenciadas e a visão sobre a qualidade do ensino remoto emergencial, aspectos que esse trabalho se propõe a analisar.

2 Do presencial ao online: desafios ao processo de ensino-aprendizagem

O processo de implementação do ensino remoto emergencial no IFSP foi abrupto e não houve tempo adequado para a preparação teórica, técnica e mesmo emocional dos docentes para ensinar em ambiente virtual. Tampouco os estudantes, formados e habituados a desenvolverem seus trabalhos em ambiente presencial, possuíam conhecimentos e saberes necessários à aprendizagem online, sendo fundamental uma formação adequada para a resignificação da prática em um novo contexto de desenvolvimento pedagógico, dada as especificidades de tempo e espaço da sala de aula virtual.

Diante do processo de transição do presencial para o online é preciso considerar, como alerta Dourado (2008), que em nosso país há uma expressiva e desigual utilização dos recursos

tecnológicos. Assim, apesar de vivermos em uma época e sociedade marcadas pelas tecnologias digitais, nem todos os estudantes terão acesso e facilidade na utilização das diferentes tecnologias e, sobretudo, conseguirão sozinhos construir conhecimento a partir delas. Além disso, do ponto de vista do trabalho docente, é bastante provável que professores inexperientes em ambientes virtuais façam uso da abordagem de virtualização da sala de aula (VALENTE, 2009), isto é, tentem transferir suas práticas de ensino tradicional no presencial para o ambiente virtual. Tal ação seria até consequência da tensão do momento, da necessidade da rápida tomada de decisão e da inexistência de formação adequada para a docência virtual.

Cabe ainda lembrar que as tecnologias digitais, quando inseridas no processo educativo, exigem (re)pensar a educação sob diferentes aspectos diante dos elementos dificultadores que emergem, uma vez que a inserção da tecnologia não deve ser vista como solução para problemas já conhecidos, mas como ferramenta que pode minimizar as deficiências existentes (LAPA; PRETO, 2010), e, principalmente neste momento de pandemia, como meio de promover a continuidade da formação e a interação entre professores e estudantes. Contudo, dependerá da forma como ela será usada pelo professor, pois as diversas ferramentas, quando utilizadas de forma redutiva e inadequada, não conseguem alcançar os resultados esperados (REIS; LEITE; LEÃO, 2021).

É importante, deste modo, que os professores reavaliem as formas de oferecer as devolutivas aos estudantes, as quais precisam ser mais formativas e significativas, de modo a orientá-los e ajudá-los a pensar e refletir sobre seus argumentos e sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Em tal ambiente, a responsabilidade do professor e da equipe pedagógica aumenta e a interação deve ser encorajada, pois o êxito no processo passa pelas escolhas do corpo docente e do design instrucional selecionado para o curso. Na verdade, muitos insucessos nas aprendizagens são resultantes, segundo Meyer (2002), das poucas habilidades e capacidades do corpo docente e do design instrucional, que não promovem adequadamente o diálogo e a colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo de formação. Ou seja, a interação entre os participantes torna-se ainda mais relevante em ambientes virtuais.

Assim sendo, é fundamental que o docente estimule a autonomia dos alunos e consiga superar a prática cotidiana de transmitir conhecimentos, pois, ao interagir virtualmente, deve-se criar espaços de diálogo e instigar a reflexão e a pesquisa. A teoria deve ser articulada com a prática para promover novas modalidades de aprendizagem, indo além da memorização dos conceitos apresentados pelo professor. Contudo, além dos aspectos pedagógicos, para se obter resultados positivos, a utilização do ambiente virtual precisa ser de fácil compreensão, pois “a facilidade em

operar e controlar o Moodle também depende da facilidade em aprender a utilizá-lo” (SANTOS; BALBINO; GOMES, 2015, p. 351).

Neste contexto, o diálogo torna-se um fator crucial para estabelecer um clima de confiança e empatia com e entre os estudantes, além de ajudar a diminuir a evasão que, por motivos variados, tende a ocorrer em ambientes virtuais. Portanto, para uma adequada participação, o papel do professor precisa se modificar, mantendo-se mais atento à motivação e à superação das rotinas, de modo a minimizar a sensação de isolamento e maximizar atitudes ativas dos estudantes para que consigam buscar soluções de maneira mais autônoma. Neste caminho, a afetividade deve servir como amálgama do desenvolvimento intelectual, exercendo o papel de propulsora da atividade cognitiva (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020).

Para os estudantes, disposição, atitude e motivação são as chaves para o sucesso de qualquer programa de formação (SAHIN; SHELLY, 2008). Atitudes e características pessoais contribuem para o sucesso de suas aprendizagens e satisfação em cursos online, como habilidades de autorregulação, crenças epistemológicas, paciência, motivação, independência, experiências acadêmicas anteriores, objetivos para aprender, preferência por aprendizagem ativa, confiança no corpo docente, nos colegas de classe e na tecnologia utilizada, nível educacional, expectativas, estilo de aprendizagem, habilidades computacionais, hábitos de estudo, ampla interação com materiais, estudantes e professores.

É importante pontuar que, de acordo com Moore e Kearsley (2008), ainda que muitos estudos busquem compreender o nível de satisfação dos estudantes com o curso e a EaD, poucos se preocupam em analisar as mudanças em suas atitudes ao se tornarem estudantes em ambiente virtual. Estes autores ressaltam que, por maior que possa ser a influência do professor e do ambiente virtual, são os hábitos e aptidões de estudo individuais que determinam, largamente, o sucesso na aprendizagem a distância.

Mesmo para quem opta pela EaD, trabalhar e estudar na modalidade a distância é desafiador e exige muita disciplina, além de determinados saberes tecnológicos e pedagógicos. Tal desafio se amplia ainda mais quando se trata de ensino remoto emergencial, no qual se envolvem questões de saúde e mudanças repentinas na rotina, na forma de ensinar e aprender em meio de sentimentos de apreensão, angústia e incertezas, justamente por se embrenhar na ausência de um projeto pedagógico voltado especificamente para esta modalidade, uma vez que se trata de instituições anteriormente voltadas principalmente para cursos presenciais.

3 Método

3.1 Instrumento

Nesse estudo, foi utilizado um questionário semiestruturado, elaborado a partir dos trabalhos de Harroff e Valentine (2006), Moore e Kearsley (2008), Gatti (2014, 2016), D'ávila e Leal (2015), Morosini et al (2014, 2016), Garcia e Silva (2017), Carmo e Franco (2019) e Garcia e Silva (2020). Considerou-se também o contexto do ensino remoto no campus onde a pesquisa foi desenvolvida.

O instrumento apresenta 80 questões, sendo 77 fechadas (grau de concordância e intensidade) e 3 abertas. Os principais objetivos foram: (1) caracterizar o perfil dos estudantes em relação à renda, à adequabilidade de local para estudo, ao acesso à internet e a dispositivos de comunicação (computadores, notebooks, tablets, smartphones e outros); (2) analisar a relevância das experiências de formação proporcionadas no ensino remoto; (3) elencar os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes; e (4) identificar a visão dos estudantes sobre a qualidade do ensino remoto emergencial.

3.2 Participantes e procedimentos

Participaram desse estudo 104 estudantes de um universo de, aproximadamente, 220 matriculados (não necessariamente frequentes) nos cursos de Licenciatura em Letras e Matemática de um dos campi do IFSP. O questionário foi disponibilizado online e os dados foram coletados entre o final do ano de 2020 e início de 2021. O tempo médio para respondê-lo foi cerca de 25 minutos.

Para análise dos dados das questões fechadas e do perfil dos estudantes foi realizada estatística descritiva (MARTINS; DOMINGUES, 2017), com obtenção da frequência das alternativas das respostas aos itens. Já as questões abertas foram categorizadas segundo análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011).

4 Resultados e discussão

4.1 Sobre o perfil dos participantes

Do total de sujeitos que participaram da pesquisa, 65,1 % são do sexo feminino e 34,9% do sexo masculino. Já a faixa etária predominante é de 18 a 24 anos (72,6%), seguida de 25 a 30 anos (14,2%). Trata-se, em sua maioria, de jovens cursando o ensino superior em idade considerada ideal.

A faixa de renda familiar segue dados indicados pela literatura (GARCIA; BATISTA; SILVA, 2018; LOUZANO et al., 2010) em relação à baixa renda de estudantes de cursos de licenciatura: 17,0% declararam possuir renda familiar de até 1 salário-mínimo; 36,8% renda entre 1 e 2 salários-mínimos e 37,0% renda entre 2 e 5 salários-mínimos. Estes dados explicam o motivo de 46,7% apontarem a baixa qualidade nas conexões à internet ao acompanharem as aulas. Somente 16,0% afirmaram possuir internet de qualidade excelente.

Do total das 104 respostas analisadas, 79,0% afirmaram utilizar o celular e 72,4% indicaram usar o notebook para acessar as aulas no Moodle, ou seja, a grande maioria tem condições de usar mais de um dispositivo de comunicação para acessar as aulas. Mesmo assim, é significativo constatar que 27,6% não possuem um equipamento adequado para acompanhar as aulas e realizar as atividades.

O espaço para estudo também surge como um fator de restrição aos estudos. Apenas 16,0% (os que possuem excelente internet), informaram possuir um espaço realmente adequado para estudar. Quase metade (48,6%) afirmou possuir espaço parcialmente adequado; 22,9% pouco adequado e 12,4% inadequado. Ressaltamos a importância de um espaço silencioso, e com mobiliário adequado, para favorecer a concentração de modo que os estudos possam se tornar mais proveitosos.

4.2 Sobre o ensino remoto emergencial

Serão apresentados dois quadros, com oito categorias cada, as quais emergiram das respostas às questões abertas em que os estudantes deveriam apontar, ao menos, três pontos positivos (Quadro 1) e três negativos (Quadro 2) do ensino remoto. Juntamente, será realizado entrelaçamentos desses dados com os provenientes das questões fechadas. As reflexões também se darão considerando os instrumentos de avaliação utilizados e a visão dos estudantes sobre o processo avaliativo. Por último, alguns relatos sobre o ensino remoto serão evidenciados, bem como as apreciações sobre o questionário.

Quadro 1 – Pontos positivos do ensino remoto

Categorias	Frequência
Comodidade (lar, local, tempo, gastos)	74
Plataforma (de fácil acesso e uso, layout agradável)	49
Professor (disponibilidade, orientação, suporte, empatia)	38
Organização pessoal (autonomia, tempo)	37
Conteúdo (materiais e métodos)	29
Relações pessoais (estreitamento de laços de amizade)	22
Avaliação (prazos estendidos e instrumentos variados)	21
Saúde (prevenção)	3

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

Como ponto positivo, muitos estudantes apontaram não mais utilizar ônibus para chegar ao campus, economizando dinheiro e tempo e melhor aproveitando o lar e o espaço familiar, anteriormente menos usufruído por falta de tempo.

A plataforma virtual de aprendizagem (Moodle) apareceu em segundo lugar, justificado pelo fácil manuseio e layout agradável e intuitivo: 38,5% afirmaram não ter tido nenhuma dificuldade em usar o Moodle e 24,0% pouca dificuldade. Para Sahin e Shelley (2008), o ambiente virtual precisa propiciar o fácil acesso aos conteúdos, além de promover a interação entre os estudantes.

Em terceiro aparece os professores, elogiados pela disponibilidade, atenção, suporte e empatia. As respostas aos itens demonstram a satisfação de uma parcela considerável de estudantes: “Foi constante o incentivo dos professores para que os estudantes participassem das tarefas” (79,8%); “Sempre que necessitei, os professores auxiliaram na superação de minhas dificuldades” (68,2%); “Senti-me acolhido pelos professores durante o ensino remoto” (63,4%); “As orientações para a realização das tarefas foram claras e de fácil compreensão” (62,5%); “As instruções dos professores no AVA (Moodle) sempre foram bastante claras” (61,5%). Apesar da boa avaliação em relação aos professores em alguns aspectos, houve também elementos que geraram insatisfação, como será observado no quadro 2. Foram exigidas habilidades e competências nem sempre devidamente consolidadas. Ou seja, a atuação dos professores é fundamental para promover aprendizagens e estimular a motivação dos estudantes em ambientes virtuais e, no ensino remoto emergencial do IFSP, os docentes precisaram assumir todo o planejamento e a condução dos cursos/disciplinas, certamente, sobrecarregando-os.

Destacamos também que Moore e Kearsley (2008) apontam que o hábito de estudo e a organização do tempo ao cumprir as atividades propostas favorecem o comprometimento com os estudos e podem promover o desenvolvimento cognitivo. Assim, consideramos relevante ressaltar que alguns estudantes evidenciaram a melhoria de sua organização pessoal no ensino remoto, o que contribuiu para a autonomia e organização do tempo. Foi reconhecido que o ensino remoto exigiu organização e dedicação contínua aos estudos (77,0% concordaram plenamente e 19,2% parcialmente), sendo que, mais da metade dos respondentes (61,5%) afirmou não ter tido dificuldade em se organizar durante o ensino remoto e conseguiram colaborar ativamente nas atividades em grupo (86,5%). Contudo, encontramos contradições: quando questionados se as atividades foram entregues dentro do prazo, 41,3% concordaram plenamente e 25,0% parcialmente. Apenas 11,5% afirmaram ter conseguido se dedicar plenamente em todas as tarefas solicitadas, 39,4% parcialmente e 38,5% conseguiram participar de todas as aulas síncronas. Possivelmente isso pode ter ocorrido em função da falta de organização pessoal, desmotivação ou por dificuldade de acesso à internet.

Em relação aos conteúdos, Netto e Giraffa (2015) defendem que os materiais devem ser interconectados e organizados em dosagem específica para a EaD e Harroff e Valentine (2006) argumentam que o material didático precisa proporcionar conhecimentos atualizados e relevantes para a área de formação. Ficou evidenciado que uma parte dos respondentes gostaram dos materiais e dos métodos utilizados pelos professores: 58,6% afirmaram que as aulas síncronas foram estimulantes e contribuíam para o aprendizado e 76,0% que os textos propostos nas disciplinas eram atuais e relevantes.

Para Bertolin e Marchi (2010), envolver-se numa rede de relacionamentos favorece o desenvolvimento cognitivo de todo o grupo e acrescentamos que tais relações contribuem para a motivação, o engajamento e o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Porém, as relações pessoais foram citadas apenas por 22 dos respondentes, que afirmam ter conseguido estreitar laços de amizade com os colegas da turma durante o ensino remoto (47,11%).

Considerando a avaliação, Villas Boas (2011) indica que a utilização de instrumentos e procedimentos variados permite ao professor obter informações diferenciadas sobre a aprendizagem dos estudantes. Contudo, apenas uma pequena parcela (20,1%) se mostrou satisfeita com a variedade de instrumentos e com a ampliação dos prazos de entrega de tarefas e atividades pelos professores. De fato, a tabela 1, exibida posteriormente, evidenciou uma diversidade moderada de instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, os quais por vezes, ampliavam os prazos de entregas das tarefas, procurando compreender as dificuldades de aprendizagem, de organização do tempo ou mesmo de problemas técnicos enfrentados pelos estudantes.

Quadro 2 – Pontos negativos do ensino remoto

Categorias	Frequência
Atividades (quantidade)	56
Tempo (atividade, avaliação, compreensão)	44
Conteúdo (inadequado, desorganizado, falta de monitoria)	43
Professor (desorganização, falta de contato e de feedback)	37
Interação (entre professores e estudantes, trabalhos em grupo)	31
Questões pessoais (organização, sentimentos negativos)	29
Espaço inadequado (casa, instituição, virtual)	25
Problemas de conexão à internet	14

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa

Curiosamente, por ser o motivo que gerou a necessidade do ensino remoto emergencial, a questão da saúde apareceu somente em três respostas, expressando alegria e alívio por estudar em casa, prezando sua saúde e a dos familiares. Provavelmente, tal reação pode ser associada às características etárias dos respondentes, uma vez que é reconhecido que pessoas mais jovens geralmente são mais impacientes e apresentam comportamentos de risco em maior intensidade, frequentemente não se dando conta de responsabilidades sociais que podem afetar a coletividade.

O aspecto mais citado com conotação negativa foi a quantidade de atividades. Trata-se de um elemento importante em cursos à distância e que precisa ser bem planejado em termos de qualidade, adequabilidade aos conteúdos e tempo de realização. Tal aspecto se relaciona diretamente com o segundo, no qual foi apontado o pouco tempo para a realização de tantas tarefas. As respostas aos itens “Os prazos para a realização das tarefas foram adequados” (39,0% discordaram e 10,0% foram indiferentes) e “Houve um número excessivo de tarefas nas disciplinas” (81,0% concordaram que houve um número muito grande de atividades) demonstraram a insatisfação dos respondentes. Netto e Giraffa (2015) ressaltam este aspecto quando abordam a importância da quantidade coerente de atividades em cursos a distância e, acrescentamos tal preocupação no ensino remoto, sobretudo ao considerar os problemas trazidos pela pandemia.

Também foi possível perceber insatisfação na organização dos conteúdos no Moodle: menos da metade (44,2%) concordou com os itens “Os ambientes virtuais das disciplinas estavam bem-organizados e contribuíram para a compreensão da dinâmica das aulas” e “A organização das disciplinas no AVA (Moodle) se mostraram eficientes e interessantes, estimulando a participação

dos estudantes nas atividades propostas” e 40,3% discordaram da assertiva “As leituras e atividades propostas foram estimulantes e prazerosas durante o ensino remoto”.

Considerando a atuação dos professores, somente 6,7% concordaram totalmente com a assertiva “Os professores se mostraram preparados para o ensino remoto” e 42,3% parcialmente. Em “As aulas síncronas foram boas, estimulantes e contribuíam para o meu aprendizado”, 18,2% concordaram totalmente e 40,3% parcialmente. Tais dados evidenciam a realidade da instituição apresentada na primeira parte deste trabalho e reforça a ausência de formação adequada dos docentes e a falta de tempo hábil para uma preparação minimamente satisfatória para o ensino remoto. A qualidade da formação envolve muitos fatores e a atuação do professor pode ser considerado como um dos mais importantes, dada sua relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, o qual, para ser realmente significativo, exige feedbacks substanciais.

Em relação à interação, 21,1% concordaram totalmente com “As atividades propostas promoveram a interação e colaboração entre os estudantes” e 33,6% parcialmente. Garcia (2018, p. 71) pondera que o professor de um curso a distância e toda a equipe pedagógica “possuem grande responsabilidade no tipo de interação encorajada” e esclarece que a interação e a colaboração contribuem significativamente para o processo de aprendizagem baseado na participação ativa dos estudantes sobre os conteúdos.

Segundo Moore e Kearsley (2008), os estudantes precisam planejar seus tempos e criar hábitos de estudo para entregar as tarefas dentro do prazo. Porém, alguns estudantes relataram encontrar dificuldades na organização. Em: “Tive dificuldade para me organizar durante o ensino remoto”, 41,3% concordaram totalmente e 20,1% parcialmente. Ou seja, quase dois terços (61,4%) tiveram alguma dificuldade para entregar as atividades dentro do prazo.

O espaço para estudo e a conexão com a internet apareceram de forma negativa, apesar de tais aspectos não terem sido apontados em grande quantidade na pergunta aberta. Foi indicado anteriormente que boa parte dos respondentes apontaram não possuir boa conexão com internet ou um espaço adequado aos estudos. Por vezes, as falas nas aulas síncronas evidenciavam barulhos no ambiente onde se encontravam os estudantes e era possível perceber que o espaço estava sendo compartilhado com outras pessoas.

As questões fechadas evidenciaram ainda outros aspectos avaliados negativamente, em que há baixa concordância total nos itens: “Problemas de ordem técnica sempre foram atendidos rapidamente (em até 24h)” (26,9%); “Sinto que, mesmo no ensino remoto, as disciplinas me prepararam para os desafios da realidade escolar” (19,2%); “Consegui aprender mais do que esperava no ensino remoto” (17,3%); “Consegui perceber a articulação teórica e prática entre as disciplinas do curso” (16,3%); e “A experiência de estudar online foi interessante e proveitosa”

(9,6%). Apesar da concordância total praticamente não passar de um quarto dos respondentes, é preciso refletir sobre a insatisfação com o ensino remoto emergencial e os desafios trazidos aos professores e à instituição para melhorar a qualidade da formação desenvolvida online nas licenciaturas, principalmente se o objetivo for atender da melhor maneira possível a totalidade dos estudantes, considerando também aqueles que, por qualquer motivo, não responderam ao instrumento.

4.3 Sobre experiências de formação vivenciadas no ensino remoto

A tabela 1, mostrada a seguir, evidencia um conjunto de atividades comumente usadas em cursos online e frequência com que foram utilizadas no campus em estudo. De modo geral, a atividade mais frequente apontada pelos estudantes foi a elaboração de textos escritos, seguida pelos debates nos fóruns e seminários online. Os estudantes relatam também que, muitas vezes, participam de debates síncronos, via programas de web conferência.

Tabela 1 – Participação em atividades durante o ensino remoto (valores absolutos)

Atividade	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Leitura de projetos pedagógicos	17	15	23	31	18	104
Avaliação de planos pedagógicos	11	17	21	27	28	104
Análise de livros didáticos	14	15	30	25	20	104
Produção de material didático	13	18	25	29	19	104
Debate sobre organização de aula	16	18	31	28	11	104
Elaboração de plano de aula	20	16	31	24	13	104
Regência de aula	14	13	24	30	23	104
Elaboração de atividades escritas	58	32	11	3	0	104
Participações em fóruns	30	32	31	8	3	104
Interações via chat	25	32	26	14	7	104
Gravações de atividades em vídeo	16	22	32	21	13	104
Apresentações de trabalhos ao vivo	21	30	29	12	12	104
Debates via webconferência	17	37	27	11	12	104
Seminários online	26	28	25	14	11	104

Fonte: Autoria própria.

Preocupa constatar que a regência de aula não foi uma atividade muito presente no ensino remoto. Dada sua relevância para a futura prática docente dos licenciandos, criar momentos em que os estudantes vivenciam o papel de professor é fundamental, pois exige que se coloque em cena saberes específicos e didáticos. Para D'Ávila e Leal (2015), é preciso aprender a lidar com as situações do cotidiano escolar, como planejar, selecionar conteúdos, gerir uma classe, interagir com os estudantes, avaliar etc. Do mesmo modo, constatamos pouca atenção à elaboração de material didático, aspecto importante da prática docente e que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A tabela 2, exibida a seguir, apresenta a percepção dos estudantes em relação à frequência na utilização de instrumentos de avaliação utilizados no ensino remoto. Interessante observar que os estudantes apontam que sempre está presente no processo de avaliação os instrumentos: lista de exercícios, atividades individuais e seminários.

Tabela 2 – Instrumentos de avaliação utilizados no ensino remoto (valores absolutos)

Atividade	Sempre	Frequen- temente	As vezes	Rara- mente	Nunca	Total
Lista de exercícios	44	36	14	8	2	104
Questionário múltipla escolha	11	21	30	20	22	104
Questionário dissertativo	14	33	37	13	7	104
Questionário misto (dissertativo e de múltipla escolha)	12	26	26	20	20	104
Atividade individual	42	52	9	0	1	104
Atividade em grupo	22	56	21	3	2	104
Debates no fórum	19	38	30	13	4	104
Prova de múltipla escolha	1	11	21	16	55	104
Prova dissertativa	16	24	31	11	22	104
Prova mista (múltipla escolha e dissertativa)	10	21	24	12	37	104
Seminário	40	30	17	14	3	104
Portfólio	6	10	10	12	66	104
Mapa conceitual	9	10	18	17	50	104
Autoavaliação	5	17	16	17	49	104

Fonte: Autoria própria.

Considerando o campus em estudo, convém apontar que a presença em aulas assíncronas é contabilizada pela realização das atividades, sendo mais fácil identificar os estudantes que participam das aulas por meio das tarefas realizadas. Todavia, o seminário é uma atividade enriquecedora, a qual envolve momentos colaborativos e tem por objetivo "levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe" (SEVERINO, 2007, p. 89). Assim, a previsão de momentos para os estudantes apresentarem seus trabalhos contribui para o desenvolvimento da argumentação oral - habilidade importante para o exercício da docência.

Vale destacar que os debates nos fóruns de discussão, ferramenta muito utilizada em cursos a distância, não foi apontada como atividade frequente durante o ensino remoto emergencial, provavelmente em função da pouca familiarização dos professores com ferramentas/atividades próprias dessa modalidade. Outra atividade pouco frequente foram as provas, pois, vários professores revelaram em reuniões pedagógicas receio da cópia das respostas entre estudantes e, por este motivo, evitaram o instrumento.

Contudo, é preciso pontuar que os instrumentos que poderiam contribuir para um processo de avaliação formativa, como portfólio e autoavaliação, foram muito poucos utilizados. O portfólio reúne materiais relevantes produzidos pelos estudantes, apreciações, reflexões e aprendizagens que

evidenciam sua trajetória e indicam a evolução no caminho percorrido. Em cursos de formação de professores, o portfólio ganha sentido especial, pois é um modo de vivenciar a avaliação formativa, fazendo escolhas e buscando novas formas de aprender, além de colaborar no processo de autoavaliação, que é, segundo Villas Boas (2011), um componente fundamental para a avaliação formativa e, infelizmente, uma prática pouco comum entre os professores. A autoavaliação permite ao estudante refletir, pensar sobre o processo vivenciado, identificar saberes construídos e lacunas que precisam ser superadas. O professor, por sua vez, ao ter contato com a autoavaliação do estudante poderá compreender sua visão sobre o processo de aprendizagem e promover intervenções adequadas, ajudando seus estudantes na superação de obstáculos.

De maneira geral, a análise da tabela 2 pode nos levar a concluir que, no desenvolvimento do ensino remoto emergencial, os professores, ou parte deles, buscaram utilizar diferentes instrumentos de avaliação. Esse é um aspecto positivo, uma vez que cada instrumento avaliativo aponta para habilidades específicas em relação às linguagens e aos saberes dos estudantes, sendo fundamental permitir que eles se manifestem de maneiras variadas. Ainda em relação à avaliação, duas questões fechadas trouxeram preocupação: apenas 35,5% dos respondentes concordaram totalmente com o item “O processo avaliativo foi totalmente esclarecido no início das disciplinas”. Deve-se considerar que é fundamental que os estudantes tenham conhecimento sobre o processo avaliativo ao qual serão submetidos ao longo da disciplina, de modo a ampliar a consciência do que terão pela frente e daquilo que será esperado deles.

Em relação ao item “O processo de avaliação foi coerente com os objetivos da disciplina e com os conteúdos trabalhados nas aulas”, apenas 21% concordaram plenamente e 46% mais concordaram que discordaram. Apesar de 67% escolherem o lado da concordância, é preocupante perceber que há uma parcela significativa que considera o processo de avaliação incoerente. Assim, concordamos com Sordi e Santos (2020, p. 265) que apontam “a necessidade de reinventar um lugar para a avaliação que “use” positivamente a centralidade existente e introjetada para induzir transformações ético-políticas de outra ordem nas práticas pedagógicas”. Nesse interim, vale lembrar que se trata de cursos de formação de professores e que é necessário vivenciar práticas inovadoras e inclusivas de avaliação que reverberem em futuras atuações docentes.

4.4 Relatos dos estudantes

A seguir, são apresentados relatos de estudantes provenientes das respostas à terceira questão aberta que não tinha caráter obrigatório:

Fiquei triste com o ensino remoto oferecido pelo IFSP, pois não há interatividade e espaços claros para atendimento ao estudante. É necessário maior organização e inclusive espaço para contatar diretamente a coordenação e outros serviços essenciais da vida acadêmica (Aluno 1).

Deve haver um planejamento das atividades para que o estudante não fique sobrecarregado. Também em nenhum lugar existe a possibilidade de suporte emocional, onde posso contatar um profissional capacitado do campus? Essas coisas não só prejudicam a aprendizagem como também colaboram diretamente para a evasão escola (Aluno 7).

Infelizmente tive uma má experiência no ensino remoto. No final do "semestre", na semana de provas, parte do meu lado esquerdo formigava e doía (por estresse e fadiga) porém não podia desacelerar pois tinha trabalhos, projetos e provas a serem entregues, e além disso tudo, sou muito crítico comigo mesmo em relação a notas. Espero que nesse segundo semestre exista uma maior organização por parte dos professores em relação a datas (Aluno 37).

Eu achei que as aulas remotas seriam mais leves, pois estamos passando por um período difícil, entretanto, foi muito pior, teve professor fazendo pressão o tempo todo sobre nós, como se fossemos os culpados por eles terem de dar aulas online, [...], teve professor dificultando a prova, pois disse que a prova era assíncrona e teríamos tempo para pesquisar. Não pensou na pressão psicológica que estamos passando com familiares doentes (Aluno 62).

A nossa situação, em si, é instável, se está difícil para os professores para nós estudantes também está, tudo é novo, estamos acostumados a assistir aulas presenciais. Tem professor que dá as 4 aulas dele síncronas, ficamos 4 aulas sentados enfrente ao computador, cansa a vista, pra quem usa óculos é péssimo (Aluno 78).

Cabe ressaltar o quanto a pandemia atingiu os estudantes. Desde a adaptação ao ensino remoto, até dificuldades financeiras e no ambiente familiar, passando pela perda da sociabilidade inerente ao convívio escolar. O IFSP precisa ajudar os estudantes a prosseguirem com seus estudos, dando mais ênfase ao processo de aprendizagem do que a formas tradicionais de avaliação (Aluno 94).

Gostaria de parabenizar os professores que foram muito sensíveis em planejar as aulas, levando em conta que estamos no meio de uma pandemia, além de manterem e darem início a novos projetos de extensão e iniciação científica. Mas gostaria muito de ter mais aulas síncronas além do conteúdo para ler (Aluno 98).

Dos sete relatos dos estudantes, apenas um apresenta uma avaliação positiva, demonstrando agradecimento aos professores que acolheram os estudantes, que consideraram em seus planejamentos o momento de excepcionalidade vivenciado e que ofereceram oportunidade de participação em atividades de pesquisa e extensão. Todavia, os demais relatos apontam sentimentos negativos e insatisfação com muitos aspectos do ensino remoto emergencial: organização, suporte técnico e emocional, excesso de atividades, processo de avaliação, ausência de adaptação ao novo modelo etc.

Por se tratar de uma instituição com cursos apenas presenciais, certamente as dificuldades para iniciar e conduzir o ensino remoto foram e continuam sendo muitas, sobretudo em relação à infraestrutura e à formação de professores. Não há atalhos para uma boa formação em nenhuma modalidade de ensino. É preciso uma equipe formada para ensinar e planejar cursos online, bem

como uma infraestrutura tecnológica que possa garantir que as questões pedagógicas possam ser trabalhadas apropriadamente, sem entraves e com profissionais capacitados para este fim.

5 Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender a visão dos estudantes de um campus do IFSP sobre o ensino remoto emergencial por acreditar que tal posicionamento pode revelar aspectos importantes para serem pensados e considerados em relação ao atual processo emergente e repleto de desafios na formação de professores, uma vez que as novas tecnologias de comunicação e informação não deixarão de se inserir em todos os níveis e modalidades dos sistemas de ensino.

A análise dos dados revela certa visão negativa sobre o ensino remoto emergencial por parte dos estudantes, os quais se sentem insatisfeitos com a organização do trabalho pedagógico, com a gestão e com o suporte tecnológico, pedagógico e emocional oferecidos. Percebem o esforço por parte de muitos docentes na condução das aulas em ambiente virtual, mas julgam não ter aprendido e se desenvolvido adequadamente.

O cenário nebuloso apresentado coloca em pauta a possibilidade de desenvolver um processo de avaliação institucional mais participativo (FREITAS, 2009 et al.), de modo a buscar soluções para além do atual momento pandêmico, refletindo continuamente sobre problemas e potencialidades da instituição, na busca por uma formação docente humana, sólida e de qualidade socialmente referenciada. Os dados e o contexto descrito também lançam luzes sobre a relevância e necessidade da instituição cuidar da formação continuada de seus docentes, para que possam enfrentar, individual e coletivamente, os desafios de seu tempo histórico e seguirem promovendo seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCHI, A. C. B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PORTARIA N.º 1.200, de 23 de março de 2020*. Suspende o calendário acadêmico de cursos do IFSP, mantém as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e dá outras providências. Brasília: MEC, 2020.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982019000100420&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2022.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. B. Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, M. F.; SILVA, D. da. Escala de avaliação da qualidade de cursos de licenciatura a distância. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 969-989, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655550>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GARCIA, M. F. *Avaliação da qualidade de cursos de licenciaturas na modalidade a distância na percepção de seus estudantes*. 2018. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

GARCIA, M. F.; SILVA, D. Professor tutor: papéis, funções e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 28-50, fev./mai. 2017.

GARCIA, M. F.; BATISTA, M. C. S.; SILVA, D. A escolha da carreira docente em Física: tensões e desafios. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 1, p. 42-63, abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/2175-7941.2018v35n1p42/36097>. Acesso em 24/06/2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.

HARROFF, P.; VALENTINE, T. Dimensions of Program Quality in Web-Based Adult Education. *American Journal of Distance Education*, v. 20. n. 1, p. 7-22, 2006.

IMPERATORE, S.; ECHEVESTE, S. S. Estudo sobre a criação de vínculos afetivos por professores da modalidade EAD. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-25, 2020.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 25/06/2020.

MARTINS, G. A.; DOMINGUES, O. *Estatística geral e aplicada*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOORE, M. KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 18, n.1, p. 91-108, 2015.

REIS, R. M. DA S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 551-571, 2021.

SAHIN, I.; SHELLEY, M. Considering students' perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, v.11, n.3, p. 216-223, 2008.

SANTOS, G. S.; BALBINO, L. A.; GOMES, D. C. A usabilidade de um ambiente virtual de aprendizagem: um estudo sobre o Moodle no IFRN - campus Currais Novos. *HOLOS*, Natal, v. 6, p. 338-354, 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I. P.; FERNANDES, R. C. (orgs.). *Por uma didática da educação superior*. 1ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020, p. 263-280.

VALENTE, J. A.; VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papyrus, 2011.