

VERSÃO IMPRESSA DISPONÍVEL
NO SITE DA EDITORA.



Avaliação do Ensino Remoto Emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de covid-19



Laerte Apolinário Júnior
Myrt Thânia de Souza Cruz
Nelson Antonio Simão Gimenes
Roberto Sanches Padula
organizadores

educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PUC-SP

AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PUC-SP
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reitora: Maria Amalia Pie Abib Andery

educ

Editora da PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Conselho Editorial

Maria Amalia Pie Abib Andery (*Presidente*)

Carla Teresa Martins Romar

Ivo Assad Ibri

José Agnaldo Gomes

José Rodolpho Perazzolo

Lucia Maria Machado Bógus

Maria Elizabeth B. T. Morato Pinto de Almeida

Rosa Maria Marques

Saddo Ag Almouloud

Thiago Pacheco Ferreira (*Diretor da Educ*)

Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de covid-19

Laerte Apolinário Júnior
Myrt Thânia de Souza Cruz
Nelson Antonio Simão Gimenes
Roberto Sanches Padula
(organizadores)

educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PUC-SP

São Paulo
2023

Copyright © 2023. Laerte Apolinário Júnior e outros.

Foi feito o depósito legal.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfouri/PUC-SP

Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de COVID-19 /
org. Laerte Apolinário Júnior ... et al. - São Paulo : Educ, 2023.
140 p. ; 24 cm

Bibliografia.

ISBN 978-85-283-0719-1

1. Ensino a distância - Recursos de rede de computador. 2. Ensino a distância - Metodologia.
3. COVID-19 (Doença) - Aspectos sociais. 4. COVID-19 (Doença) - Influência. 5. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo. Plano de Incentivo à Pesquisa. I. Apolinário Junior, Lerte.
II. Cruz, Myrt Thânia de Souza. III. Gimenes, Nelson Antonio Simão. IV. Padula, Roberto Sanches.

CDD 371.35

Bibliotecária: Maria Lúcia Silva Pereira CRB 8ª /5754

EDUC – Editora da PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Produção Editorial

Sônia Montone

Revisão

Simone Cere

Editoração Eletrônica

Waldir Alves

Gabriel Moraes

Capa

Gabriel Moraes

Imagem: iStock

Administração e Vendas

Ronaldo Decicino

educ

Rua Monte Alegre, 984 – Sala S16

CEP 05014-901 – São Paulo – SP

Tel./Fax: (11) 3670-8085 e 3670-8558

E-mail: educ@pucsp.br – Site: www.pucsp.br/educ

Prefácio

Alexandra Fogli Serpa Geraldini
Mário Luís Ribeiro Cesaretti

Os desafios a serem enfrentados pela educação na sociedade do conhecimento são significativos, uma vez que novas formas de produzir e difundir conhecimentos, em grande parte decorrentes de avanços tecnológicos, demandam a superação de um paradigma ainda vigente no cotidiano escolar, pautado pela disciplina, pela hierarquia, pela transmissão unilateral de conhecimentos “estáticos” e inquestionáveis, por outro, compatível com as necessidades e possibilidades atuais, em uma sociedade caracterizada por grande velocidade de produção de conhecimentos e disseminação de informações, que requer cidadãos aptos a gerenciar seu próprio processo de formação, de forma autônoma, ágil e contínua.

A este conjunto de questões, somam-se os efeitos da pandemia de covid-19 que atingiu o mundo nos anos de 2020 e 2021, fenômeno que pode ser considerado como um divisor de águas, dadas a gravidade e a profundidade de suas consequências, em termos globais, nas dimensões sociais, econômicas e culturais. Naturalmente, seus efeitos adquiriram níveis de gravidade diferentes em países desenvolvidos e naqueles em desenvolvimento, que tiveram as desigualdades sociais aprofundadas.

A educação foi uma das áreas mais impactadas pela crise sanitária que, em seu auge, em 2020, levou ao encerramento das aulas em escolas e em universidades, tendo afetado mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

No Brasil, suas consequências impactaram todos os níveis de ensino, de modo mais incisivo a educação básica, especificamente, os anos iniciais do ensino fundamental,

comprometendo o aprendizado das crianças menores. É desnecessário lembrar a correlação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o (in)sucesso escolar, tema tão recorrente nas discussões voltadas à superação das lacunas educacionais dos países em desenvolvimento, cujo desempenho dos estudantes piorou de forma significativa nesse período comprometendo seu futuro de modo determinante.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em conformidade com sua missão e compromisso social, bem como com sua vocação de inovação na educação e na pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação, vem investindo em seu Programa de Incentivo à Pesquisa (Pipeq) que, por meio de suas várias modalidades, incentiva a produção de conhecimento, para responder às demandas da sociedade, ampliadas pela crise sanitária de proporções globais.

Uma das modalidades do Programa, criada em 2018, é o fomento à Pesquisa Aplicada à Docência (Pipad), cujo objetivo é induzir o corpo docente à pesquisa sobre sua prática pedagógica, buscando levar à sua ressignificação, por meio do desenvolvimento de novas estratégias de docência e avaliação, dentro do ambiente da Universidade. Os editais Pipad já contemplaram diversos docentes que desenvolveram práticas diferenciadas dentro da sala de aula e vêm constituindo um grupo de multiplicadores das novas práticas, intensificando a alimentação recíproca de prática pedagógica “informada”, embasada em pesquisa que, por sua vez, permite a inovação pedagógica, em um processo de indissociabilidade efetiva do ensino e da pesquisa.

O livro *Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de covid-19* retrata o trabalho de pesquisa desenvolvido por quatro docentes de cursos de graduação da PUC-SP, financiado pelo Pipad, por meio de um edital com características diversas dos anteriores: em primeiro lugar, por se tratar de um edital temático, voltado a retratar – de forma qualitativa – o processo de estruturação pedagógica da PUC-SP durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE); e em segundo lugar porque coaduna quatro projetos, apresentados individualmente, por docentes de diferentes áreas/cursos, a despeito do fato de focarem em uma temática comum.

Os autores – quatro professores-pesquisadores com formação, atuação e linhas de pesquisa distintas – generosamente aceitaram o desafio de compatibilizar suas pesquisas, compartilhando instrumentos e procedimentos metodológicos, o que lhes permitiu construir um livro com uma visão interdisciplinar das práticas de Ensino Remoto Emergencial desenvolvidas no âmbito da PUC-SP, ao longo dos anos de 2020 e 2021, brindando-nos com uma leitura fluida e agradável, sem prejuízo da densidade e consistência com que abordam os temas, sob óticas distintas, porém complementares.

Estruturando seus olhares a partir de quatro eixos temáticos, a saber: gestão de sala de aula, metodologias de ensino, práticas de avaliação da aprendizagem e condições de trabalho e estudo, os docentes propiciam uma visão abrangente e ao mesmo tempo profunda dos fenômenos em estudo, permitindo-nos conhecer as percepções de docentes e estudantes, nem sempre convergentes, da experiência vivenciada, bem como das ações realizadas institucionalmente, em nível micro (sala de aula) e macro, envolvendo toda a estrutura da Universidade.

A despeito de todas as dificuldades e dos traumas impostos a toda a população mundial, e, conseqüentemente, à comunidade universitária, guardadas as proporções de um ensino desenvolvido de modo urgente, portanto, sem condições adequadas de estruturação e preparo, foram identificados esforços para a realização de um ensino de qualidade, com evidente busca pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com respeito a toda a comunidade universitária, que teve seus direitos respeitados, seu trabalho – e salário – preservado e cujos estudantes que assim necessitavam receberam apoio institucional para inclusão digital (acesso a computadores e pacotes de dado para conexão na Internet), de forma a procurar reduzir os danos gerados pela pandemia.

A presente obra também permite concluir que lições aprendidas devem pavimentar o caminho para inovações, tais como a necessidade de um trabalho articulado entre o corpo docente de um mesmo curso, a importância da intencionalidade pedagógica, sem a qual nenhuma mudança se sustenta, a necessária compatibilização de estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, a imprescindibilidade da convivência, como fator determinante para a saúde mental e para o desenvolvimento de um processo formativo exitoso e prazeroso, entre outros.

Por fim, compete-nos registrar que o trabalho desenvolvido pelos quatro docentes permitiu aprofundar resultados da avaliação da docência realizada pela comissão Própria de Avaliação (CPA) da PUC-SP, no mesmo período (2020-2021), tendo se constituído em importante base de informação para a implementação de medidas voltadas ao aprimoramento tanto das práticas docentes, como da elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos, buscando reduzir a fragmentação disciplinar e ampliar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sempre que a intencionalidade pedagógica assim justificar.

Como se pode verificar, trata-se de leitura agradável e enriquecedora, na medida em que nos permite compreender melhor os fenômenos vivenciados e implementar ações voltadas ao aprimoramento institucional.

Boa leitura!

Alexandra Fogli Serpa Geraldini

Graduada em Letras-Tradutora e Intérprete pela Faculdade Ibero Americana de Letras e Ciências Humanas. Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Pós-doutorado em Educação e Currículo pela mesma instituição. Atualmente, é coordenadora do Núcleo Assessor de Tecnologias Educacionais (Nated), professora do departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia e Pró-Reitora de Graduação da PUC-SP.

Mário Luís Ribeiro Cesaretti

Graduado em Ciências Biológicas Modalidade Médica pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Mestre e doutor em Ciências da Saúde/Nefrologia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atualmente é biomédico/pesquisador associado da disciplina de Nefrologia da Unifesp e Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Apresentação

Laerte Apolinário Júnior
Myrt Thânia de Souza Cruz
Nelson Antonio Simão Gimenes
Roberto Sanches Padula

O primeiro caso oficial de covid-19 ocorreu em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China. No dia 23 de janeiro de 2020, foi decretada quarentena nessa localidade. No entanto, a doença espalhou-se rapidamente para outros países. Em fevereiro, a transmissão passou a chamar cada vez mais a atenção, em especial pela proliferação intensa de casos em países como Itália e Irã. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o surto dessa doença como estado de pandemia. Nessa data, já havia mais de 118 mil casos registrados em mais de 100 países e 4.291 mortes. Ainda nesse mês, foi notificado o primeiro caso de óbito no Brasil resultante de infecção de covid-19, ocorrido na cidade de São Paulo (Barreto et al., 2020).

Um dos aspectos mais temidos da doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, consiste na sua fácil disseminação e gravidade dos efeitos relacionados ao vírus causados à saúde dos seres humanos. A transmissão costuma ocorrer pelo ar ou via contato pessoal, por meio de secreções contaminadas, como gotículas de saliva, espirros, tosses, catarros, apertos de mão e contato com objetos e superfícies contaminadas (Ministério da Saúde, 2020). Assim, a OMS passou a recomendar, ainda em março, medidas de distanciamento social como a principal forma para se combater essa pandemia (OMS, 2020).

De acordo com Conti (2020), a pandemia de covid-19 caracteriza-se por uma “crise tripla” no Brasil: comportamental, sanitária e econômica. Comportamental, porque, de forma abrupta, foi necessário alterar hábitos pessoais, desde a higiene até padrões de eventos coletivos. Sanitária, pelos impactos sobre o sistema de saúde do país. E econômica, pelas dificuldades impostas em função das medidas de controle da pandemia (Conti, 2020).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) destaca que a crise causada pela covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em instituições de educação superior, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo (Unesco, 2020). Conforme o órgão internacional, a queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível. A organização ainda alerta para a necessidade de se repensar o futuro da educação, incluindo uma articulação apropriada entre o ensino remoto e o ensino presencial.

Importante frisar que, no Brasil, muitos ainda não têm acesso a computadores, a celulares e à internet de qualidade. Ademais, um número consideravelmente alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, produzir e inserir nelas material de auxílio aos estudantes, avaliá-los a distância, muitas vezes, sem ter formação para tal (Dias e Pinto, 2020). Durante a pandemia, grande parte das escolas e das instituições de educação superior fizeram o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Nesse contexto, Arruda (2020, pp. 261-262) destaca que o Brasil apresenta propostas difusas, embasadas na ausência de liderança do Ministério da Educação, “que indicou a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por meio da portaria n. 343 de 2020” e, posteriormente, “apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais”. Assim, o funcionamento da educação básica ficou ao encargo dos estados e municípios, que, em grande parte, optaram por substituir as aulas presenciais pelas remotas.

Quanto às instituições de educação superior, as angústias, dúvidas e formas de agir foram próximas às da educação básica, em função da referida portaria.

Assim, a grande maioria das instituições privadas decidiu retornar às aulas de forma remota, mediatizadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desde o mês de março de 2020 (Arruda, 2020, p. 262).

Desse modo, a pandemia de covid-19 alterou de forma contundente o cenário da educação básica e superior em todo mundo. Com isso, foi necessário, em curto espaço de tempo, que as instituições de ensino promovessem grandes modificações, com desenvolvimento de diversas estratégias que pudessem atender às novas demandas educacionais. Dentre elas, destacam-se as plataformas digitais utilizadas para as aulas remotas, a realização de videoaulas síncronas e assíncronas e as alterações nos processos de ensino e avaliação da aprendizagem em sala de aula.

No caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foram suspensas as aulas presenciais em março de 2020 e, em curto espaço de tempo, decidiu-se pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Williamson, Eynon e Potter, 2020) como forma de compensar a não possibilidade do ensino presencial.

Nesse período, Reitoria, Direções de Faculdade, Coordenações de Curso e professores passaram a discutir as melhores maneiras de se fazer essa transição de forma a prejudicar, minimamente, o andamento das atividades.

Além disso, verificou-se esforços da PUC-SP no sentido de apoiar e oferecer condições para a realização do ERE. Dentre eles, ressaltam-se algumas das principais ações: a realização de oficinas e cursos com o objetivo de atender às novas demandas de ensino; a organização do Grupo de Apoio às Atividades Remotas (GAAR), vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento Docente; e a publicação do edital 9.402/2020 (Plano de Incentivo à Pesquisa da PUC-SP – PIPEq/Pesquisa Aplicada à Docência – PIPAD), com o objetivo de avaliar os impactos da pandemia sobre o ensino na instituição.

No edital mencionado, constava a Modalidade B, cujo objetivo foi “estimular e fomentar a realização de pesquisa para analisar e avaliar o ensino remoto realizado na PUC/SP de março a dezembro/2020” (PIPAD, 2020, p. 1). Com vistas ao atendimento dessa ação, tendo como base a finalidade proposta, foram submetidos quatro projetos de pesquisa, por professores de diferentes áreas da instituição: Prof. Dr. Laerte Apolinário Júnior, pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e docente do curso de Relações Internacionais da PUC-SP; Profa. Dra. Myrt Thânia Cruz, da área de Gestão de Pessoas do Departamento de Administração e Diretora Adjunta da FEA/PUC-SP; Prof. Dr. Nelson Gimenes, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC-SP; e Prof. Dr. Roberto Sanches Padula, docente do curso de Administração da PUC-SP. De maneira geral, todos eles propuseram analisar as

percepções de professores e estudantes sobre o ERE, no intuito de identificar possíveis aprendizados, inovações e aprimoramentos por parte de toda a comunidade acadêmica, ou num curso específico ou no conjunto deles.

Como objetivos dos projetos, ressaltam-se o mapeamento de estratégias educacionais inovadoras adotadas pelos docentes da graduação da PUC-SP durante o ERE, notadamente as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem em sala de aula; a identificação de problemas na relação ensino-aprendizagem ocorridos durante o período; o entendimento das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo; a compreensão dos efeitos ocorridos na produção dos afetos e das subjetividades dos docentes e discentes durante tal formato de ensino; e a construção de um banco de práticas de ensino e de avaliação realizadas em disciplinas nos cursos de graduação ao longo de 2020.

Os pesquisadores, em comum acordo, consideraram fundamental a promoção de esforços coletivos para a realização de suas pesquisas e, por conseguinte, estabeleceram atividades de colaboração para a construção dos instrumentos de pesquisa e a coleta e análise dos dados obtidos. Assim, o estudo buscou analisar as práticas de ensino remoto desenvolvidas no âmbito da PUC-SP ao longo dos anos de 2020 e 2021, a partir de quatro eixos temáticos: *gestão de sala de aula, metodologias de ensino, práticas de avaliação da aprendizagem e condições de trabalho e estudo*.

Quanto à gestão de sala de aula, a pesquisa procurou identificar e avaliar os efeitos do ERE sobre a interação entre docentes e discentes, além de questões como engajamento e motivação nesse contexto. Em relação às metodologias de ensino, almejou-se pontuar e avaliar as diferentes metodologias de ensino adotadas no contexto apresentado, seguida de análise sobre as possibilidades de aplicações futuras. No que concerne às práticas de avaliação da aprendizagem, optou-se por identificar e avaliar as que foram adotadas durante o período, também tendo em vista suas possibilidades de realização futura. Por fim, em condições de trabalho e estudo, a investigação pretendeu descobrir as alterações percebidas nas atividades laborais dos docentes e de estudo dos discentes no contexto da transição para o ERE.

Para que os objetivos da pesquisa pudessem ser cumpridos, foi realizada uma dupla abordagem de pesquisa – quantitativa e qualitativa – em consonância com outros estudos baseados em métodos mistos que vêm sendo realizados sobre a análise do ERE, conforme apontam os trabalhos de Whittle et al. (2020) e Petillion e Mcneil (2020).

Este livro, portanto, traz os resultados dessa pesquisa conduzida na PUC-SP, a partir da seguinte estrutura lógica. O **Capítulo 1** apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na condução da pesquisa referentes a cada procedimento específico:

1.1) grupo focal e entrevista e 1.2) *survey*. Ademais, o capítulo traz o perfil dos respondentes da pesquisa, tanto docentes quanto discentes. O **Capítulo 2** traz os resultados da investigação acerca do eixo de análise gestão de sala de aula, em quatro subeixos: planejamento e suas mudanças em relação à condição de ERE; a interação entre alunos e professor, professor e alunos e os alunos entre si, durante as aulas; o engajamento dos estudantes durante as aulas e seus desdobramentos, como avaliações e outras atividades propostas; e a transição para o ensino híbrido. O **Capítulo 3** versa sobre o resultado do eixo metodologias de ensino, com abordagem a respeito das estratégias educacionais e metodológicas adotadas pelos professores da instituição e como isso foi avaliado por docentes e discentes. O **Capítulo 4** expõe o eixo avaliação da aprendizagem, com destaque para as mudanças realizadas, as estratégias adotadas e o apoio e orientação recebidos para aplicação desses instrumentos avaliativos. O **Capítulo 5** relata o resultado do eixo condições de trabalho, cujo objetivo foi verificar o grau de satisfação de docentes e discentes quanto a questões de infraestrutura, como espaço físico, iluminação, conexão de internet, mobiliário, ferramentas de trabalho, ruídos sonoros, dentre outros pontos referentes às percepções sobre alterações na rotina doméstica. Por fim, no livro constam ainda as **considerações finais** e as **referências**.

Os autores agradecem à Assessoria de Pesquisa da PUC-SP pelo financiamento da pesquisa por meio do Plano de Incentivo Aplicada à Docência (PIPAD) e da publicação deste livro por meio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEQ). A ordem de autoria dos organizadores está em ordem alfabética, não refletindo qualquer grau de hierarquia.



Sumário

1. Procedimentos metodológicos	17
LAERTE APOLINÁRIO JÚNIOR	
MYRT THÂNIA DE SOUZA CRUZ	
NELSON ANTONIO SIMÃO GIMENES	
ROBERTO SANCHES PADULA	
2. Gestão da sala de aula.....	33
MYRT THÂNIA DE SOUZA CRUZ	
ANDREA GABRIELA DO PRADO AMORIM	
JÚLIA SAES PÉRICO	
3. Avaliação da aprendizagem de sala de aula	59
NELSON ANTONIO SIMÃO GIMENES	
LIVIA CHEDE ALMENDARY	
ÉBER JOSÉ DOS SANTOS	
4. Condições de trabalho e estudo	83
LAERTE APOLINÁRIO JÚNIOR	
ANDREA LARANJEIRA ODDONE	
CAIO KRAIDE GAETA	
5. Metodologias de ensino	101
ROBERTO SANCHES PADULA	
ANA VALÉRIA BARBOSA DA SILVA	
VITOR JOÃO ROCHEDO ANDREOLLI	

Considerações finais	119
LAERTE APOLINÁRIO JÚNIOR	
MYRT THÂNIA DE SOUZA CRUZ	
NELSON ANTONIO SIMÃO GIMENES	
ROBERTO SANCHES PADULA	
Referências	127
Sobre autores	137

Procedimentos metodológicos

Laerte Apolinário Júnior
Myrt Thânia de Souza Cruz
Nelson Antonio Simão Gimenes
Roberto Sanches Padula

Conforme mencionado, esta pesquisa teve como objetivo analisar a transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, no contexto da pandemia global de covid-19, a partir dos quatro eixos temáticos organizados em capítulos, citados na Apresentação deste livro. A seguir são descritos os principais procedimentos e escolhas metodológicas referentes a cada etapa da pesquisa.

1.1 Grupos focais e entrevista em profundidade

A pesquisa utilizou a estratégia metodológica do grupo focal, tendo em vista que se trata de uma técnica apropriada para analisar atitudes, preferências, necessidades, clima, sentimentos (Michel, 2009). A autora argumenta que tal procedimento também é conhecido como entrevista em profundidade, tendo em vista que essa fornece informações qualitativas sobre uma determinada temática. Para Morgan (1997), os grupos focais são como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.

Os grupos focais podem ser usados para produzir conhecimentos necessários à elaboração de outros instrumentos de pesquisa, refinando-os melhor, como é o caso

de roteiros de entrevista em profundidade. Considerando que os fenômenos estudados na pesquisa não são facilmente acessados pelos instrumentos comuns como uso de questionário, por exemplo, a opção do grupo focal teve como intuito realizar um “mergulho mais profundo” nos conteúdos e particularidades das vivências dos docentes de graduação da PUC-SP.

Desse modo, os grupos focais tiveram como objetivo traçar um panorama geral de percepções dos docentes em relação ao ensino remoto na PUC-SP, à luz dos eixos temáticos da pesquisa unificada; coletar percepções sobre a transição do ensino presencial para o remoto, com base nas ideias de adaptação e inovação; e, dessa forma, captar sugestões e expectativas para o ensino pós-pandemia na Universidade.

No primeiro momento, foi realizado um piloto do grupo focal para treino e afinação do roteiro orientador das questões abordadas, bem como para aprimorar o uso da plataforma Zoom, calibrar a duração do encontro e a forma de abordagem dos participantes. Esse encontro piloto foi realizado no dia 30 de março de 2021 e contou com a participação de onze docentes da PUC-SP, selecionados junto às Faculdades de Direito e Economia e Administração. Os professores foram contatados via equipe de pesquisadores e aqueles que concordaram em participar dos grupos focais tiveram que preencher o Termo de Consentimento Lido e Esclarecido (TCLE) assinado. Vale destacar que a opção pelo uso da plataforma Zoom deve-se ao fato de não se querer confundir a realização da pesquisa com quaisquer atividades de cunho avaliativo institucional que a Universidade fizesse com o corpo docente, de modo a propiciar, assim, um ambiente de maior neutralidade e eticamente protegido.

Após a consolidação do formato da dinâmica e roteiro das entrevistas, foram realizados os grupos com docentes de diferentes cursos e departamentos, distribuídos em agenda, conforme disponibilidade, entre maio e abril de 2021. Inicialmente os docentes foram agrupados em Faculdades com áreas que guardam alguma similaridade:

- Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde juntamente com Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde;
- Faculdade de Direito juntamente com a FEA;
- FAFICLA e Faculdade de Educação;
- Faculdade de Ciências Sociais e Faculdade de Teologia;
- Faculdade de Estudos Interdisciplinares e Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia.

Durante esse período, algumas alterações precisaram ser feitas nessa organização para que se pudesse acolher a agenda dos docentes participantes. Assim, no dia 27 de

abril de 2021, foi conduzido o primeiro grupo focal da pesquisa, com cinco docentes da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes e da Faculdade de Educação. Em 28 de abril, o encontro contou com docentes da Faculdade de Ciências Sociais e da Faculdade Teologia, com a participação de cinco professores. No dia 4 de maio, foi contemplado o terceiro grupo da pesquisa, com quatro docentes da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. No dia 5 de maio, foi realizado um encontro que contou com cinco docentes da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde e da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. Por fim, no dia 28 de maio, o último grupo focal da pesquisa teve a participação de três professores do curso de Relações Internacionais da PUC-SP.

Em todas as entrevistas, foram realizadas perguntas disparadoras, por eixo da pesquisa, com o objetivo de investigar a percepção dos docentes sobre as temáticas trabalhadas por cada eixo. Cada encontro durou cerca de 1h30 e foi gravado. Posteriormente, foram produzidos relatórios sínteses das discussões feitas, com possibilidade de sua utilização nas análises de cada um dos eixos propostos na pesquisa. Tais categorias foram objeto das análises e discussão teórica.

Cabe destacar ainda que, além dos grupos focais, foram também realizadas sete entrevistas em profundidade com docentes de diferentes cursos de graduação da PUC-SP, entre eles História, Ciências Sociais, Medicina, Administração, Direito, Fisioterapia e Ciências de Dados. Elas ocorreram entre os dias 26 de maio e 18 de junho de 2021 e tiveram como foco as questões relativas ao eixo Avaliação da Aprendizagem.

Para tanto, foi elaborado um roteiro semiestruturado com questões que versavam sobre as concepções de ensino e aprendizagem e avaliação da aprendizagem, as atividades avaliativas realizadas (objetivos, estratégias/instrumentos, recursos tecnológicos empregados), os usos da avaliação (devolutivas e revisão das práticas pedagógicas), bem como as perspectivas de mudanças e continuidades dos processos avaliativos em momento pós-pandemia.

Cada uma destas entrevistas foi realizada em dupla, gravada, e, posteriormente, sistematizadas as principais informações obtidas. Tais dados contribuem para a construção das análises feitas no capítulo do eixo Avaliação da Aprendizagem.

1.2 O *survey*

O *survey* é um tipo de investigação quantitativa muito utilizado em pesquisas sociais para coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos

de indivíduos por meio de um questionário. As perguntas elaboradas são destinadas ao público-alvo e devem ser pensadas de forma objetiva, sempre atentas para aquilo que se deseja obter com a pesquisa. As pesquisas do *survey* se caracterizam por usarem um conjunto predeterminado de questões para todos os respondentes. Nesse sentido, ao utilizar o mesmo fraseado e a mesma ordem de perguntas, é possível sintetizar as visões de todos os respondentes de forma objetiva (Babbie, 1999; Gil, 2008).

Para a realização do *survey* desta pesquisa, foi elaborado um questionário em torno dos quatro grandes eixos temáticos de interesse da pesquisa, conforme já mencionado: gestão de sala de aula, metodologias de ensino, práticas de avaliação da aprendizagem e condições de trabalho e estudo, além do levantamento de informações socioeconômicas e acadêmicas acerca dos respondentes.

Igualmente, foram construídos dois questionários de pesquisa – um para professores e outro para estudantes – entre os meses de abril e julho de 2021, que foram alvos de duas rodadas de pré-teste. A versão final do questionário dos professores contou com 49 questões, enquanto a dos estudantes com 45 perguntas.

A partir de então, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, por meio da Plataforma Brasil, sob o número CAAE 50490121.7.0000.5482 e obteve a devida aprovação. Após a obtenção das autorizações concernentes à realização da pesquisa, realizou-se a divulgação por e-mail a todos os estudantes e os professores alvos da pesquisa. A plataforma escolhida para realização da pesquisa, SurveyMonkey.com, foi selecionada pelo seu fácil acesso e usabilidade por parte dos respondentes, uma vez que o método é de autoaplicação do questionário por meio digital (computadores, smartphones, tablets, etc.).

Para a divulgação do questionário, os pesquisadores esbarraram na dificuldade de atender à Lei Geral de Proteção a Dados (LGPD), pois surgiu a dúvida se haveria necessidade de um consentimento prévio de cada discente e docente para receber esse tipo de comunicação, embora já tivesse sido aprovado pelo CEP da PUC-SP. Dessa forma, a divulgação foi feita por meio das redes dos docentes participantes deste projeto, o que acabou por limitar a quantidade de respondentes, os quais são, em sua maioria, dos departamentos dos docentes autores deste documento. Antes de iniciar o questionário propriamente dito, todos os respondentes foram informados de que a participação seria totalmente voluntária, além de que todos os dados seriam tratados de forma completamente anônima.

O campo do *survey* teve pouco mais de dois meses de duração (3 de agosto de 2021 a 15 de outubro de 2021). Ao total, foram obtidas 291 respostas válidas (questionários preenchidos até o final), com 83 respostas de docentes e 208 de discentes.

Em que pese a perda de informação a respeito das respostas desconsideradas, tal procedimento permite aos pesquisadores obter um conjunto mais robusto de informações a respeito das percepções de estudantes e professores quanto às transformações trazidas no contexto do ERE.

Após o encerramento de aplicação dos questionários, foi gerado um banco de dados para cada amostra. Para a consolidação dos bancos, foram realizados testes de consistência, padronização das respostas e codificação das questões abertas, além de procedimentos para a garantia do sigilo dos respondentes, segundo as boas práticas de pesquisa e ética acadêmica. Dessa forma, informações relativas a e-mail, nome, endereço e IP do computador do respondente foram eliminadas e substituídas por números de identificação aleatórios.

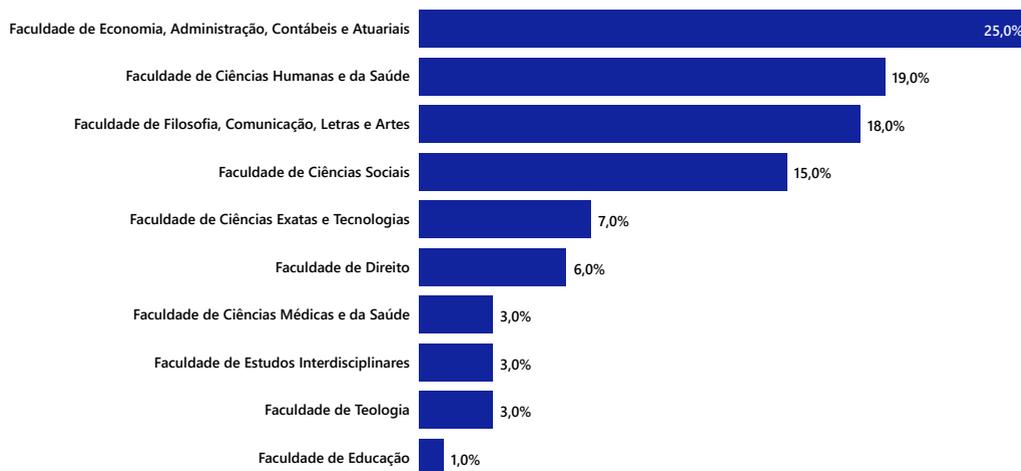
1.3 Perfil socioeconômico e acadêmico dos respondentes

Na sequência são apresentadas as informações socioeconômicas e acadêmicas dos respondentes do questionário. O levantamento e apresentação desses dados têm como objetivo situar o leitor acerca das características gerais dos respondentes que compuseram as amostras de docentes e discentes. Desse modo, a seguir são apresentadas as principais características quanto ao perfil socioeconômico e acadêmico de 208 estudantes e 83 professores de cursos de graduação da PUC-SP e respondentes do *survey*.

A amostra de professores foi composta majoritariamente por docentes da Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais – 30%; Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – 22%; e Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes – 22%. Quanto ao curso de atuação, a maior parte dos respondentes relatou lecionar no curso de Administração – 23%, seguido do curso de Psicologia – 15%, Relações Internacionais – 12%, Jornalismo – 9% e Direito – 7%.

Em relação à amostra de estudantes, a maioria dos respondentes vem do curso de Relações Internacionais – 34,1%, Administração – 32,2% e Psicologia – 15,9%. A respeito do turno em que os estudantes mais frequentam disciplinas, 47% dos respondentes cursam o período matutino, 36,1% o noturno, 6,3% o vespertino e 10,1% estudam em tempo integral. O Gráfico 1 expõe a atuação dos professores por faculdades.

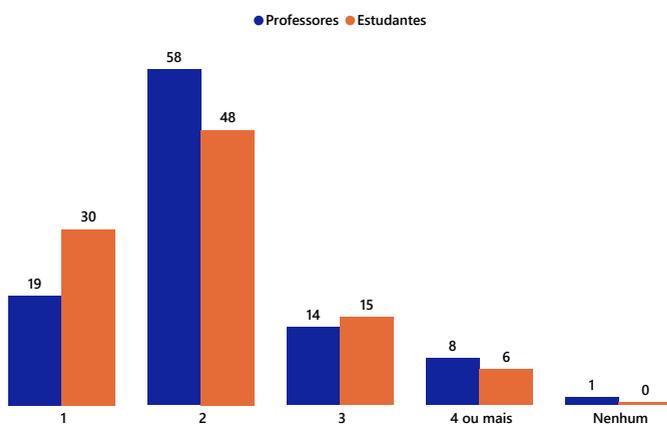
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes segundo a faculdade de vínculo



Fonte: Elaboração dos autores.

Referente à identidade de gênero, 53% dos docentes que participaram da pesquisa se declararam mulheres, enquanto 45% homens e 1% outras categorias. Quanto aos estudantes respondentes, 63% eram mulheres, 34% homens e 3,4% outras categorias (não binário e/ou gênero fluido), como representado no Gráfico 2.

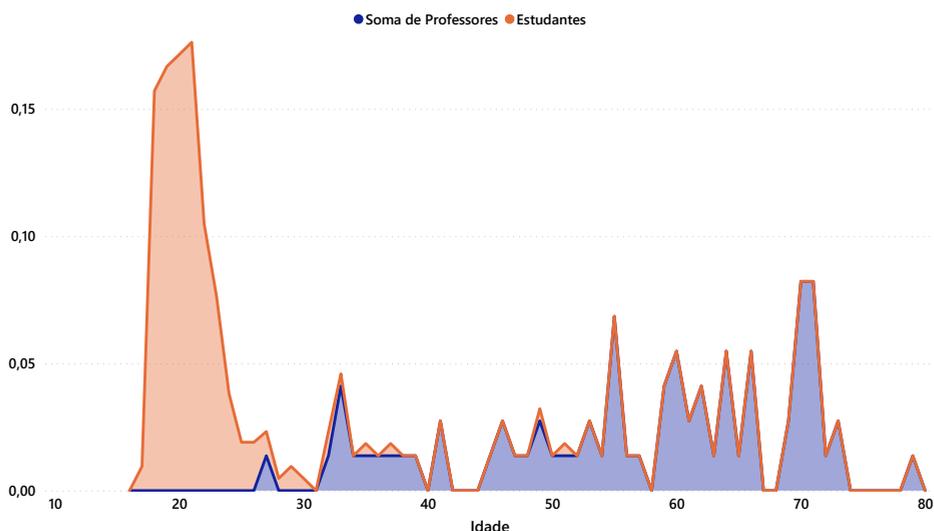
Gráfico 2 – Identidade de gênero de respondentes professores e estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

Relativo ao perfil etário dos respondentes, o professor mais novo da amostra possui 27 anos e o mais velho 79 anos. A maior parte deles é composta por professores com mais de 60 anos. Quanto aos estudantes, o mais novo possui 17 anos e o mais velho 51 anos e a maior parte dos estudantes tem até 20 anos. Tais dados são ilustrados no gráfico a seguir.

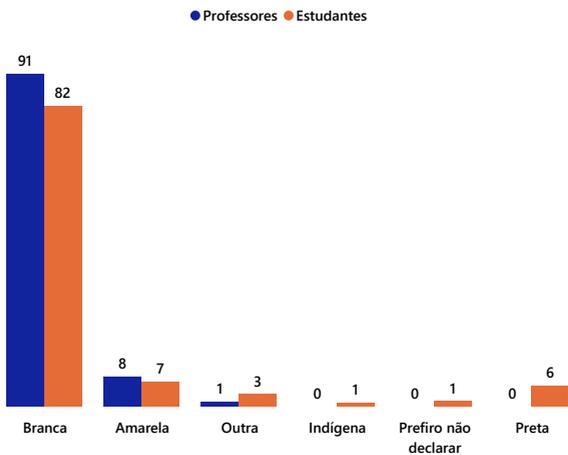
Gráfico 3 – Distribuição etária dos respondentes professores e estudantes respondentes do survey



Fonte: Elaboração dos autores.

No quesito raça/etnia, os professores, assim como os estudantes respondentes, são majoritariamente brancos – 90% e 82%, respectivamente. A amostra de professores apresenta ainda 8,1% de respondentes que marcaram a opção “amarela” e 1% a opção “outra”. A amostra de estudantes apresenta 7% respondentes que assinalaram a opção “amarela”, 6% “preta”, 5% de “outra” e 1% “indígena”. O Gráfico 4 mostra esses percentuais.

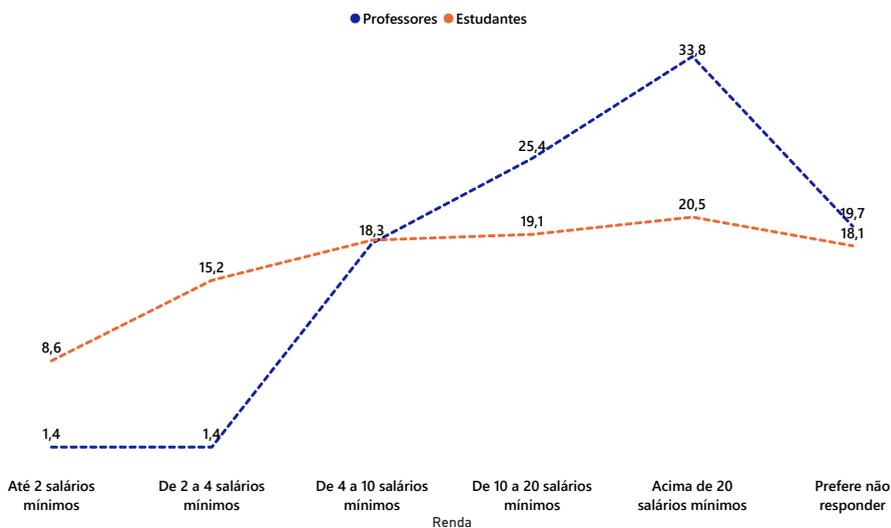
Gráfico 4 – Percentual de professores e estudantes segundo raça/etnia



Fonte: Elaboração dos autores.

No que tange à renda familiar mensal dos respondentes, a maioria dos professores – 59% – informou uma renda superior a 10 salários mínimos mensais, contra 40% de estudantes nessa faixa de renda. O Gráfico 5 mostra esses índices.

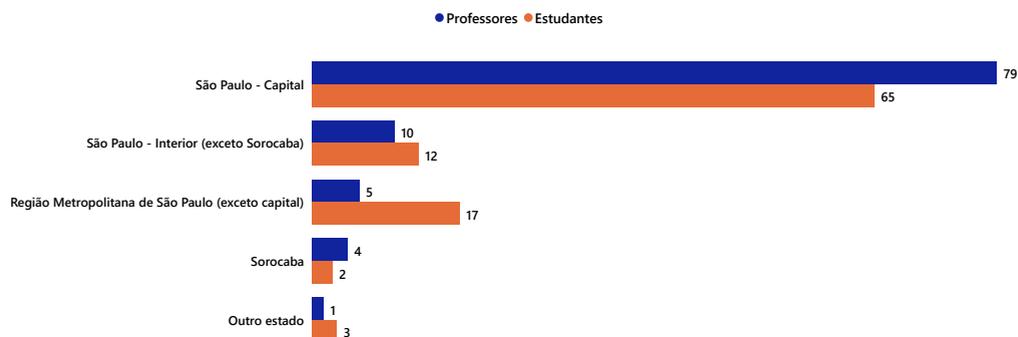
Gráfico 5 – Renda dos professores e estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

Com relação à localização mais frequente em que mais assiste ou ministra aulas, a maioria dos respondentes, 79% dos professores e 65% dos estudantes, marcou São Paulo – Capital, conforme mostra o Gráfico 6.

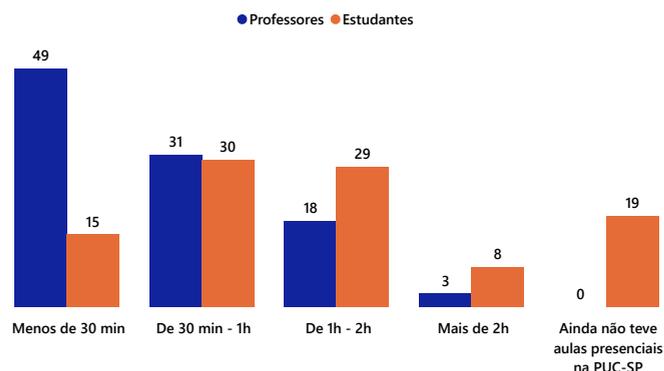
Gráfico 6 – Local mais frequente em que os estudantes e docentes assistem ou ministram aulas



Fonte: Elaboração dos autores.

No tocante ao tempo médio de deslocamento até a PUC-SP (em um dia convencional de trabalho/estudo), durante o ensino presencial, 49% dos professores relataram gastar menos de trinta minutos, 31% de trinta minutos a uma hora, 18% de uma a duas horas, e 3% mais de duas horas. Já em relação aos estudantes, 19% informaram não terem tido aulas presenciais até o momento, 15% disseram gastar até trinta minutos, 31 de trinta minutos a uma hora, 28% de uma a duas horas, e 7% mais de duas horas.

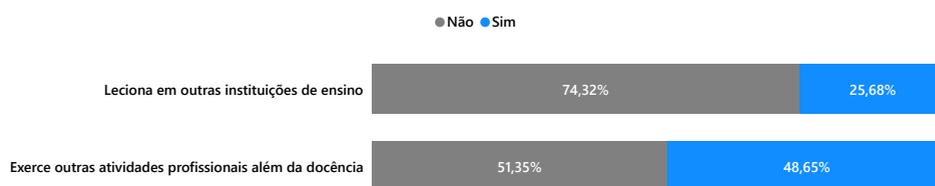
Gráfico 7 – Tempo médio de deslocamento até a PUC-SP, segundo os docentes e estudantes respondentes



Fonte: Elaboração dos autores.

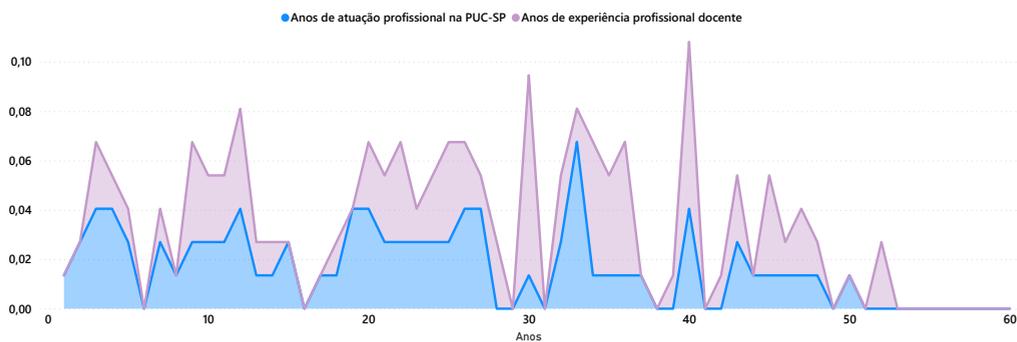
Referente ao tempo de atuação profissional na PUC-SP, a maior parte dos professores exerce sua atividade na instituição há mais de 20 anos e possui experiência profissional docente superior a 28 anos. Ademais, 36% da amostra declarou exercer outras atividades profissionais para além da docência e 26% lecionam em outras instituições de ensino além da PUC-SP. No quesito grau máximo de titulação, 86% dos respondentes possuem o título de doutor, 11% o de mestre, 1% o de especialista e 1% de graduação. Os gráficos a seguir apresentam tais dados.

Gráfico 8 – Distribuição de docentes que exercem atividades profissionais complementares à docência na PUC-SP



Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 9 – Anos de experiência na docência dos professores respondentes



Fonte: Elaboração dos autores.

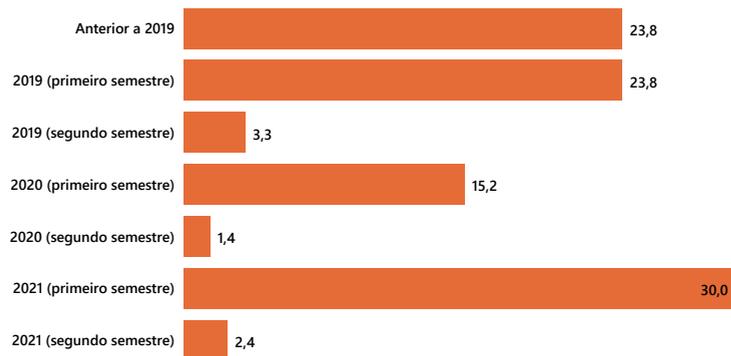
Gráfico 10 – Formação acadêmica dos docentes respondentes



Fonte: Elaboração dos autores.

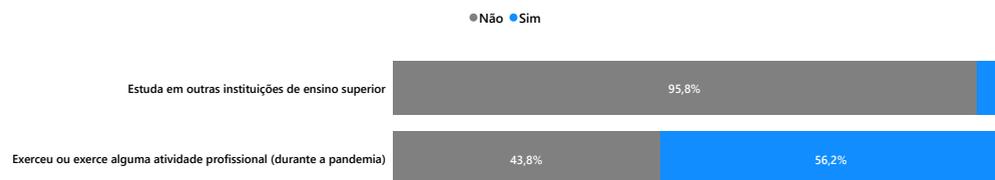
Em relação ao tempo ano/semestre de ingresso dos estudantes, a maioria relatou ter entrado na instituição antes de 2020 (Gráfico 11). Quanto a questões laborais, 56% dos estudantes afirmaram ter exercido alguma atividade profissional durante a pandemia. Ademais, apenas 4% dos respondentes declararam estudar em outras instituições de ensino superior para além da PUC-SP (Gráfico 12).

Gráfico 11 – Ano/semestre de ingresso dos estudantes nos cursos de graduação da PUC-SP



Fonte: Elaboração dos autores.

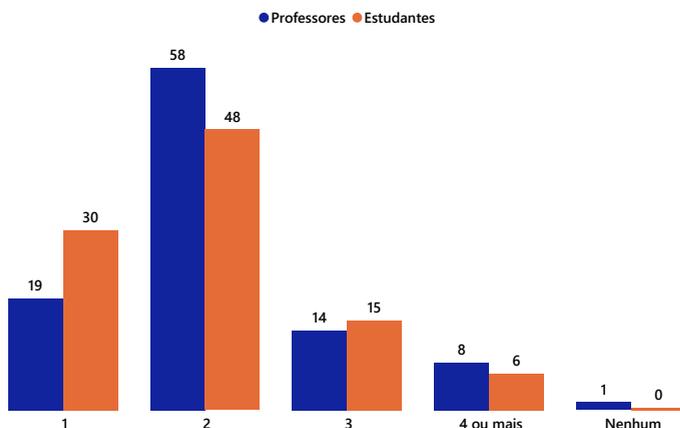
Gráfico 12 – Atividades complementares de alunos



Fonte: Elaboração dos autores.

Arguidos sobre o número de computadores ou dispositivos eletrônicos à disposição e de uso exclusivo para as aulas remotas, destaca-se que a maioria dos professores (58%) e 48% dos discentes relataram possuir dois dispositivos, como se pode observar no Gráfico 13.

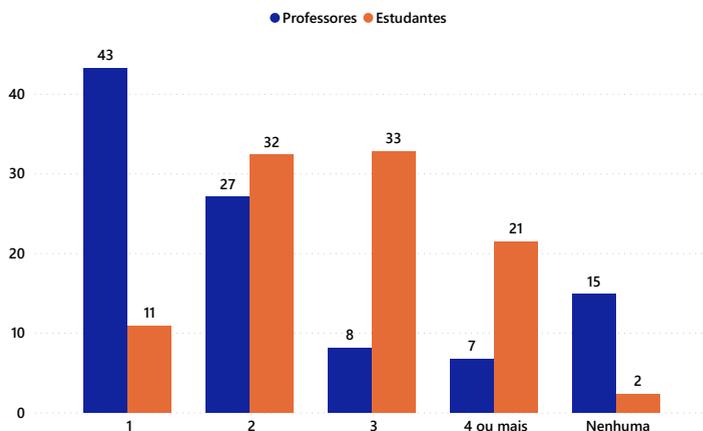
Gráfico 13 – Número de computadores ou dispositivos eletrônicos disponíveis (de uso exclusivo) que podem ser utilizados para as aulas, segundo docentes e estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

Relativo ao número de pessoas que moram com os respondentes na mesma casa, a maioria dos professores reside com até uma pessoa (58%), enquanto a maioria dos estudantes mora com três ou mais pessoas (54%). O Gráfico 14 evidencia esses dados.

Gráfico 14 – Número de pessoas que moram na mesma casa, segundo professores e estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

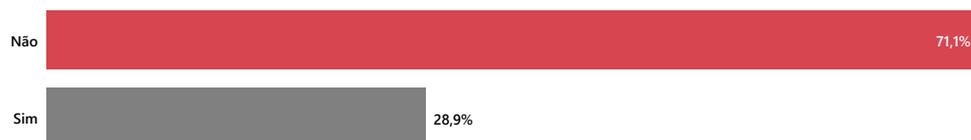
A respeito das experiências antes da pandemia com ensino não presencial, apenas 28% dos professores relataram terem tido tal vivência como docente e 27% como estudantes de ensino não presencial. Já para a amostra de estudantes, 28% disseram ter tido alguma experiência prévia como estudantes de ensino não presencial, antes do período da pandemia, conforme os Gráficos 15 e 16.

Gráfico 15 – Experiência dos docentes com ensino remoto, antes da pandemia



Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 16 – Experiência dos estudantes com ensino remoto antes da pandemia

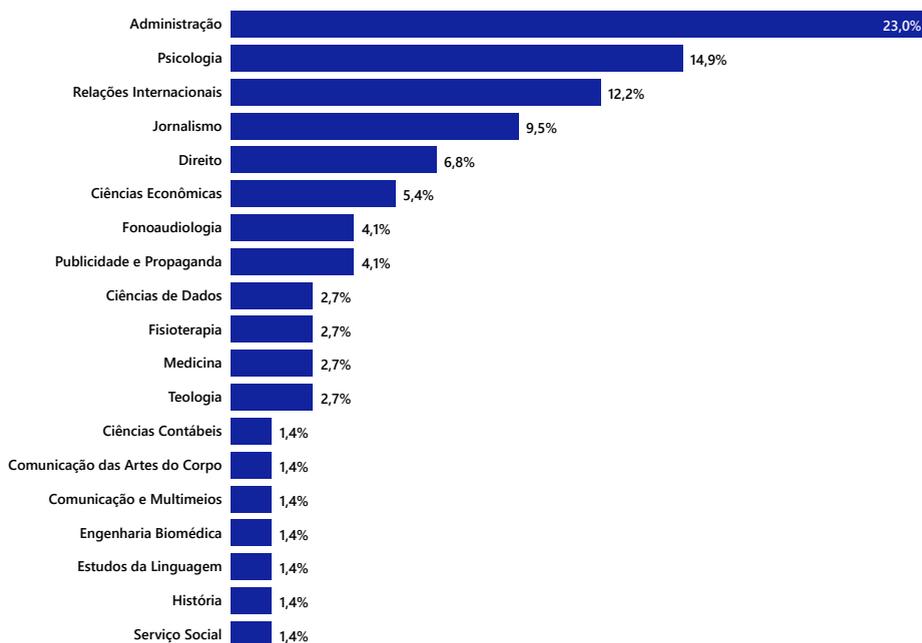


Fonte: Elaboração dos autores.

No que concerne à quantidade média de turmas por semestre, a maioria dos professores – 20% – relatou lecionar para cinco turmas, 17% para três turmas, 17% para duas turmas, 16% para seis turmas, 7% para apenas uma turma, 4% para apenas uma turma e 1% para doze turmas.

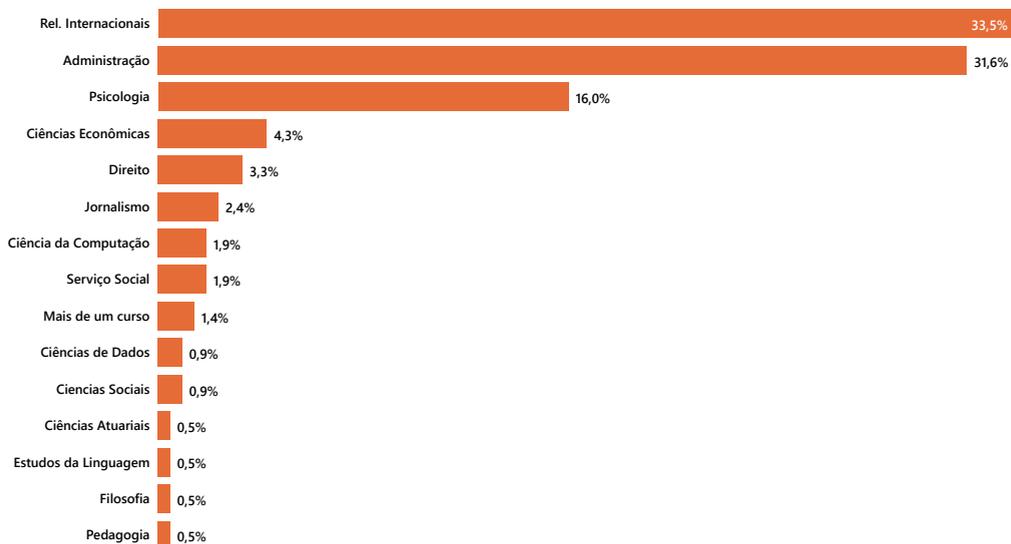
Quando arguidos sobre a quantidade total de disciplinas cursadas pelos estudantes no primeiro semestre de 2021 na PUC-SP, a maioria – 22% – indicou ter cursado seis disciplinas, 15,7% informaram nove disciplinas, 14% relatam sete disciplinas e 10% cinco disciplinas.

Gráfico 17 – Atuação dos professores por curso



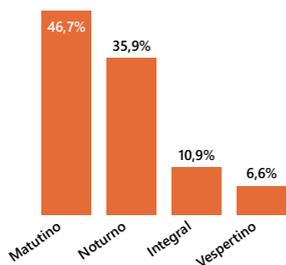
Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 18 – Estudantes respondentes segundo o curso de graduação a que estão vinculados



Fonte: Elaboração dos autores.

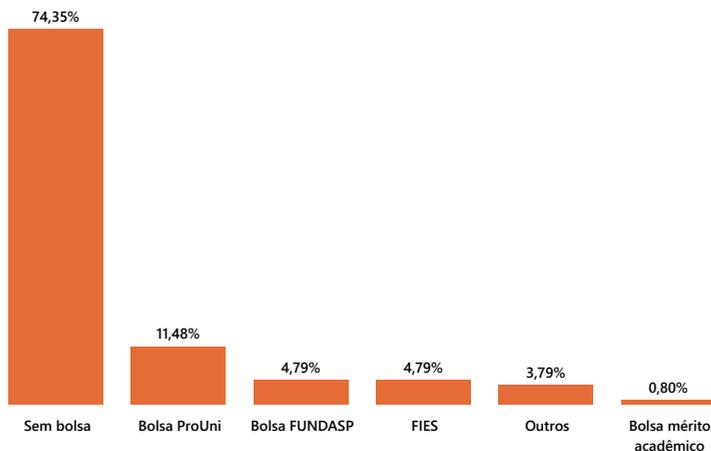
Gráfico 19 – Turno da maioria das disciplinas dos estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

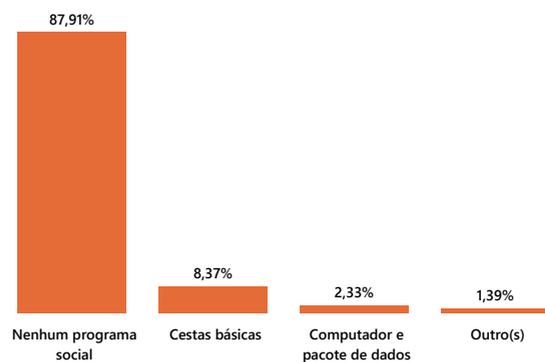
Em relação à participação em programas de bolsas estudantis, 26% dos respondentes são bolsistas, sendo 11% pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), 5% pela Fundação São Paulo (Fundasp), 5% pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e 4% de outras modalidades. Já quanto à participação de estudantes em programas sociais, 90% dos estudantes relataram não participar de nenhum, 8% do programa de cestas básicas, 2% do programa de auxílio referente a computadores e programas de dados e 1% de outros programas, como acolhimento.

Gráfico 20 – Estudantes bolsistas



Fonte: Elaboração dos autores.

Gráfico 21 – Estudantes em programas sociais



Fonte: Elaboração dos autores.

Gestão da sala de aula

Myrt Thânia de Souza Cruz
Andrea Gabriela do Prado Amorim
Júlia Saes Périco

Introdução

O eixo *gestão da sala de aula* está estruturado a partir de quatro subeixos: o planejamento e suas mudanças em relação à condição de ERE; a interação entre alunos e professor, professor e alunos e os alunos entre si, durante as aulas, com destaque de como se deu a comunicação entre eles; o engajamento dos estudantes durante as aulas e seus desdobramentos, como avaliações e outras atividades propostas; e a transição para o ensino híbrido. No entanto, conforme se avançou na leitura e pesquisa sobre o eixo, notou-se a necessidade de mais um subeixo: fluência tecnológica, compreendida como o conhecimento pedagógico do uso da tecnologia (Almeida, 2020).

Compreende-se, neste estudo, a gestão de sala de aula como “um conjunto de procedimentos criativos relativos ao funcionamento e organização do espaço de ensino-aprendizagem” (Guerra, 2012, p. 41), no entrelaçar dos diferentes saberes com os conhecimentos científicos e cotidianos, conforme aponta a autora. Dessa forma, a gestão do professor se dá num movimento dinâmico a partir dos objetivos da sua aula. Guerra (2012) apresenta quatro pilares que compõem esse processo: *conhecimento, espaço, tempo e relacionamento*, que precisam estar articulados para que haja uma boa gestão da sala de aula.

Em linhas gerais, a gestão do *conhecimento* refere-se ao saber científico e à didática da disciplina. A do *relacionamento* aborda a relação entre professor e aluno de forma a

criar um ambiente positivo e harmonioso em sala de aula. A gestão do *tempo* é a capacidade de fazer caber na duração das aulas (minutos e/ou horas), ou em outros tempos, os conteúdos, as tarefas e as avaliações, sem desconsiderar o compromisso com a reorganização e a retomada do que for necessário. E a do *espaço* diz respeito à organização do ambiente considerando-o como suficiente para trabalhar com os alunos e ter acesso aos diferentes materiais utilizados durante as aulas (Guerra, 2012).

Masetto (2003, 2010, 2015) anunciou em suas pesquisas e publicações que a dinâmica da sala de aula da graduação precisava de mudanças, e, conseqüentemente, sua gestão, pois, por anos, esse espaço fora compreendido como um local fixo, físico, com uma duração específica, e usado pelo professor com foco na transmissão de seus conhecimentos e experiências aos alunos, com promoção, por algumas vezes, de momentos para perguntas e, em menor quantidade, e dependendo do curso, de aulas práticas.

O autor (2003) alertou sobre a necessidade de mudança do foco nas aulas universitárias: do ensino para a aprendizagem dos alunos, de modo a possibilitar que esses momentos fossem marcados por ações como estudar, ler, discutir e debater, além de participar de “novos espaços de aula [...] que envolvam a realidade profissional” dos alunos jovens e facilitem “a integração teoria e prática”, como escritórios, empresas, laboratórios, entre outros (Masetto, 2003, p. 6).

Nesse sentido, tanto Guerra (2012) quanto Masetto (2003) indicam a necessidade do repensar a formação docente, seja na educação básica, seja na universidade, a partir da gestão da sala de aula, como urgente e prioritária, pois a sala de aula é um “espaço de construção de possibilidades para a compreensão e transformação do mundo”, afirma Guerra (2012, p. 47).

Com o advento do ensino remoto, a gestão da sala de aula precisou ser resignificada pelos professores de forma inesperada, uma vez que apenas uma adaptação ao remoto não garante que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Para Almeida (2020), a complexidade da aula virtual está nos novos modos de seu desenvolvimento, já que é necessário refazer o planejamento e o professor precisa de exemplos de práticas às quais possa recorrer.

Nakashima (2020) faz uma série de recomendações para a adoção do ensino remoto na educação superior em contexto de pandemia e chama a atenção para os problemas relacionados à acessibilidade dos discentes, ao planejamento didático-pedagógico das aulas, bem como para o dimensionamento do tempo no ambiente on-line.

Já Garcia et al. (2020) apresentam planejamento estratégico em situação emergencial e alertam para as potencialidades e desafios do ensinar remotamente, com destaque para as competências do docente necessárias à condução do processo de

ensino-aprendizagem nesse contexto. As autoras sublinham a organização didática do ensino remoto, com vistas a promover, orientar e possibilitar o domínio do conteúdo, sempre em atenção e respeito ao aluno. Quanto mais atento o professor estiver aos aspectos e às características da aprendizagem, mais eficiência o ensino alcançará.

Tomados como ponto de partida os pilares da gestão da sala de aula (Guerra, 2012), no contexto pandêmico, o conteúdo foi mantido e a didática adaptada, o espaço da sala de aula migrou para o virtual, não presencial e síncrono, em sua maioria, a duração das aulas ou período delas foi mantido em frente às telas e o relacionamento entre estudantes e professores reduziu-se à constante negociação entre o “abre” e “fecha” das câmeras durante as aulas (Amorim, 2021, no prelo).

2.1 Estrutura do ensino remoto na PUC-SP

Segundo Gusso et al. (2020), o ensino remoto na educação superior foi implantado de duas formas: a fácil ou a complexa.

A fácil parte da premissa de que todos os participantes do processo (professores, alunos e colaboradores) têm fácil acesso aos recursos on-line; que todos os envolvidos estão em perfeitas condições não só no âmbito da saúde, mas inclusive no manuseio das ferramentas tecnológicas que permitem as atividades remotas; e, por fim, que ensinar é transmitir conteúdo. Ao implantar o ensino remoto dessa forma, tem-se a impressão de que tudo acontece de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, no entanto seus benefícios tendem a se resumir à sua fácil aplicação.

Por outro lado, a forma complexa leva em consideração as condições de trabalho dos professores e as de ensino dos estudantes, seguida da análise se todos têm acesso à internet e repertório para o estudo em ambiente virtual. Dessa maneira, a instituição se preocupa tanto em garantir que eles tenham acesso à internet quanto em promover capacitação para uso dos recursos e plataformas, considerando, inclusive, a importância do acompanhamento e a avaliação dos estudantes nesse meio.

Nessa mesma direção, a PUC-SP, que já contava com uma cultura de capacitação docente, iniciou as atividades remotas com um grupo de professores multiprofissionais envolvidos nesse processo (Mello et al., 2021). Para tal, a reitoria colocou em prática algumas ações: capacitação dos docentes para o uso dos diferentes recursos digitais, adequação do Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) e dos serviços administrativos à nova situação e apoiou os estudantes em condições financeiras desfavoráveis para dar continuidade às atividades. Além da formação docente, a instituição

preocupou-se com as desigualdades socioeconômicas dos estudantes bolsistas de baixa renda e forneceu pacotes de acesso à internet e computadores em geral para que pudessem acompanhar as aulas e realizar as atividades.

Dessa forma, os resultados são mais efetivos e contemplam o papel do ensino superior na sociedade. No entanto, a maioria das instituições de educação superior adotou a forma mais fácil, visto que em um curto espaço de tempo tiveram de ofertar as aulas de forma virtual para não perderem o semestre letivo (Gusso et al., 2020).

Nessa perspectiva, Gil e Pessoni (2020) expandem a questão ao afirmarem que planejar o ensino implica a formulação de objetivos, determinação dos conteúdos, seleção de estratégias e recursos de ensino e avaliação da aprendizagem. Formular os objetivos, por sua vez, estabelece a diretriz para todas as outras decisões importantes para o planejamento do ensino. Todavia, em um contexto de ensino remoto, a determinação dos objetivos de aprendizagem encontra desafios insólitos, sobretudo no que diz respeito ao alcance dos objetivos afetivos.

Os autores apontam que, por se referirem a fenômenos como “motivação, sentimentos, emoções, disposições e valores, cabe indagar até que ponto uma modalidade de ensino em que professores e estudantes permanecem a distância, sem qualquer contato físico ou relacionamento social direto, é capaz de garantir o alcance de objetivos nesse domínio” (Gil e Pessoni, 2020, p. 5). Para elucidar esse ponto, os mesmos autores indicam algumas possíveis estratégias cujo propósito está em trabalhar a afetividade, tais como a discussão reflexiva, o trabalho colaborativo, os grupos de verbalização e observação, a tutoria por pares, os exercícios de dramatização, os simpósios e seminários e a gamificação. Os motivadores extrínsecos e intrínsecos garantem o estudante direcionado ao foco de interesse no processo de aprendizagem. Café e Seluchinsk (2020) explicam que a emoção atua como fator motivador, portanto dirige o comportamento em função dos objetivos propostos. No entanto, possui um papel efêmero, de modo que necessita de fatores combinados entre as condições materiais, tecnológicas, metodológicas e estratégicas com as condições da afetividade, relacional entre docente e discente para que a motivação possa alcançar seu tônus correspondente para manter o indivíduo direcionado ao objetivo-foco. Nesse sentido, é necessária a combinação entre fatores individuais cognitivos e afetivos do estudante com os fatores materiais aglutinados e convergentes para formar o processo motivacional.

Além dos aspectos relacionados à motivação dos estudantes, outro que merece total atenção para estudos e aprofundamentos trata-se do seu engajamento, tendo em vista não só os “altos e baixos” advindos da própria situação imposta pela pandemia, mas sobretudo o nível de desgaste gerado a partir dos modelos de adoção das aulas

remotas, a depender das estratégias utilizadas pelos professores, da adoção de projetos desafiadores e dos aspectos emocionais e materiais envolvidos no processo. Santos Júnior et al. (2021) realizaram estudo sobre o engajamento de estudantes no período pandêmico tomando por base a taxonomia utilizada por Fredricks et al. (2004), em que se conceitua o engajamento a partir de três níveis: o comportamental, evidenciado pelo nível de participação do estudante; o emocional, manifesto por meio das reações positivas ou negativas diante dos recursos apresentados pelos professores; e o cognitivo, relacionado à aquisição das habilidades necessárias naquela matéria em questão e suas conexões com aplicabilidades em diferentes contextos.

Paula et al. (2021) demonstraram, por meio dos estudos com estudantes no âmbito de uma disciplina específica, as dificuldades encontradas por eles em se manterem engajados nas aulas, corroborando a complexidade de se transformar aulas que eram 100% presenciais em aulas remotas, independentemente das estratégias utilizadas pelos professores.

García Aretio (2020) destaca a necessidade de um “espírito inovador” por parte dos professores e gestores na busca por soluções educativas inovadoras a partir da experiência do ensino remoto. O autor apresenta o ensino híbrido como o ponto de partida para isso, já que compreende essa metodologia como uma forma de pensar, ensinar e aprender de maneira diferente e aponta que esse modo de ensinar certamente será adotado no período pós-covid-19.

O autor propõe ainda um pensar sobre a intersecção das boas práticas presenciais com as boas práticas feitas de forma remota. Não se trata de classificar uma em detrimento da outra, mas de aproveitar as vantagens de cada formato

Para tanto, assim como Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020), García Aretio (2020) elenca a formação docente como o objetivo prioritário das instituições para que os professores possam não só repensar suas práticas, como enxergar os estudantes como coparticipantes do planejamento das aulas.

Nessa perspectiva, as autoras Slaski e Grzelak (2020) afirmam que o ensino superior iniciou um novo capítulo quanto à maneira de pensar e planejar o processo de ensino-aprendizagem, pois não se sabe até quando o ensino remoto será necessário, logo se faz imperiosa uma imediata reestruturação das instituições. Essa mudança não será apenas quanto à infraestrutura, mas quanto a todos os aspectos que impactam sobre a educação superior: o ensino, a pesquisa e a administração.

Rashid e Yadav (2020) trazem para primeiro plano os problemas práticos e limitações, em termos de disponibilidade de tecnologias digitais para a educação, tendo em vista a vasta “desigualdade digital” existente na sociedade; no Brasil, por exemplo,

há um percentual significativo de alunos que carecem de acesso à internet. Em face desse obstáculo, é imprescindível questionar as estratégias utilizadas para a garantia de que todos os estudantes e professores tenham as condições de acesso necessárias.

Além dos problemas ligados à conexão, o ensino remoto circunda uma série de desafios referentes à comunicação de forma geral, uma vez que, de acordo com Miliszewska (2007 apud Rashid e Yadav, 2020), a comunicação face a face é mais propícia ao processo de aprendizagem, pois apresenta uma melhor oportunidade de compartilhar conhecimento e pedir por ajuda mais facilmente e de forma interativa.

Por outro lado, as autoras reconhecem que o aprendizado a distância propõe certa flexibilidade que pode fornecer um acesso mais amplo, principalmente para aqueles que não podem comparecer a uma universidade tradicional presencial. Dessa forma, concluem que formas híbridas podem contribuir para o aprimoramento do espaço universitário e da qualidade do ensino, movendo a entrega de conteúdo on-line e concentrando-se em sessões presenciais na aprendizagem ativa (Bowen, 2012; Riffe, 2003 apud Rashid e Yadav, 2020).

Al-Emran (2020) retoma a importância do *M-learning*, ou seja, do aprendizado móvel, que está envolvido diretamente com a mobilidade do aluno. De posse de seu *smartphone*, ele pode aprender em “qualquer lugar” e em “qualquer hora”, o que gera um impacto significativo em como acompanhar as aulas no ensino remoto.

Tal possibilidade de uso permite que os estudantes sejam hábeis em conversação e comunicação entre os pares, o que implica uma aula virtual pensada para ser feita a partir desse dispositivo, configurando-se como mais um desafio aos professores e gestores. Al-Emran (2020) alerta que, com a pandemia, as instituições de ensino podem considerar o aprendizado móvel como uma abordagem eficaz em um contexto de aprendizagem digital durante as crises presentes e futuras.

As perspectivas que direcionam para a adoção de um modelo híbrido de ensino devem levar em consideração a ampliação do acesso e da infraestrutura necessária para a integração de todos os estudantes. Isso posto, o uso das TDIC e plataformas como Microsoft Teams, Zoom, Hangouts, Duo, entre outras, apresenta ferramentas com imenso potencial de contribuição para o aprendizado (Barbosa, Viegas e Batista, 2020) e abre espaço para uma participação mais ativa do aluno no espaço universitário e para que haja um intercâmbio de informação entre alunos e professores, bem como novas práticas para avaliações (Salvagni, Wojcichoski e Guerin, 2020).

2.2 Novo perfil de atuação docente

Nesse cenário pandêmico, a gestão da sala de aula tem exigido dos professores um novo perfil de atuação, pautado no manuseio de dispositivos, na maneira de planejar as aulas virtuais, além de lidar com “a inserção e a presença ubíqua de tecnologias” que permitem que as aulas continuem principalmente nas instituições particulares (Costa e Bottentuit Jr., 2020).

Masetto (2021) corrobora a importância das inovações no ensino superior ao aprofundar seus estudos no conceito de competências para os profissionais do ensino, o que se assemelha à lógica e concepções praticadas pelo mercado na atualidade. Pode-se afirmar que tais competências e proficiências tecnológicas tornaram-se vitais no contexto atual, no qual o docente que não dominava ferramentas tecnológicas ficou impedido de praticar seu trabalho.

Ries, Rocha e Silva (2020) frisam a fluência tecnológica pelo professor, bem como a necessidade de se utilizar modelos mais dinâmicos de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas, por meio das quais os estudantes tornam-se protagonistas na trilha de aprendizagem e autores do seu próprio aprendizado.

Resgatar a importância da formação dos professores, a partir da promoção da fluência tecnológica, ou seja, do conhecimento pedagógico do uso da tecnologia, é integrar recursos, espaços educativos e promover a abertura do currículo, além de buscar um processo de ensinar e aprender pautado no desenvolvimento de um olhar crítico sobre as TDIC.

A seguir é apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa referentes a este eixo.

2.3 Análise dos dados

Para a análise empírica, optou-se por dividir a metodologia em três etapas: aquisição de dados, compilação e validação por meio dos dois instrumentos já apresentados: um questionário com perguntas abertas e fechadas e a realização de grupos focais. O eixo gestão da sala de aula contou com um total de sete perguntas, das quais seis fechadas e uma aberta, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas referentes ao perfil docente

PERFIL DOCENTE	
Questões	Possibilidades de respostas
Questão 1 – Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceita participar desta pesquisa?	Sim Não
Questão 2 – No contexto do Ensino Presencial (momento anterior à pandemia), nas aulas da PUC-SP, indique como você avalia: A sua motivação nas aulas A motivação dos(das) estudantes A interação entre docentes e estudantes A interação entre estudantes A interação entre docentes O clima da sala de aula A participação dos(das) estudantes durante as aulas	Muito negativamente Negativamente Positivamente Muito positivamente Ainda não lecionei presencialmente na PUC-SP
Questão 3 – No contexto do Ensino Remoto (durante o período da pandemia), nas aulas da PUC-SP, indique como você avalia: A sua motivação nas aulas A motivação dos(das) estudantes A interação entre docentes e estudantes A interação entre estudantes A interação entre docentes O clima da sala de aula A participação dos(das) estudantes durante as aulas remotas	Muito negativamente Negativamente Positivamente Muito positivamente
Questão 4 – Considere as seguintes afirmações sobre o Ensino Remoto na PUC-SP e assinale a alternativa mais condizente: A maioria dos(das) estudantes permanece com a câmera aberta durante a aulas. Você exige que os(as) estudantes permaneçam com a câmera aberta durante as aulas.	Nunca Às vezes Frequentemente Sempre Não sei
Questão 5 – Quais procedimentos foram utilizados para registrar a presença dos(das) estudantes, nas aulas que você ministra, durante o Ensino Remoto ? (caso necessário, assinale mais de uma opção).	Chamada nominal Relatório do programa (Teams) Acompanhamento via câmera Testes/Quiz Lista de presença (chat) Não registro presença Outro(s) (especifique)
Questão 6 – Você notou diferença em relação à quantidade de estudantes presentes nas aulas durante o Ensino Remoto em relação às aulas no Ensino Presencial ?	Sim, notei mais estudantes presentes Não notei diferença Sim, notei menos estudantes presentes Não lecionei presencialmente na PUC-SP
Questão 7 – Em relação ao clima de sala de aula , quais foram/ estão sendo os pontos mais positivos e negativos do Ensino Remoto quando comparado ao Ensino Presencial ?	ABERTA

Fonte: Elaborado pelos autores.

A fim de organizar a sequência de leitura, primeiramente serão apresentadas as respostas dadas pelo total de docentes respondentes e, em seguida, os resultados do total de alunos.

As respostas referentes à Questão 2, pelos docentes, mostram que a motivação para as aulas presenciais é tida como muito positivamente para 58% dos respondentes e 37% como positivamente. No que tange à motivação dos(das) estudantes, foram assinalados 67% positivamente e 24% muito positivamente. Quanto à interação entre docentes e estudantes, 58% positivamente e 39% muito positivamente; já entre os estudantes, 48% positivamente e 46% muito positivamente. A interação entre os docentes obteve 56% positivamente e 33% muito positivamente. O clima da sala de aula teve 56% positivamente e 40% muito positivamente. No que se refere à participação dos(das) estudantes durante as aulas, houve 13% negativamente, 65% positivamente e 19% muito positivamente.

Tais porcentagens demonstram que os professores identificam sua motivação, quanto às aulas presenciais, como presente e marcante, portanto coerente com os demais aspectos que estão imbricados nesse conceito. A motivação, neste estudo, é compreendida como “o ímpeto que leva a uma ação” e isso “influencia a orientação para um objetivo, direcionando o comportamento” (Morais e Inocencio, 2020, p. 3). Assim, os docentes compreendem a motivação entre si e entre os estudantes como muito positivamente e positivamente, o que indica que ambos são estimulados a partir de suas necessidades. A motivação é um dos principais componentes do processo de aprendizagem, conforme demonstrou Guindani (2020), assim orienta o foco, a energia e a ação em torno dos seus objetivos.

Em contrapartida, ao serem perguntados sobre o mesmo conceito, só que em relação ao ensino remoto, na Questão 3, 55,4% dos professores responderam como positivamente e 37,3% como muito positivamente. Sobre a motivação dos(das) estudantes, 24,1% negativamente, 61,4% positivamente e 8,4% muito positivamente. Quanto à interação entre docentes e estudantes, 4,8% muito negativamente, 28,9% negativamente, 51,8% positivamente, 14,5% muito positivamente. Já entre os estudantes, 10,8% muito negativamente, 39,8% negativamente, 38,6% positivamente, 9,6% muito positivamente. A interação entre os docentes atingiu 7,2% muito negativamente, 25,3% negativamente, 50,6% positivamente, 14,5% muito positivamente. O clima da sala de aula, 6,0% muito negativamente, 21,7% negativamente, 61,4% positivamente, 10,8% muito positivamente. A participação dos(das) estudantes durante as aulas, 13,3% muito negativamente, 32,5% negativamente, 45,8% positivamente, 8,4% muito positivamente.

Embora as porcentagens sobre a motivação tenham sido praticamente mantidas, quando perguntado sobre a motivação dos(das) estudantes, 24,1% responderam como negativamente, ou seja, esta referência não foi mencionada quando pensada pelo viés do ensino presencial. A interação entre estudantes e docentes também foi mencionada como negativamente, o que evidencia uma alteração na forma como ambos passaram a se comunicar nessa modalidade, tanto que, referente ao clima da sala de aula, os professores apontaram 6,0% muito negativamente e 21,7% negativamente, chegando a quase 30% com uma perspectiva negativa.

A participação dos(das) estudantes durante as aulas, de acordo com a percepção dos professores, também foi muito alterada, apontada em 13,3% muito negativamente, 32,5% negativamente. Dessa forma, o engajamento dos alunos ficou muito prejudicado, pois está diretamente relacionado à participação do estudante, já que envolve seu esforço físico e psicológico e suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, além das atividades “que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem” (Reinheimer et al., 2020, p. 48).

Nessa perspectiva, a Questão 4 abordou duas afirmações sobre o ensino remoto na PUC-SP e obteve as porcentagens 48,2% nunca, 39,8% às vezes, 7,2% frequentemente e 4,8% sempre para a 1.^a afirmação: a maioria dos(das) estudantes permanece com a câmera aberta durante as aulas. Para a 2.^a afirmação, você exige que os(as) estudantes permaneçam com a câmera aberta durante as aulas, houve 48,2% nunca, 43,4% às vezes, 6% frequentemente e 2,4% sempre. A partir desses números, fica notório que a abertura das câmeras não foi negociada entre docentes e discentes, visto que o nunca foi uma escolha muito expressiva pelos respondentes, o que implica distanciamento entre alunos e professores, uma vez que o contato visual, ainda que mediado pela tela, praticamente não aconteceu.

Para a Questão 5, referente aos procedimentos utilizados para registrar a presença dos(das) estudantes nas aulas, durante o ensino remoto, foram assinalados 32,5% para realização de chamada nominal, 57,8% relatório do programa (Teams), 14,5% acompanhamento via câmera, 4,8% uso de testes/quiz, 24,1% lista de presença (chat), 15,7% não registro presença e 7,2% outros procedimentos como: chamado de algum aluno que está com a câmera desligada para dar sua opinião, depósito dos trabalhos feitos em aula nos canais das equipes, em aulas com atividade, pela participação ou pelas entregas, interações on-line (perguntas, testes, atividades, etc.), um pouco de cada e utilização do relatório de presença Teams, mas foi pontuado que aqueles que não saem

de imediato ao final da aula têm falta registrada. Isso tudo demonstra que os professores otimizaram o uso da plataforma Teams de forma a favorecer o tempo da aula e usaram o registro da máquina para atribuir as faltas.

Quanto à quantidade dos estudantes durante o Ensino Remoto em relação às aulas no Ensino Presencial, na Questão 6, foram marcados 36,1% para opção Sim, notei mais estudantes presentes, 42,2% marcaram a opção Não notei diferença, 15,7% marcaram a opção Sim, notei menos estudantes presentes e 4,8% marcaram a opção Não lectionei presencialmente na PUC-SP.

Desse modo, os conceitos de motivação e engajamento estão presentes em todas as questões, pois ambos se complementam por meio do comprometimento, ou não, dos professores e estudantes. No Quadro 1 deste documento foram selecionadas respostas referentes à Questão 7 sobre o *clima de sala de aula*, quanto a quais foram/estão sendo os pontos mais positivos e negativos do *ensino remoto* quando comparado ao *ensino presencial*.

A discussão sobre engajamento discente e docente torna-se central dentro da perspectiva dos fatores motivadores e do nível de dedicação que se exige para as aulas remotas. Nesse sentido, percebe-se pelas respostas dos docentes a grande preocupação com tal temática. E, embora o tema do engajamento docente seja incipiente no Brasil, Nascimento, Brito e Padilha (2020, p. 957) voltam o olhar para aspectos cognitivos relacionados ao esforço mental que o docente faz ao planejar e realizar suas aulas, tais como: a dimensão emocional, a dimensão social de interação com seus pares e a dimensão social com os estudantes. Realçam-se, então, os aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos que compõem o conceito de engajamento.

As respostas sinalizam percepção crítica que docentes possuem a respeito de como o fenômeno engajamento se deu no ensino remoto. Os indicadores colhidos na parte empírica ilustram a correlação entre os aspectos teóricos discutidos no decorrer deste eixo e as falas dos docentes pesquisados, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Indicadores de engajamento – Docentes

ENGAJAMENTO		
Aspectos	Indicadores	Respostas
Comportamentais Características Refere-se à participação e inclui o envolvimento em atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares	Interesse	“A participação só é efetiva nos Trabalhos em grupo, durante a aula, criando um bom clima no grupo, mas não entre os grupos.”
	Motivação Atenção Desafio	“A transmissão do conteúdo flui com mais intensidade, o que é um ponto positivo, mas que decorre de um ponto negativo que é a baixa participação dos alunos com questionamentos e dúvidas. É preciso estar sempre fazendo algum tipo de provocação para conseguir alguma participação.”
	Tempo Motivação Interesse <i>Feedback</i> Desafio Novidade	“Pontos positivos: melhor aproveitamento do tempo de aula; facilidade para trabalhar com diversos tipos de material de apoio durante as aulas; facilidade para aplicação de diversas aferições e através das enquetes on line (inclusive para obtenção de <i>feedbacks</i> e autoavaliação de aprendizagem); facilidade para organizar eventos/rodas de conversa/ conferências, etc.; maior concentração da docente; facilidade para implementar diversas metodologias participativas ao longo do semestre; facilidade para aplicação de tipos de avaliação não tradicionais; possibilidade de realização de atividades de apoio não síncronas (inclusive gravação de retorno de avaliações), ferramentas disponíveis para agilizar/ aprimorar a produção tanto dos alunos como especialmente do docente; muita facilidade na comunicação extra-aula com o aluno; otimização do ensino para turmas da mesma disciplina; possibilidade retorno rápido ao aluno no que tange a dúvidas; melhor gerenciamento de monitorias (o que permite orientar um maior número de monitores e orientandos de Iniciação Científica num tempo menor e aumentando a qualidade do trabalho”.
	Participação Motivação <i>Feedback</i>	Pontos negativos: falta da sociabilidade e da troca intersubjetiva real; esfriamento da relação aluno/docente; impossibilidade de aferir a participação do aluno com segurança; indisponibilidade dos alunos em abrirem as câmeras e participar verbalmente da aula (utilizam muito mais o chat); dificuldade de aferir a motivação dos alunos.”
Emocionais Características Abrange reações afetivas a professores, colegas de classe e à instituição em que o aprendizado ocorre	Afeto Atenção	“Atualmente, ao final das aulas, os alunos sempre agradecem pelas aulas.”
	Atenção Afeto Novidade Interesse	“O ensino remoto nos aproximou. Os alunos têm sofrido bastante, mas estiveram muito abertos a conversar e tenho feito isso regularmente com eles. Tenho feito também algumas rodas livres de conversa que melhoram o clima geral das aulas.”

ENGAJAMENTO		
Aspectos	Indicadores	Respostas
Cognitivos Características Incorpora consideração e disposição para exercer o esforço de compreender o assunto e as habilidades principais	<i>Feedback</i> Controle Interesse	“Difícil avaliar, pois a maioria dos estudantes permanece com a câmera fechada. No caso daqueles que abrem as câmeras ou em momentos em que se pode vê-los, eu diria que é positivo. Percebe-se motivação e engajamento.”
	Atenção Afeto Desafio Interesse	“Há um desânimo geral em relação ao ensino por meio de tecnologia virtual no contexto da pandemia, mas uma parte importante dos estudantes tem mostrado ânimo e envolvimento com as aulas. Sinto que não é o melhor o clima, mas há um esforço coletivo de tornar a sala de aula um espaço minimamente interessante e vibrante nessa vida de distanciamento social.”
	Afeto Novidade Tempo Interesse Desafio	“pontos negativos - ausência de maior contato que permitia criação de laços de amizade mais fortes entre alunos novos e antigos. Positivos: criações de grupos e subgrupos com ações de intervenção em diferentes contextos a partir das discussões nas aulas. Por exemplo, Projeto Brincadas (trabalhos finais publicados e compartilhados, lives compartilhadas etc.).”

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Aquino, Ströele e Souza (2020).

Perguntas similares compuseram o questionário direcionado ao corpo discente, cuja primeira parte foi dedicada à coleta de opiniões dos alunos quanto às aulas da PUC-SP no momento anterior à pandemia, enquanto a segunda tratava do contexto do ERE, de modo que se pôde comparar a percepção dos alunos nesses dois períodos. As perguntas foram elaboradas com o intuito de se estabelecer um quadro comparativo entre a visão dos estudantes e dos docentes, para acompanhar como ambas as categorias vivenciaram o ERE. O Quadro 3 apresenta as perguntas respondidas pelos estudantes.

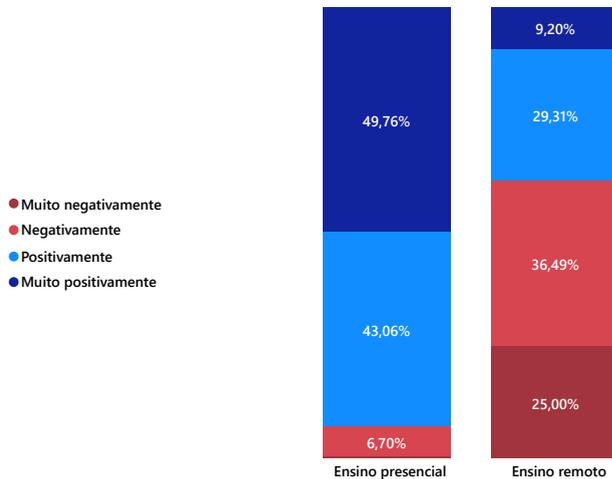
Quadro 3 – Perguntas referentes ao perfil discente

PERFIL ALUNO	
Questões	Possibilidades de respostas
Questão 1 – Você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceita participar desta pesquisa?	Sim Não
Questão 2 – No contexto do Ensino Presencial (momento anterior à pandemia), nas aulas da PUC-SP, indique como você avalia: A sua motivação nas aulas A motivação dos(das) estudantes A interação entre docentes e estudantes A interação entre estudantes A interação entre docentes O clima da sala de aula A participação dos(das) demais estudantes durante as aulas	Muito negativamente Negativamente Positivamente Muito positivamente Ainda não tive aulas presenciais na PUC-SP
Questão 3 – No contexto do Ensino Remoto (durante o período da pandemia), nas aulas da PUC-SP, indique como você avalia: A sua motivação nas aulas A motivação dos(das) demais estudantes A interação entre docentes e estudantes A interação entre estudantes O clima da sala de aula A sua participação durante as aulas remotas A participação dos(das) demais estudantes durante as aulas on-line	Muito negativamente Negativamente Positivamente Muito positivamente
Questão 4 – Considere as seguintes afirmações sobre o Ensino Remoto na PUC-SP e assinale a alternativa mais condizente: Eu permaneço com a câmera aberta durante as aulas A maioria dos(das) estudantes permanece com a câmera aberta durante as aulas	Nunca Às vezes Frequentemente Sempre Não sei
Questão 5 – Quais procedimentos foram utilizados para registrar a presença dos(das) estudantes, nas aulas em que você participa, durante o Ensino Remoto ? (caso necessário, assinale mais de uma opção).	Chamada nominal Relatório do programa (Teams) Acompanhamento via câmera Testes/Quiz Lista de presença (chat) Não é realizado o registro de presença Outro(s) (especifique)
Questão 6 – Você notou diferença em relação à quantidade de estudantes presentes nas aulas durante o Ensino Remoto em relação às aulas no Ensino Presencial ?	Sim, notei mais estudantes presentes Não notei diferença Sim, notei menos estudantes presentes Não tive aulas presenciais na PUC-SP
Questão 7 – Em relação ao clima de sala de aula , quais foram/ estão sendo os pontos mais positivos e negativos do Ensino Remoto quando comparado ao Ensino Presencial ?	ABERTA

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme já dito, o questionário foi respondido por 208 estudantes e, quando perguntado sobre a sua própria motivação nas aulas no contexto anterior à pandemia, o Gráfico 22 exhibe como eles avaliam o indicador.

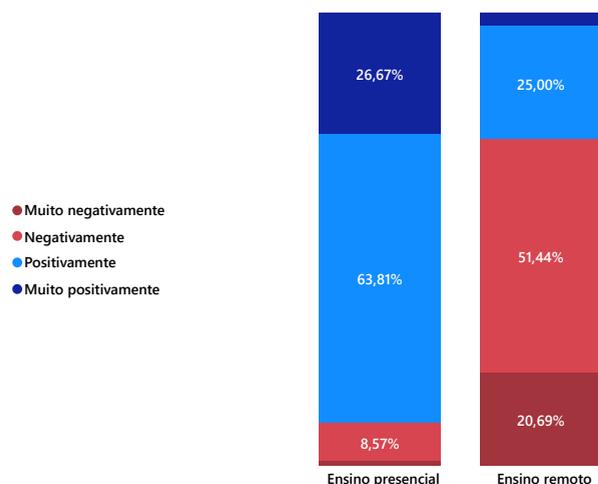
Gráfico 22 – Avaliação dos estudantes sobre a própria motivação em classe



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que, ao se comparar o ensino presencial com o remoto, os alunos apontam uma grande diferença em sua motivação, o que reforça a necessidade do contato visual e presencial entre eles, os professores e os colegas de classe. Ao responderem sobre a motivação dos colegas em classe, o Gráfico 23 mostra a seguinte percepção:

Gráfico 23 – Avaliação dos estudantes sobre a motivação dos colegas em classe



Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas indicam percepção negativa sobre a própria motivação para o ensino remoto, corroborando a pesquisa realizada por Araújo (2021), em que o autor constatou que as aulas remotas causaram maior desgaste emocional nos estudantes, tendo em vista a necessidade de se adaptarem de forma brusca às novas metodologias de ensino, o que exigiu adaptabilidade de muitos alunos, bem como o caráter frio das aulas pode ter dificultado as trocas entre os discentes e docentes, conforme explicitam extratos das falas dos estudantes.

Espinosa (2021, p. 186) expõe três fatores motivadores que influenciam o engajamento discente nas atividades on-line: “- atividades bem orientadas com certo grau de flexibilidade, de qualidade e específicas para o contexto de ERE; suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes; e a incorporação de métodos ativos de ensino”. Entretanto, pelo estado de emergência em que tais experiências foram sendo construídas, e levando-se em consideração as adversidades trazidas pela pandemia, percebeu-se que nem sempre foi viável e possível introduzir tais recursos, sendo que a improvisação do docente era muitas vezes acionada para dar conta das demandas da realidade, sobretudo dos aspectos emocionais decorrentes dessas vivências.

Nota-se que, em contraste com as respostas dos professores – que ainda no contexto remoto consideram a maioria dos alunos motivados –, os estudantes avaliam sua própria motivação e a de seus colegas majoritariamente de forma negativa. Nesse sentido, ao retomar o conceito de motivação utilizado nesta investigação (Morais e

Inocencio, 2020), os estudantes interpretam que falta incitação para a realização das atividades necessárias, o que, por sua vez, indica um obstáculo para o cumprimento dos objetivos pedagógicos propostos.

O clima da sala de aula, durante as aulas presenciais, foi avaliado como muito negativamente por 2% dos alunos; 7% consideraram negativamente; 36% positivamente e 56% muito positivamente. Nas aulas remotas, as respostas mudaram para 22,7% muito negativamente; 38,6% negativamente; 32,9% positivamente e apenas 5,8% muito positivamente.

No que concerne à interação entre discentes e docentes pré-pandemia, considerando apenas os alunos que tiveram aulas presenciais na faculdade, 1% avaliou muito negativamente; 5% negativamente; 37% positivamente e 57% muito positivamente. Essa pergunta, ao tangenciar o ERE, obteve as seguintes respostas: 15,4% muito negativamente; 42,3% negativamente; 36,1% positivamente e 6,3% muito positivamente. A interação entre estudantes antes e depois do ensino remoto, nessa ordem, obteve as respectivas respostas: 2% avaliaram muito negativamente e negativamente; 24% positivamente e 73% muito positivamente. Em seguida, os números passam para 28% muito negativamente; 35,7% negativamente; 30,9% positivamente e 5,3% muito positivamente.

No quesito participação nas aulas, os estudantes foram questionados quanto a sua própria participação e a participação dos demais alunos no cenário presencial e a distância. Nessa ordem, as respostas foram: 2% consideraram muito negativamente a sua própria participação; 17% negativamente; 52% positivamente e 28% muito positivamente. Durante as aulas on-line, os percentuais passam para 26,4% muito negativamente; 30,8% negativamente; 35,1% positivamente e 7,7% muito positivamente. Ao passo que as respostas acerca da participação dos demais estudantes presencialmente foram: 1% muito negativamente; 11% muito negativamente; 49% positivamente e 39% muito positivamente; em seguida, as respostas, considerando as aulas on-line, passaram para 23,6% muito negativamente; 51% negativamente; 22,1% positivamente e 3,4% muito positivamente.

Quando perguntados sobre a frequência com que ligam a câmera nas aulas remotas, 43% dos estudantes responderam que nunca ligam a câmera, 44,9% afirmaram que às vezes permanecem com a câmera ligada; 10,1% frequentemente e 1,9% assistem às aulas com a câmera ligada. Com o objetivo de obter o dado mais próximo da realidade, a mesma indagação foi feita em relação aos demais estudantes. Nesse caso, os alunos responderam sobre seus colegas de classe e informaram que 58,5% nunca ligam a câmera para assistir às aulas; 38,2% às vezes; 1,9% frequentemente e apenas 1,4% sempre.

A partir das respostas dos estudantes, compreende-se que estes consideram que o clima na sala de aula, a participação e a interação foram os aspectos mais prejudicados no ensino remoto em comparação ao ensino presencial. Utilizou-se da definição de interação empregada por Vygotsky (apud Batista e Gobara, 2016) na qual o conceito é definido como “uma relação dialética do sujeito com outros sujeitos, com o objeto e com o meio, isto é, com o mundo sob o qual se insere e no qual ocorrerá a mediação para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (Batista e Gobara, 2016, p. 171). A queda na participação e o distanciamento visual evidenciado pelo baixo número de alunos que ligam as câmeras durante a aula contribuem para uma alteração desfavorável na experiência social e ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, a falta do contato presencial produz um efeito nas relações e, portanto, na mediação para a aprendizagem que foi considerado negativo pela maioria dos alunos respondentes.

No Quadro 4, constam respostas referentes à Questão 7 sobre o *clima de sala de aula*, quanto a quais foram/estão sendo os pontos mais positivos e negativos do ensino remoto quando comparado ao ensino presencial. Destacam-se os aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos que compõem o conceito de engajamento com o intuito de verificar como esses aspectos são contemplados nas falas dos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Indicadores de engajamento – Discentes

Aspectos	Indicadores	Respostas
Comportamentais Características Refere-se à participação e inclui o envolvimento em atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares	Tempo Motivação	“Com o ensino remoto tenho mais tempo e motivação, consigo estudar melhor, sem contar o tempo de transporte que economizo para me locomover até a faculdade, pois não moro em São Paulo. Um ponto que pode ser melhorado no ensino remoto é o incentivo a participação dos alunos nas aulas”
	Interesse (falta) Participação	“De forma geral, o ponto negativo seria a falta de engajamento em aula dos alunos, o que leva a uma aula parada e desmotivante.”
Emocionais Características Abrange reações afetivas a professores, colegas de classe e à instituição em que o aprendizado ocorre	<i>Feedback</i> Desafio	“A possibilidade de enviar mensagens no chat é um ponto positivo. Acho que as câmeras desligadas também acabam atrapalhando o clima da aula e desmotivando ainda mais, porque o professor acaba ‘falando sozinho’”.
	Afeto	“Clima muito esquisito, principalmente quando a professora tem que ficar falando sozinha porque ta todo mundo cansado. No entanto, um aspecto positivo é que as vezes acabamos conhecendo pessoas nas dinâmicas de discussão, que o próprio Teams nos junta em grupos diferentes. Pode ser ruim, mas pode ser bacana, e apesar de não produzir vínculos significativos na maioria das vezes, é bom se aproximar um pouco de gente nova.”
	Participação Afeto	“honestamente, só consigo pensar nos pontos negativos com relação ao clima de sala de aula, porque no ensino remoto, há muito mais silêncio, menos discussão, e dessa forma, o clima muitas vezes é estranho. Talvez de ponto positivo seria o fácil acesso a powerpoints e anotações, apesar de isso não envolver o clima de sala de aula em si.”
	Motivação Interação Afeto Desafio	“O ponto positivo é a empatia, percebo que existe uma disposição para ajudar e entender as dificuldades que cada pessoa enfrenta, seja no aprendizado ou até mesmo com questões técnicas. O ponto negativo é a interatividade, por não conhecer quase ninguém, sempre há um certo receio de participar das aulas, por conta dos julgamentos ou suposições que os outros poderão ter de mim.”
Cognitivos Características Incorpora consideração e disposição para exercer o esforço de compreender o assunto e as habilidades principais	<i>Feedback</i> Participação	“Creio que não há grandes pontos positivos em relação ao ensino remoto em relação ao ensino presencial, além de ser um modo de manter a segurança em tempos de pandemia, pois sinto que apesar dos grandes esforços, os cursos não foram feitos para serem virtuais, e portanto, o rendimento caiu absurdos para mim quanto para meus colegas.”

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Aquino, Ströele e Souza (2020).

As respostas dos estudantes revelam percepção crítica e negativa do processo de engajamento, apontando as dificuldades no processo de socialização, o que impacta diretamente no clima de sala de aula, com baixa interação professor-aluno, aluno com aluno, aluno com professor. Sublinha-se a percepção clara de que os aspectos emocionais estão prejudicados, bem como a ludicidade e as trocas simbólicas.

Quando comparados os quadros no que tange aos indicadores do engajamento, observa-se que o *afeto* teve a maior incidência na fala de ambos os participantes, além da *motivação*, do *desafio* e do *feedback*. No entanto, na fala dos estudantes não houve menção à *novidade*, à *atenção* e ao *controle* como foi citado pelos docentes. Dessa forma, fica evidente que os saberes do professor universitário para o desenvolvimento da aula ainda é uma questão pouco debatida na universidade, pois a sala de aula e o desenvolvimento do ensino demandam por saberes didático-pedagógicos caracterizados pelo planejamento, metodologia e avaliação, além da administração do tempo do curso e da aula (Ferreira e Zen, 2018).

De acordo com esses mesmos autores, a aula é a concretização do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos estão juntos e se vinculam a outros elementos que são pedagógicos, metodológicos, ideológicos, culturais e políticos. Ela é concretizada num espaço de formação humana e de proposição de interações e experiências, realizada por meio do trabalho docente.

Corroboram os dados obtidos nos questionários os apontamentos selecionados a partir da fala dos professores, durante a realização dos cinco grupos focais (explicitados no Capítulo 1), conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Apontamentos docentes nos grupos focais

Subeixos – Aspectos	Apontamentos dos grupos focais
Planejamento e suas mudanças em relação à condição de ERE.	<p>O controle do professor daqui para frente será modificado.</p> <p>Usar sempre que possível as metodologias ativas, para ganhar a adesão dos alunos e manter uma interação em sala de aula, mas alguns reconhecem que, para isso, é preciso muita criatividade e horas de trabalho para pensar e preparar a melhor a atividade.</p> <p>O tempo foi otimizado, mas as tarefas se multiplicaram muito (muitas reuniões, eventos, aulas, etc.) ganha-se 30h e trabalha-se 50h ou mais.</p>
Interação entre alunos e professor, professor e alunos e os alunos entre si.	Não saber o que é a universidade no presencial: abala o entusiasmo dos estudantes novos, que começaram na pandemia.
Engajamento dos estudantes e dos docentes.	<p>Alunos dos primeiros semestres são mais engajados que dos últimos.</p> <p>Os alunos dos primeiros semestres chegam do ensino médio já “adaptados” ao formato do ensino remoto.</p> <p>Há questões e problemas dos estudantes que precisamos levar em conta: razões para não abrir a câmera (condições da casa, por exemplo), restrições de espaço domiciliar não adaptado para aula/exposição aos demais, etc.</p>
Fluência tecnológica.	<p>Falta de participação ativa dos estudantes, a modalidade engaja menos do que o presencial. Tentativa para interação: <i>feedback</i> através de emojis, vídeos, agrupamento de alunos para discussão.</p> <p>Transportei o formato da minha aula presencial para o on-line (ausência da fluência tecnológica).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O indicador *controle* apareceu também durante os grupos focais, já que durante as aulas presenciais havia uma compreensão por parte dos docentes de que essa prática acontecia de forma mais fácil e até natural. Com o advento do ensino remoto, esse indicador precisou ser revisto e, para Ferraz, Ferreira e Nova (2021), se faz necessária, por parte dos professores, a prática do despojamento do controle, uma vez que o aprendizado acontece no outro, portanto não há como se ter controle.

Junto a esse indicador, no que concerne ao *subeixo planejamento*, foram citadas a *interação* dos alunos e sua *participação* durante as aulas, e o fator tempo, de certo modo, foi otimizado pela ausência do deslocamento e ampliado com relação às horas de trabalho e as debruçadas sobre as mudanças nas propostas das atividades.

Quanto à *interação*, foi destacada a situação de não conhecer a Universidade no modo presencial, o que abala sobretudo os estudantes dos primeiros semestres que foram privados da convivência universitária. Embora haja uma falta de interação entre os alunos ingressantes, o *engajamento* foi citado como mais presente nesses grupos, atribuído à familiaridade com o formato remoto advinda da experiência nos anos do ensino médio cursados dessa forma. No entanto, a ausência de participação via abertura da câmera marcou negativamente esse formato de ensino e os professores frisam a necessidade de flexibilidade quanto a isso, haja vista que não se sabe quais questões, problemas e restrições havia nos espaços domiciliares de cada um deles.

A necessidade da *fluência tecnológica*, por parte dos professores, ficou evidente no registro: “transportei o formato da minha aula presencial para o on-line”, ou seja, as especificidades desse formato foram deixadas de lado pelo docente. Nessa escolha não se sabe se por ausência desse conhecimento específico ou se por comodidade. Também há menção das formas como foram tentadas atividades que buscassem a promoção da interação: *feedback* através de emojis, vídeos, agrupamento de alunos para discussão, entre outros. Esse aspecto também foi encontrado no questionário respondido pelos professores, como se vê no Quadro 6.

Quadro 6 – Uso da tecnologia para promoção do engajamento

Uso da tecnologia para propiciar o ENGAJAMENTO	Pontos positivos	Pontos negativos
	“positivo: interação com os alunos e materiais. Outras formas de discutir as temáticas das aulas.”	“Negativo: cansaço, muitas horas seguidas, aumentou o planejamento da aula em 150%. Depois que introduzi o momento de intervalo as coisas melhoraram.”
	“Positivos: trabalhamos com diferentes softwares, aprendemos a utilizar diferentes ferramentas”	“negativos: os alunos estão desmotivados, cansados, quase não há interação, nem bom dia estão respondendo mais.”
	“Pontos positivos: poder compartilhar a tela e mostrar sites para podermos fazer exercícios aplicados. Pontos negativos: a falta de interação torna algumas aulas entediantes, mas sempre que possível faço questões para que @s estudantes participem. Uma preocupação é que muit@s estudantes estão com problemas de saúde mental e não conseguimos fazer muito por ela/es.”	“O ensino remoto obriga o professor a se preparar mais e pesquisar alternativas pedagógicas que envolvam o aluno. Todavia por mais que o professor se envolva tenho notado que há um cansaço, um desgaste com o modelo remoto”
	“Uso de tecnologias e recursos áudio visuais é maior agora, e parece manter a atenção dos alunos.”	

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos dados apresentados no Quadro 6 e as demais inferências realizadas ao longo deste eixo, nota-se que a experiência do ERE para os docentes da PUC-SP apresentou uma série de desafios, que foram sendo enfrentados conforme a realidade demandava. As respostas indicam que os docentes possuem visão crítica sobre as limitações e avanços provenientes dessa experiência, no entanto entendem seu caráter emergencial e, conseqüentemente, passível de ajustes para melhor atender em contextos não emergenciais. De modo amplo, a percepção dos docentes é positiva, destacando-se os aprendizados gerados a partir dessas interações, porém apontam dificuldades como manter o engajamento e participação ativa da turma. Pontuam-se também as dificuldades para se adaptar às metodologias ativas, sendo que muitos docentes acabaram transportando o modelo das aulas presenciais para as aulas on-line, fazendo poucas alterações, com predominância das aulas expositivas com baixa participação dos estudantes.

É inegável o ganho na fluência tecnológica, no entanto os docentes têm a clara percepção de que poderiam ir mais longe se essa fluência aumentasse e, com a confluência com os modelos presenciais, pudessem escalonar em modelos híbridos. Dessa forma, salienta-se que o ganho da variável tempo foi inegável, mas, aquilo que pode ter uma dimensão positiva, como por exemplo, no modelo on-line os estudantes não têm conversas paralelas, o que faz o assunto e o conteúdo fluírem, ganhando tempo; por outro lado, pode ser também um fator negativo, na medida em que o docente fica sem saber se houve interação ou não do estudante com o que foi lido passado.

Considerações

A implementação de caráter urgente do ER provocou um cenário de mudanças significativas e impôs um desafio ímpar para a continuidade das aulas sem prejudicar os processos de ensino-aprendizagem. Ao estudante foi atribuído um papel distinto de se organizar e atuar sobre o seu novo espaço de aprendizado, que deixou de ser a sala de aula para se tornar sua própria casa, o que, por si só, já desencadeia uma série de implicações (Silva et al., 2020).

O ER estabelece a adoção de tecnologias digitais como meio necessário para a continuidade das aulas. O aluno, portanto, interage por meio do uso dessas tecnologias de maneira individual e atua em espaços virtuais colaborativos (Silva et al., 2020). O risco, porém, constitui-se no uso inadequado das tecnologias que devem ser integradas ao processo formativo, explorados seus usos e potencialidades de maneira pedagógica e não apenas de modo a permitir a transmissão do conteúdo.

Nesse sentido, ao analisar as respostas dos professores e dos alunos no que diz respeito à experiência do ensino remoto, constata-se que, em linhas gerais, os pontos positivos referem-se comumente ao aproveitamento do tempo de aula, uma vez que as tecnologias permitem o desenvolvimento de espaços extras que viabilizam a navegação por diversas ferramentas on-line, assim introduzem novas possibilidades para gestão da sala de aula que divergem do escopo tradicional. Além disso, o espaço para comunicabilidade foi expandido para o universo da internet e permitiu que alunos e professores conversassem por meio das plataformas on-line, o que facilita a comunicação fora do tempo limitado da aula e propicia um *feedback* mais rápido aos estudantes.

Os pontos negativos, por sua vez, dizem respeito principalmente às questões referentes à relação intersubjetiva entre alunos e professores, à desconfiança quanto à participação do aluno, uma vez que a maioria permanece assistindo às aulas com as câmeras desligadas, que também prejudica a construção de uma interação mais humana no espaço universitário. Para os alunos, a perda afetiva é bastante ressaltada quando perguntados sobre o clima na sala de aula. Os estudantes se sentem distantes dos colegas de classe e dos professores. Esse impasse para com o alcance dos objetivos afetivos geralmente acaba por debilitar a motivação e o engajamento do corpo discente.

Com essa experiência, conclui-se a importância da dimensão subjetiva da vivência comunitária acadêmica proporcionada pelos fatores da convivência estudantil e da rica vida efervescente dos debates nos centros acadêmicos, da força dos coletivos identitários e reivindicatórios, dos diversos congressos e discussões que ocorrem na PUC-SP, da riqueza excepcional das conversas nos cafés e lanchonetes, dos espaços de lutas coletivas e todo o universo de contracultura que é próprio dessa Universidade. Os eventos, como a Retomada Indígena, a convivência da comunidade externa com o público da periferia dos diferentes equipamentos extensionistas dos quais a Universidade desfruta formam um colchão cultural insubstituível por quaisquer modelos de interação tecnológica.

Ademais, a vida afetiva sofreu forte impacto sem essas ricas trocas, desde os relacionamentos de amizade, amorosos, as trocas comerciais entre os diferentes agentes econômicos que fazem parte do ecossistema PUC-SP até as trocas simbólicas que são construídas na intersubjetividade apontada antes. Assim, percebe-se que a educação como um todo foi afetada em seu âmago, as vivências não serão mais as mesmas, nem docentes, nem discentes esperam isso, mas imaginam um mundo novo a se descortinar pela frente: seria o modelo híbrido? Seria modelo presencial como antes? Seria modelo on-line? Não se sabe, o fato é que a necessidade de interação humana se torna preeminente, as experiências de retorno de algumas atividades presenciais conduzem para a necessidade de se cultivar e valorizar a interação humana e, embora esta pesquisa não

tenha se debruçado sobre isso, a empiria aponta para a necessidade de se avaliar esse retorno com muita atenção às dimensões simbólicas e afetivas que recortam a educação, favorecidas pelos artefatos tecnológicos que estão embutidos nele.

Por meio desta investigação e baseados em Ferraz, Ferreira e Nova (2021), aponta-se como novas demandas para os próximos semestres na Universidade, no que tange aos saberes profissionais docentes: o foco em (re)planejar as aulas, contextualizar o conhecimento a partir da prática, relacionar o desenvolvimento histórico do conhecimento específico com o momento atual, promover e valorizar a diversidade de aprendizagem, criar várias formas diferentes de avaliação, se conscientizar da imprevisibilidade do processo de ensino-aprendizagem e estar atento à necessidade do despojamento do controle em sala de aula.

Por fim, quanto às novas demandas para o ensino superior, a implantação do modelo híbrido deverá considerar a ampliação do acesso e da infraestrutura necessária para a integração de todos os estudantes (Ferraz, Ferreira e Nova, 2021), o uso das TDIC e plataformas como Microsoft Teams, Zoom, Hangouts, Duo, entre outras, como ferramentas com imenso potencial de contribuição para o aprendizado (Barbosa, Viegas e Batista, 2020), e a abertura de espaço para uma participação mais ativa do aluno no espaço universitário e para que haja um intercâmbio de informação entre alunos e professores, bem como novas práticas para avaliações (Salvagni, Wojcichoski e Guerin, 2020). Importante investir na formação contínua e em serviço dos professores a partir da promoção da fluência tecnológica (Almeida, 2020) a partir de uma discussão focada nos pilares da gestão da sala de aula, considerando o momento de transição para o ensino híbrido.

Avaliação da aprendizagem de sala de aula

Nelson Antonio Simão Gimenes
Livia Chede Almendary
Éber José dos Santos

Introdução

Como já descrito anteriormente neste livro, as diferentes etapas de ensino tiveram que se reorganizar e se adaptar à situação posta pelo isolamento social causado pela pandemia de covid-19. Na educação superior não foi diferente, em suas diversas modalidades: graduação, extensão, pós-graduação *lato e stricto sensu*. Estudo de Silva e Assis (2020) indica que a grande maioria do ensino ofertado nas Instituições de Educação Superior no Brasil, nesse período, foi realizado de forma remota, com mais de 90% das matrículas nessa situação, considerando as ações regulatórias do Ministério da Educação (MEC).

Essa nova situação gerada pela pandemia trouxe inúmeros desafios e transformações no contexto educacional, sobretudo do ponto de vista da necessidade de adaptações, revisões e modificações das práticas educativas até então realizadas pelos docentes, dentre eles os da PUC-SP. Uma delas é a avaliação da aprendizagem de sala de aula, que, embora antes mesmo do ensino remoto já fosse um tema importante e espinhoso no debate educacional, torna-se uma prática pedagógica ainda mais sensível de discussão e aprimoramento por parte de todos os envolvidos.

Reflexões sobre a importância da avaliação, os critérios para a sua elaboração e, sobretudo, a legitimidade e a fidedignidade da ação de avaliar remotamente e a distância são questões que têm ressoado, nacional e internacionalmente, nas construções reflexivas dos docentes e que se manifestam durante *lives* e outras atividades formativas ao longo da pandemia. No atual contexto, a convergência entre o virtual e o presencial não permite mais lançar mão da educação convencional e, conseqüentemente, dos princípios de uma avaliação também convencional. Em um momento de transformação, é necessário, ainda, reconfigurar a subjetividade individual e social para a continuidade das ações educativas (Paschoalino, Ramalho e Queiroz, 2020).

O momento de readaptação relativo às dinâmicas de trabalho, tanto da parte dos professores quanto dos alunos, exige criatividade, dado que algumas tradições vinculadas ao que se conjeturou denominar-se de educação tradicional se transformam nas metodologias de educação remotas e a distância (Fachineto et al., 2020). Cabe salientar que essa criatividade depende em certa medida do domínio que o docente detém sobre os recursos tecnológicos disponíveis para que possa aplicar avaliações dinâmicas e diferenciadas do modelo convencional. Maatuk et al. (2021) acrescentam que países em desenvolvimento enfrentam mais problemas com o ensino remoto, se comparados com desenvolvidos, justamente pela má conexão com a internet e pouco conhecimento por parte dos docentes sobre uso correto das TDIC, o que acarreta a produção de conteúdo abaixo do recomendado.

Khan et al. (2021) reforçam alguns desses pontos levantados por Maatuk et al. (2021), ao compartilharem, em um artigo, experiências de algumas universidades do exterior que servem de exemplo na forma como enfrentaram esses desafios inesperados, com enfoque especial na manutenção da integridade da avaliação.

Os autores elencam quatro pontos importantes que os alunos tiveram de enfrentar com essa mudança abrupta: a alfabetização digital, a dependência de um bom plano de internet, a perda de senso de pertencimento e a má conduta acadêmica em avaliações on-line. Sobre esse último item – que, para os autores, de todos os imprevistos desafiadores, é o mais estressante –, com base em Gamage, Silva e Gunawardhana (2020), afirmam que, na transição do tradicional para o on-line, os professores adotaram diferentes estratégias, que

[...] incluíram avaliações de tempo liberado ou tempo restrito, exames para casa (perguntas do tipo de redação on-line sem limitações de tempo), avaliações baseadas em vídeo (incluindo on-line viva voz), apresentações de estudantes on-line (oral e

pôster), perguntas de redação estruturadas on-line, respostas curtas, perguntas de múltipla escolha/perguntas de resposta múltipla, perguntas correspondentes estendidas, etc. (Khan et al., 2021, p. 23; tradução nossa)

Os autores acrescentam que esses mecanismos utilizados para aplicação de avaliações on-line são importantes, mas precisam privilegiar questões em que o aluno não faça apenas uma reprodução, mas sim aplique conteúdos em diferentes contextos. É preciso, então, na visão de Khan et al. (2021), que os docentes se afastem da noção de avaliação por reconhecimento (ou reprodução) e se aproximem da avaliação por aplicação; que planejem avaliações criativas e despertem o interesse dos estudantes, orientação que coaduna com Fachineto et al. (2020) acerca do uso da criatividade. Alertam ainda que, para fazer valer a maximização da integridade acadêmica, por meio dessas ferramentas, uma possibilidade é restringir o tempo de resposta, de modo que o estudante não tenha espaço para fazer buscas paralelas, como no Google, por exemplo. No entanto, advertem que isso pode fazer com o que o discente não assimile o enunciado da questão e responda de forma breve.

Por outra via, os autores consideram que, para minimizar a falta de integridade acadêmica em avaliações on-line, é importante que o docente propicie ao aluno o desenvolvimento e a demonstração do pensamento crítico, com estudos de caso e debates, por exemplo, pois acreditam que pode ser encorajador envolver o alunado no processo de busca de informações por meio de tarefas atribuídas que requerem investigação de soluções e abordagens, pois assim os ajudam a se tornarem confiantes em seu próprio trabalho e habilidades, em vez de procurar apoio em outros lugares. Em outras palavras, os autores querem dizer que o professor precisa motivar os alunos à construção de seus próprios conhecimentos e mais do que isso mostrar a eles que ter um trabalho feito com esmero, pesquisa, reflexão, debate e de forma colaborativa agrega muito no processo de ensino-aprendizagem, o que pode inibir a prática antiética de plágio e outras trapaças acadêmicas.

Guangul et al. (2020) cooperam ao afirmar que o uso de métodos combinados de avaliação poderia ser mais apropriado para abordar os resultados de aprendizagem e, ao mesmo tempo, minimizar o risco de desonestidade acadêmica, cujo efeito não se limita apenas à distribuição injusta de notas aos alunos, mas também impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Khan et al. (2021), é importante que os docentes se valham da tecnologia para a aplicação de avaliação, visto já ter sido comprovado que ela “impulsiona a aprendizagem através da integração de proficiências multidimensionais,

que incentivam o desenvolvimento de habilidades transversais e transferíveis, como resolução de problemas, pensamento crítico e comportamento colaborativo” (Khan et al., 2021, p. 4).

Além do uso da tecnologia para a inibição da má conduta do estudante, tem-se o papel preponderante dela para o processo de *feedback* por parte do docente. Hast (2020), ao tratar desse assunto, revela que os *feedbacks* são essenciais para o cumprimento dos objetivos educacionais, progressão da aprendizagem e motivação dos alunos. Diferentemente do ensino tradicional presencial, no remoto, o estudante precisa perceber que ele tem um apoio e está caminhando no rumo certo com a construção de seus conhecimentos. Como, na maioria das vezes, as câmeras não são abertas para um *feedback* “*face to face*”, ainda que virtual, ou os alunos têm alguma dificuldade com o áudio, faz-se necessário que o docente despenda certo tempo para elaborar devolutivas por escrito e que encorajem os alunos a continuarem a empreitada.

Dentre as vantagens do *feedback* on-line, Hast (2020) destaca a legibilidade do texto, a possibilidade de armazenamento para consulta futura, a valorização maior das devolutivas por parte dos estudantes, a possibilidade de acessar em qualquer tempo e lugar, e, por fim, a autoeficácia acadêmica, pois pode permitir um envolvimento mais individualizado. Por outro lado, o autor também apresenta algumas desvantagens: questão técnica de acesso à tecnologia, já apontada por Khan et al. (2021); motivação e características particulares do corpo discente, que, por vezes, pode não entender, por meio da leitura, a devolutiva dada pelo professor, não abrir o texto e focar somente na nota (se ela é satisfatória, o estudante tende a não se interessar em ler a devolutiva). Por fim, para minimizar essas questões, Hast (2020) recomenda reforçar com os estudantes a valorização do *feedback* e, quando possível, o envio das devolutivas por áudio ou vídeo, de modo a ser mais criativo e despertar a atenção do alunado, indicação que converge com as conclusões dos estudos de Jaam et al. (2021) quando apresentaram resultados de pesquisa aplicada em uma universidade do Catar acerca da aprendizagem on-line.

Nesse sentido, apesar de todos os contratempos e adversidades de readaptação de programas de ensino para atividades remotas e a distância, mostrou-se que é possível manter a perspectiva de avaliações dinâmicas, interativas e continuadas com a utilização de ferramentas on-line. Mapas cognitivos, memorial, blogs, fórum de discussão, webfólio, participação nas aulas on-line, esses e outros recursos têm permitido transplantar ao ambiente virtual alguns preceitos de processos avaliativos.

No entanto, se essas possibilidades permitem que a avaliação aconteça on-line de forma satisfatória, pelo menos, em alguma medida, elas também apontam para

a necessidade de construção e reflexão sobre a avaliação a distância. De acordo com Fachineto et al. (2020), é preciso levar em conta os novos cotidianos, de estudantes e docentes, a necessidade de flexibilidade e respeito aos ritmos individuais e as condições de readaptação aos novos tempos.

Diante desses desafios e contexto anteriormente mencionados, esta parte do livro procura compreender como os processos de avaliação da aprendizagem de sala de aula ocorreram, especialmente em cursos de graduação da PUC-SP. De maneira a atender os objetivos deste capítulo, o texto está organizado em três subtópicos:

- 1) Avaliação da aprendizagem: mudanças e continuidades.
- 2) Instrumentos e estratégias de avaliação utilizados.
- 3) Apoio aos novos desafios da avaliação da aprendizagem.

O primeiro subtópico procura discutir sobre as possíveis mudanças nas práticas avaliativas ocorridas durante o ensino remoto. Ainda nesse campo procura-se também discorrer sobre os possíveis efeitos do ensino remoto nas aprendizagens dos estudantes, nas suas notas e nas devolutivas realizadas.

Já o segundo trata especificamente dos instrumentos de avaliação da aprendizagem empregados nos cursos de graduação da Universidade, a fim de identificar predominâncias e tendências de usos. Por fim, o terceiro subtópico pretende compreender como foram as experiências dos docentes no desenvolvimento de processos avaliativos ao longo do ERE, bem como as formas de apoio requeridas.

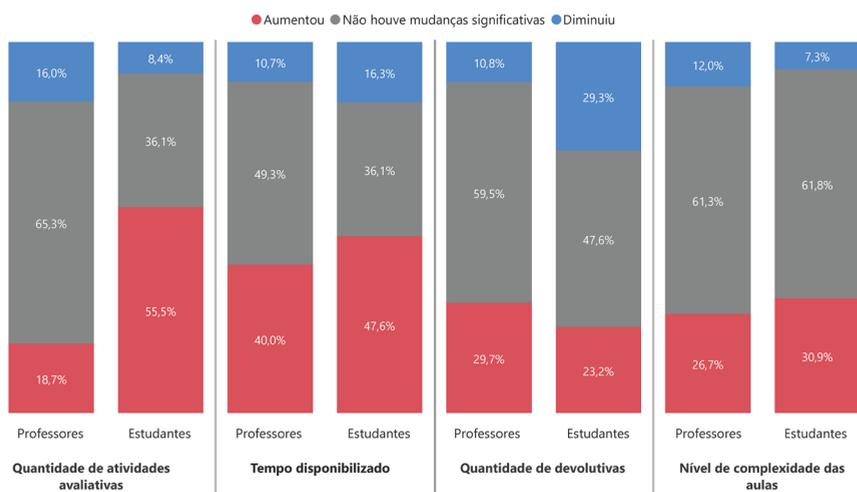
Considera-se que as informações discutidas nesses três aspectos enumerados possam colaborar para o debate e aprimoramento das práticas avaliativas realizadas na universidade e fora dela.

3.1. Avaliação da aprendizagem: mudanças e continuidades

Aos docentes e discentes da PUC-SP foi submetido um conjunto de questões, por meio de um *survey*, para identificar se, na opinião deles, ocorreram mudanças expressivas nas práticas avaliativas durante o ensino remoto, quando comparado ao ensino presencial, em período anterior à covid-19. Para tanto, foi solicitado que se manifestassem quanto à quantidade de atividades avaliativas, ao tempo disponibilizado para a realização das atividades, à quantidade de devolutivas feitas aos(as) estudantes, bem como ao

nível de complexidade das atividades avaliativas e ao prazo para a sua execução. Como já mencionado, houve resposta de 83 docentes e 208 alunos dos cursos de graduação da PUC-SP. O gráfico a seguir exhibe os resultados dessas variáveis.

Gráfico 24 – Opinião dos docentes e discentes em relação à quantidade de atividades de avaliação, tempo disponibilizado para a realização, quantidade de devolutivas e complexidade das atividades de avaliação durante a pandemia, em comparação com o ensino presencial na PUC-SP



Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1.1. Quantidade de atividades de avaliação

Observa-se pelo Gráfico 3 que, quanto à quantidade de atividades avaliativas, as percepções dos docentes e discentes respondentes dos formulários foram divergentes. Enquanto para mais de 55% dos estudantes as avaliações aumentaram no período da pandemia, este percentual foi inferior a 1/5 para os docentes (19%), sendo que a maioria dos professores indicou que não houve mudanças significativas (65%).

Embora as respostas dos alunos e professores a respeito da quantidade de avaliações sejam distintas, cabe destacar que, nos registros da questão aberta sobre avaliação da aprendizagem, foi notório o entendimento de parcela dos dois grupos de respondentes de que houve no período da pandemia uma diversificação/pulverização das atividades avaliativas e, conseqüentemente, o aumento do número de atividades

propostas pelos docentes. Nota-se que o reconhecimento do aumento do número de avaliações também foi observado nos encontros com docentes, tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas.

Por um lado, tal situação foi percebida como positiva, com a diminuição ou eliminação das provas dissertativas e a inclusão de outras estratégias e instrumentos como trabalhos em grupo, avaliações visuais, seminários, avaliações orais, debates, etc., como se pode verificar nos trechos a seguir.

Um ponto positivo foi a flexibilidade do ensino remoto em fazer avaliações, além da possibilidade de variar as formas de avaliação por alguns professores. (Aluno)

Um ponto positivo é que os professores optaram a dar trabalhos em vez de prova, o que eu considero que estimula muito mais minha compreensão sobre a matéria. (Aluno)

[...] formas de avaliação além de provas, mais atividades em grupo. (Aluno)

Possibilidade de diversificar o tipo de avaliação, inclusive através de formas de avaliação visuais. (Professor)

Por outro lado, a diversificação/pulverização das avaliações também foi um aspecto identificado como negativo, especialmente pelos discentes. O motivo principal constatado foi que tal diversificação feita pelos docentes ocorreu nos mesmos períodos do semestre, o que acarretou um acúmulo excessivo de tarefas avaliativas.

Em ensino remoto, o ponto negativo se torna a quantidade de trabalhos. Em comparação com o ensino presencial, o número de avaliações aumentou muito, sobrecarregando muito o aluno. (Aluno)

A quantidade de atividades avaliadas aumentou para níveis estressantes. (Aluno)

[...] os trabalhos estão mais complexos, o que não seria um problema caso houvesse uma sincronia nas datas de entregas entre os professores do semestre. (Aluno)

Muitos professores começaram a passar muitos trabalhos e também diminuíram o tempo de prova, o que prejudicou muita gente. (Aluno)

Cabe destacar que os registros dos grupos focais e das entrevistas com docentes da PUC-SP também mencionam a preocupação quanto ao excesso de avaliação e demais atividades, sobretudo no semestre inicial da pandemia. Alguns docentes indicaram que, após o primeiro semestre de 2020, foi possível perceber a necessidade de refazer as

solicitações de atividades pelos discentes, diminuindo a sua frequência. Uma professora da área da Saúde revelou que o seu curso reconheceu que houve um exagero nas atividades propostas, inclusive com o recebimento de questionamentos e reclamações por parte dos próprios estudantes.

3.1.2. Disponibilidade de tempo para o desenvolvimento da avaliação

Em relação ao tempo disponibilizado para a realização das atividades avaliativas pelos(as) estudantes, verificou-se que 48% dos discentes e 40% dos docentes respondentes declararam que houve um aumento do tempo disponível para a execução das atividades avaliativas, embora a maior parte dos professores considerou que não houve alteração, quando comparado às realizadas durante o ensino presencial. A questão do tempo vai ao encontro dos pensamentos de Khan et al. (2021), quando afirmam que no ensino remoto a média para uma atividade avaliativa girou em torno de 24 horas, diferentemente do ensino presencial em que o aluno tem de cumprir a tarefa no período da aula. Isso apresenta vantagens e desvantagens. Se, por um lado, o estudante tem mais tempo para pensar nas questões e elaborar boas respostas, se dissertativas, por outro, intensifica a possibilidade de trapacear, fator já discutido por esses mesmos autores.

Ao analisar os registros da questão aberta mencionada anteriormente, destaca-se que os comentários de professores e alunos quanto ao aumento do tempo disponibilizado é um fator positivo, como se pode verificar nos trechos transcritos a seguir.

Os alunos podem dispor de maiores prazos. (Professor)

[...] mais tempo para elaborar e pesquisar durante a realização das avaliações.
(Aluno)

Provas foram substituídas por trabalhos, o que dá mais tempo ao aluno do que apenas o tempo de aula pra resolvê-la. (Aluno)

Apesar do aumento do tempo e da flexibilização dos prazos de entrega das atividades avaliativas serem identificadas como positivas para parte dos alunos e de alguns docentes respondentes, verifica-se, durante o ensino remoto, iniciativas docentes de avaliação que procuraram realizar estratégias em que eles possuíssem maior controle do tempo de execução da tarefa avaliativa, sobretudo para minimizar as possibilidades de “cola” entre os alunos ou uso de materiais não autorizados.

Os pontos negativos são a dificuldade de elaboração de questão que seja adequada ao tempo de resposta e ao mesmo tempo diminua as chances de respostas em grupo, além das ferramentas de vigilância dos estudantes durante a prova. (Professor)

Como se pode observar pelo artigo de Khan et al. (2021), o tempo de realização da avaliação pode, de alguma forma, facilitar a consulta, pelos discentes, aos colegas, a materiais e até induzi-los à prática de más condutas, como o plágio. Os autores concordam, inclusive, que erradicar o plágio é uma tarefa quase que impossível, porém acreditam que há meios de desencorajar essa má conduta, por meio de engajamento e foco na aprendizagem, e não na nota final. Quando os alunos sentem orgulho de um trabalho feito com dedicação, tendem a repensar o ato antiético, pois percebem que podem e conseguem fazer entregas que partem de seus próprios esforços. É como um prêmio que recebem, afinal os *feedbacks* positivos são inevitáveis e devem ser encorajadores, além de ser uma oportunidade de aquisição de mais conhecimentos. Souleles, Laghos e Savva (2021) colaboram ao trazerem em seus estudos alternativas que podem ser aplicadas em avaliações para evitar o plágio e, dentre elas, reforçam as apresentações, o que pode ser subentendido como os seminários, criação de e-portfólios e outros tipos de atividades que requeiram do aluno a aplicação em vez da reprodução, em consonância com os autores Khan et al. (2021).

3.1.3. Nível de complexidade das avaliações

São expressivos os comentários de alunos na questão aberta de avaliação quanto ao aumento da complexidade das atividades avaliativas desenvolvidas pelos docentes na pandemia, no entanto o percentual de estudantes que afirmou ter havido um aumento na sua **complexidade** foi de 31%, e de docentes de 27%.

Para parte dos discentes e professores que responderam ao *survey*, o aumento da complexidade se revelou no desenvolvimento, pelos docentes, de estratégias e instrumentos de avaliação que privilegiaram a reflexão e não a memorização, como pode ser observado pelos registros a seguir.

[...] provas com menos 'decoreba' e mais conteúdo e que exigem reflexão. (Aluno)

[...] os trabalhos estão mais complexos, o que não seria um problema caso houvesse uma sincronia nas datas de entregas entre os professores do semestre. (Aluno)

Avaliações fazem mais sentido e não exigem decorar e sim saber dialogar sobre o assunto. (Aluno)

As avaliações puderam ganhar complexidade e as questões se tornaram mais aplicadas e interessantes já que o aluno pode pesquisar em casa, com um tempo mais extenso para escrita.
(Professor)

É possível aferir que houve certo reconhecimento quanto à importância de utilização de instrumentos e estratégias de avaliação com características mais reflexivas e autorais, contudo tal situação, em alguns casos, parece se justificar pelas dificuldades de os docentes garantirem um ambiente “controlado e seguro” para a aplicação das atividades avaliativas e menos por mudanças nas concepções e práticas dos docentes. No entanto, o que chama a atenção também é que a opção por avaliações que exigem maior reflexão por parte dos estudantes também carece de maior investimento de tempo do professor, não apenas na elaboração do instrumento, mas nas suas etapas subsequentes, principalmente no momento de correção e *feedbacks* aos alunos, o que tornou o ensino remoto ainda mais desafiador.

3.1.4. Devolutivas aos alunos

Outro aspecto importante refere-se à quantidade de devolutivas realizadas aos alunos pelos docentes. Observou-se que há certa divergência de opiniões entre os respondentes professores e alunos. Enquanto para apenas 11% dos docentes ocorreu uma diminuição das devolutivas dadas por eles aos alunos, este percentual alcança quase 1/3 dos estudantes respondentes. Quanto àqueles que afirmaram que o número de devolutivas aumentou durante a pandemia, o percentual de docentes foi superior ao de estudantes (30% e 23%, respectivamente).

A seguir, apresentam-se alguns registros de alunos respondentes do questionário sobre os processos de *feedback* realizados pelos docentes dos cursos de graduação da PUC-SP que reforçam a necessidade de discussões a respeito da importância e do investimento de estratégias avaliativas que tenham como aspecto central as devolutivas aos estudantes.

[...] nem sempre temos devolutiva. (Aluno)

Ponto negativo seria devolutiva demoradas. (Aluno)

*Não houve mudança significativa quanto aos instrumentos avaliativos, mas senti uma maior atenção por parte dos docentes, que disponibilizam mais tempo com *feedbacks* para os alunos, de uma forma geral.* (Aluno)

Cabe destacar como um exemplo positivo de devolutiva pelo docente o caso de uma das professoras entrevistadas, que usa o recurso de avaliação de alunos disponível na Plataforma Teams, e que, segundo ela, possibilitou maior agilidade no registro de seus comentários, bem como na comunicação com seus estudantes, pois, uma vez feito o registro do comentário pelo professor, o acesso pelo aluno é praticamente imediato, sendo possível, inclusive, em certos casos, a realização de discussões mais aprofundadas entre a docente e o aluno. Alguns outros entrevistados, embora não tenham mencionado a Plataforma Teams, apontaram que a realização de avaliações por meio digital também possibilitou uma melhor organização do processo, evitando acúmulo de papéis, por exemplo.

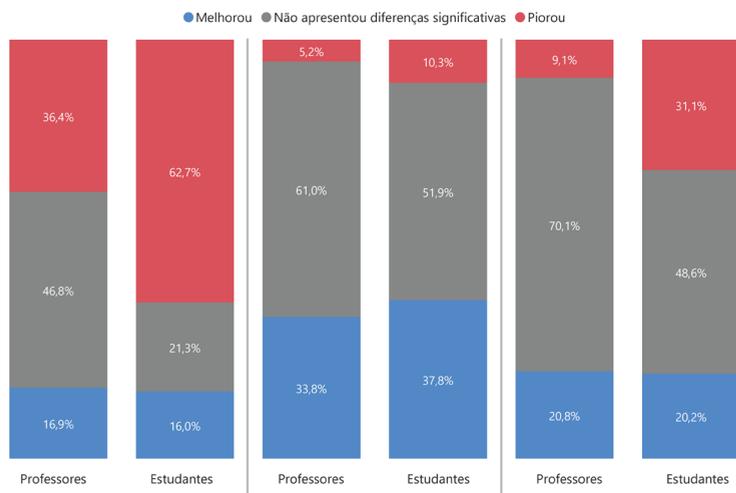
Hast (2020), apoiado em escritos de outros teóricos que versam sobre o tema, afirma que os *feedbacks* são essenciais para os objetivos educacionais e motivação do aluno, além disso, podem promover a aprendizagem autorregulada. Jaam et al. (2021) convergem com o pensamento do autor ao defenderem que o *feedback* formativo é um componente importante para a aprendizagem dos estudantes, visto que fornece orientação sobre seus desempenhos, que podem ser revisados e melhorados a partir das rubricas elaboradas pelos docentes.

Esses mesmos estudiosos, em pesquisa realizada em *Colleges of Pharmacy e Medicine and Health Sciences* do Catar, também observaram que os professores, devido à elevada carga de trabalho, nem sempre conseguiram oferecer *feedbacks* formativos para os estudantes, durante esse período de isolamento social. Evidentemente que não se pode generalizar os resultados de um estudo de caso, como o das Universidades ligadas à Saúde, do Catar, mas os percentuais apresentados pela pesquisa da PUC-SP, referentes ao *feedback*, podem ter influência desse aspecto de muitas tarefas demandadas aos docentes durante o ensino remoto, uma vez que emitir devolutivas requer um trabalho cuidadoso e, conseqüentemente, demorado.

3.1.5. Qualidade das aprendizagens, notas e devolutivas

Também foram solicitados aos docentes e estudantes que manifestassem suas percepções sobre a qualidade dos aprendizados nas disciplinas ao longo do ensino remoto, o rendimento dos estudantes em termos de notas nas avaliações, as devolutivas oferecidas aos docentes, bem como as formas de avaliações propostas, conforme exposto no gráfico a seguir.

Gráfico 25 – Opinião dos docentes e discentes em relação ao aprendizado nas disciplinas, as notas obtidas nas avaliações realizadas pelos docentes e as devolutivas oferecidas durante a pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se pelo Gráfico 25 que, segundo a maioria dos estudantes respondentes do formulário (63%), o aprendizado nas disciplinas piorou quando comparado ao observado no ensino presencial. Destaca-se que, entre os docentes, a percepção de que o aprendizado foi menor ao realizado no presencial atingiu a marca de 36%, sendo que para outros 47% não houve mudanças expressivas. Dentre aqueles que consideram que o aprendizado melhorou durante as aulas remotas, houve semelhança entre os dois grupos de respondentes (16% e 17%, respectivamente).

Ainda que tenham sido verificados expressivos percentuais de professores e discentes que indicaram que o aprendizado no ensino remoto piorou, opiniões diferentes relativas às notas nas avaliações foram observadas. Quase 40% dos estudantes afirmaram que suas notas nas avaliações aumentaram e 34% dos docentes declararam que as notas de seus alunos foram maiores.

No espaço reservado aos docentes e estudantes para discorrerem sobre as questões referentes às diferenças entre o ensino remoto e o presencial, verificou-se que alguns docentes apresentaram explicações para a percepção de que, apesar de as notas dos alunos terem aumentado, o aprendizado foi menor. Dentre elas, vale realçar a diminuição da cobrança em relação ao conteúdo da disciplina por ele ministrada, a acomodação devido às dificuldades de todos no momento da pandemia, o prejuízo nos processos de interação entre os grupos de estudantes e o professor, as adaptações feitas nas avaliações,

por exemplo, aumento do peso dos seminários/exercícios nas notas e, por fim, as justificativas de que a elevação das notas dos alunos se deu pelo recorrência da cola e da consulta a materiais disponíveis na internet, ponderações feitas também por docentes das universidades internacionais que foram objeto de estudo de pesquisas de campo similares a esta.

Sobre esse ponto de “cola”, há estudos que se dedicam à discussão, sob a denominação de integridade acadêmica, como o de Khan et al. (2021). Os autores orientam que, para minimizar as más condutas, é adequado que os professores utilizem avaliações que enfatizem o desenvolvimento de habilidades, ou seja, que conduzam os estudantes à reflexão, ao pensamento crítico, em vez de perguntas cujas soluções requerem uma resposta dentre algumas alternativas.

Em relação aos alunos, os comentários destacados foram numa outra direção, quando comparados aos registrados pelos docentes. Para alguns estudantes, o ensino remoto, apesar dos desafios, apresentou algumas mudanças sobre as formas de avaliar dos docentes, cujos destaques positivos são:

- a) a substituição de provas por trabalhos individuais e em grupo com aumento do tempo para realização das atividades;
- b) o uso de atividades avaliativas que permitiram que os alunos estudassem e aprendessem durante a sua realização;
- c) o uso de avaliação cruzada e com consulta;
- d) o aumento do tempo para estudo, uma vez que não há necessidade de deslocamento.

Por outro lado, também foram registrados comentários que expuseram aspectos que precisariam de uma maior discussão, como, por exemplo: i) o aumento excessivo de atividades avaliativas ao longo do semestre (seminários, trabalhos, etc.), ocasionando inclusive a diminuição do número de devolutivas dos professores; e ii) a proposição de provas com quase nenhuma devolutiva ou comentário, com indicação apenas das notas dos estudantes.

Esse contraponto pode encontrar lugar no pensamento de que uma aula expositiva no modo remoto é muito cansativa, então, lançar mão de apresentações passou a ser uma forma de manter os alunos ativos e participativos em aula; outra questão reside no excesso de trabalho que o docente passou a ter com as aulas remotas. O número de eventos on-line aumentou assustadoramente durante a pandemia e o professor teve à sua frente uma gama de possibilidades de participação e aperfeiçoamento; igualmente, o volume de reuniões também cresceu, pois como não havia necessidade

de deslocamento, as agendas praticamente não tiveram intervalo entre um encontro e outro; acrescenta-se a isso, ainda, a dificuldade dos docentes em operar a Plataforma Teams, assim foi mais rápido se valer daquilo que era mais prático, como inserir uma nota no sistema sem texto de *feedback*. Essas podem ser algumas das hipóteses para os pontos negativos elencados pelos estudantes.

Quanto à informação observada de que, embora houvesse piora no aprendizado dos alunos, as notas nas avaliações aumentaram, verificou-se um conjunto de registro de professores que podem contribuir para a discussão. Alguns docentes destacaram que tal situação ocorreu devido à diminuição da cobrança, pela possibilidade de consulta aos colegas e aos materiais. Em pesquisa realizada na *Middle East College (MEC)* de Omã, no Oriente Médio, Guangul et al. (2020) declaram que a violação à integridade acadêmica apareceu em primeiro lugar no *ranking* dos desafios enfrentados pelos docentes na aplicação de avaliação e reforçam que essa é uma preocupação de todas as instituições de educação superior.

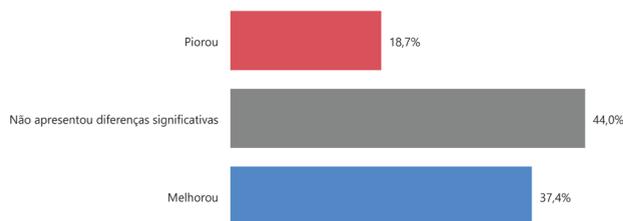
A respeito das devolutivas das avaliações realizadas pelos docentes, cabe reforçar que 91% dos professores afirmaram que elas melhoraram (21%) ou não sofreram alterações durante a pandemia (70%), mas as opiniões dos estudantes foram diferentes. Para pouco menos de 1/3 deles, as devolutivas dos professores pioraram quando comparadas às realizadas durante o ensino presencial.

Para reforçar a questão acerca da aprendizagem dos alunos durante o ensino on-line, importante mencionar o trabalho de Souleles, Laghos e Savva (2021), baseado em um vasto mapeamento da dupla de pesquisadores Ynusa e Umar (2020), no qual apresentam as quatro categorias de fatores preditivos de satisfação do aluno e aprendizagem percebida: dinâmica da comunicação (comunicatividade, qualidade da informação, interação entre aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor), fatores ambientais (estrutura do curso, facilidade de acesso), fatores organizacionais (qualidade do serviço, suporte tecnológico) e personalidade/fatores situacionais (características individuais dos alunos como autonomia, autoeficácia, persistência). Embora explicitamente as categorias não tragam a avaliação, é notório que os procedimentos avaliativos de aprendizagem do ensino remoto tangenciam praticamente todas elas.

Além das questões anteriormente apresentadas, para os discentes, também foi solicitada a opinião sobre a forma de avaliação dos docentes da PUC-SP, quando comparado o momento anterior da pandemia, com o ensino remoto.

Na sequência, o Gráfico 26 mostra mais um resultado importante da pesquisa aplicada.

Gráfico 26 – Opinião dos estudantes quanto à forma de avaliação utilizada pelos docentes no ensino remoto, em comparação com o ensino presencial, anterior à pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo Gráfico 26, verifica-se que mais de 37% dos alunos respondentes declararam que houve melhora nas práticas avaliativas, no entanto quase $\frac{1}{4}$ posicionou-se contrário e afirmou que houve uma piora. Outros 44% disseram que não houve diferenças significativas nas práticas avaliativas entre os dois períodos referidos.

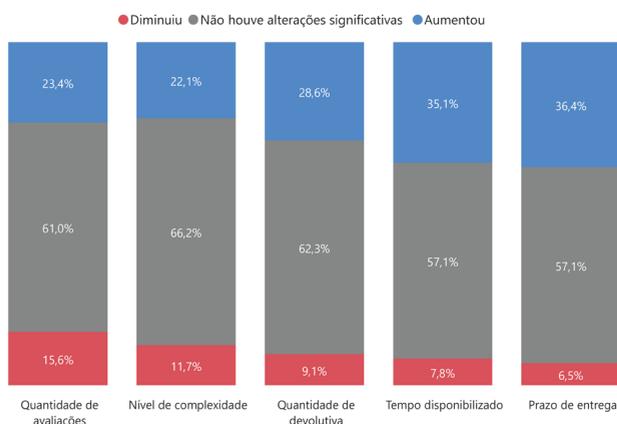
Entre os motivos que podem ter levado quase 40% dos alunos a declararem que houve melhora nas formas de avaliação dos docentes, pode-se destacar a necessidade, como já indicado anteriormente, de elaboração de instrumentos e estratégias avaliativas mais reflexivas, o que pode ter tornado mais desafiador e mais motivador para o aluno desenvolver a atividade solicitada. Além disso, a própria flexibilidade para a produção e entrega também pode ser considerado um aspecto importante. Por fim, frisa-se ainda que vários estudantes registraram sua satisfação com a possibilidade de realizar as suas atividades avaliativas ou com consulta a materiais disponíveis ou em grupos, tornando a avaliação um momento também de aprendizagem.

Ainda com relação às opiniões dos alunos sobre as formas de avaliação propostas pelos docentes, cabe atentar-se ao fato de que, apesar de parte dos discentes ter reconhecido melhorias nos processos avaliativos dos docentes, nota-se um percentual alto daqueles que consideraram que não houve mudanças expressivas, o que possibilita refletir se tais respostas estão relacionadas à continuidade das formas de avaliação dos docentes, mesmo com os desafios gerados pelo isolamento social, o que causa certa estranheza e preocupação quanto à permanência de práticas que podem ser consideradas inadequadas ou pouco efetivas ao contexto educacional contemporâneo.

3.1.6. Mudanças na avaliação da aprendizagem ao longo do período do ensino remoto

Para compreender se houve mudanças nas atividades de avaliação realizadas pelos professores especificamente no decorrer dos períodos de aulas remotas nos semestres subsequentes, foram feitas questões que abordavam, especialmente, o 1.º semestre de 2020, em comparação às atividades propostas no 2.º semestre de 2020, e o 1.º semestre de 2021, resultado exibido no gráfico a seguir.

Gráfico 27 – Opinião dos docentes em relação à quantidade de práticas de avaliação, tempo disponibilizado para a realização, quantidade de devolutivas e complexidade das atividades de avaliação PUC-SP no 2.º semestre de 2020 e no 1.º semestre de 2021 em comparação com o 1.º semestre de 2020 (início da pandemia)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme o Gráfico 27 evidencia, na quantidade de atividades avaliativas realizadas no 2.º semestre de 2020 e no 1.º semestre de 2021 em comparação com o 1.º semestre de 2020 (início da pandemia), verificou-se que, embora a maioria (61%) dos docentes tenha afirmado que não houve mudanças expressivas e 16% indicado certa diminuição, outros 23% mencionaram que houve uma elevação das práticas avaliativas.

Relativo ao tempo disponibilizado para a realização das atividades avaliativas durante a pandemia, percebeu-se que mais de um terço dos docentes respondentes declararam que houve aumento do tempo. Por outro lado, 57% afirmaram que não ocorreram mudanças, enquanto outros 8% indicaram que houve diminuição.

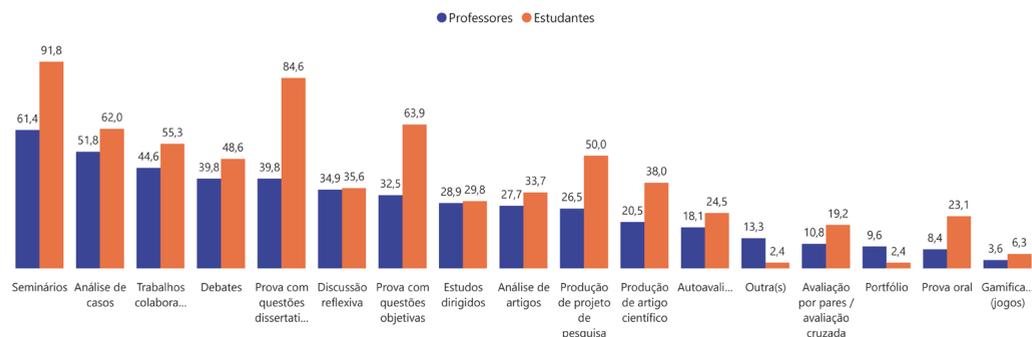
Arguidos sobre se o nível de complexidade das atividades avaliativas sofreu mudanças ao longo do período de aulas remotas, identificou-se que mais de um quinto dos docentes declararam que ela aumentou, porém 66% disseram que não houve mudanças e outros 12% que a complexidade diminuiu ao longo do período indicado.

Por fim, também foi solicitado que os docentes se posicionassem sobre as devolutivas realizadas por eles a respeito das avaliações dos alunos durante o período da pandemia. Assim como nas demais questões antes descritas, a maioria dos docentes (66%) declarou que não houve mudanças na quantidade de devolutivas e para 12% houve diminuição. Porém, para 22% dos professores respondentes, as devolutivas, quando comparadas a que eles desenvolviam no início do semestre da pandemia com os dois outros (2.º semestre de 2020 e 1.º semestre de 2021), aumentaram.

3.2. Instrumentos de avaliação utilizados durante as aulas remotas

No intuito de identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de graduação da PUC-SP durante o período do ensino remoto, o *survey* conteve uma questão que apresentou um conjunto de estratégias de avaliação em que os docentes e alunos deveriam assinalar quais delas tinham sido utilizadas durante o período de isolamento social, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 28 – Estratégias/instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados nas aulas durante o Ensino Remoto segundo docentes e alunos da PUC-SP



Fonte: Elaborado pelos autores.

No quesito instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes nos cursos de graduação da PUC-SP no período da pandemia, notou-se, pelo Gráfico 28, que mais de 80% dos estudantes afirmaram que seus docentes empregaram atividades avaliativas como Seminários (92%) ou Provas com questões dissertativas (85%). Além dessas estratégias/instrumentos de avaliação adotados durante a pandemia, quase dois terços dos alunos também sinalizaram a utilização de provas objetivas ou análise de casos, e mais da metade deles relataram os trabalhos colaborativos.

Por outro lado, as estratégias como Portfólio e Gamificação foram as opções menos assinaladas pelos discentes. Foram baixos também os percentuais de respostas de alunos que afirmaram ter participado de atividade como a avaliação por pares e autoavaliação (19,2% e 24,5%, respectivamente).

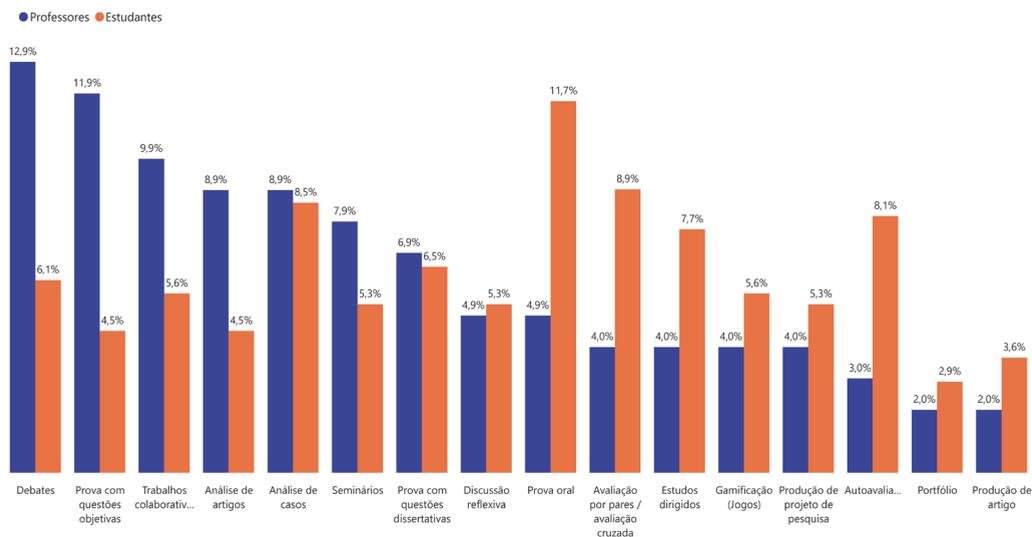
Sublinha-se ainda que registros de outras formas de avaliação foram descritos nas entrevistas individuais e nos grupos focais, dentre elas os júris simulados, caso clínico, estudo de casos reais, prova em dupla, elaboração de histórias em quadrinhos com as principais ideias dos autores estudados, entre outros. Além disso, apurou-se ainda, por parte de um docente entrevistado, sua preocupação em adequar os instrumentos e estratégias de avaliação utilizados às características da turma e do curso de graduação.

Ao observar as respostas dos docentes ao questionário com as dos estudantes, examina-se certa correspondência entre as opções de resposta assinaladas quanto aos instrumentos e estratégias utilizadas. Dos cinco primeiros instrumentos/estratégias indicados pelos docentes, quatro são comuns aos dois grupos (Seminários, Provas com questões objetivas, Análise de casos e Trabalhos em Grupo). Entre os cinco instrumentos menos utilizados, a correspondência é ainda mais acentuada (todos).

Diante do exposto, cabe ressaltar que nas avaliações no período da pandemia, apesar de se perceber, pelos relatos de professores e alunos, algumas mudanças ocorridas, tais transformações ainda parecem não reverberar na alteração ou proposição massiva de estratégias de avaliação menos tradicionais, como é o caso da avaliação por pares, da autoavaliação e até mesmo do uso do portfólio.

Além de buscar identificar quais instrumentos/estratégias de avaliação foram utilizados pelos docentes durante as aulas remotas, também se pretendeu analisar quais dos instrumentos/estratégias de avaliação foram utilizados exclusivamente no período do ensino remoto, resultado evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 29 – Instrumentos/estratégias de avaliação da aprendizagem realizadas durante a pandemia e que não ocorriam no ensino presencial, na opinião de professores e alunos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo Gráfico 29, em relação às respostas dos docentes, foram identificados percentuais pequenos daqueles que passaram a usar formas diferentes de avaliação (todos inferiores a 20%). Dentre as estratégias/instrumentos indicados estavam debate (16%), provas com questões objetivas (15%), trabalhos colaborativos (12%), análise de casos e análises de artigos (11% cada).

Já na percepção dos alunos respondentes, apenas três das 16 opções de estratégias e instrumentos citados no item foram assinaladas por pelo menos 10% deles como atividades que foram utilizadas durante a pandemia, mas não no presencial, sendo elas prova oral (14%), avaliação por pares (11%) e autoavaliação (10%). Além dessas atividades, também foram relatadas a criação de *post* no Instagram e a avaliação com consulta.

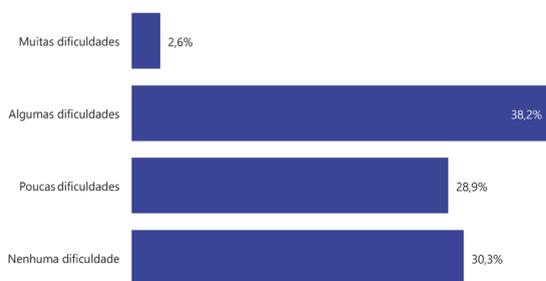
Interessante observar que Khan et al. (2021) concordam que algumas ferramentas são importantes para serem desenvolvidas nos processos avaliativos e citam como eficazes a “Nuvem de Palavras”, o “Padlet”, o “Kahoot” e o “FlipGrids”. Frisam que o processo de aprendizagem colaborativa, por meio desses instrumentos que servem para a avaliação formativa, concentra-se em quatro campos: habilidades de colaboração e criação de conhecimento, engajamento na criação do conhecimento, desempenho cognitivo e flexibilidade de tempo e espaço.

3.3. Apoio e orientação para realização das suas avaliações da aprendizagem dos(das) estudantes

Neste subtópico, procurou-se apresentar informações que pudessem ajudar na discussão sobre as possibilidades de apoio e orientação aos docentes durante o ensino remoto para a realização de avaliação da aprendizagem mais adequada ao contexto do isolamento social.

Para tanto, inicialmente os docentes foram arguidos se tiveram ou não dificuldades para a realização das avaliações da aprendizagem dos seus alunos durante as aulas remotas. Os resultados encontram-se no gráfico a seguir.

Gráfico 30 – Grau de dificuldade dos docentes para a realização das avaliações da aprendizagem dos(as) estudantes durante o ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 30 mostra que, apesar de apenas cerca de 3% dos docentes respondentes terem afirmado que tiveram muita dificuldade para a realização de suas avaliações, aproximadamente 70% afirmaram ter dificuldade, sendo que 38% algumas dificuldades e 29% poucas dificuldades. Foi inferior a 1/3 os que disseram não ter tido dificuldades para o desenvolvimento de suas avaliações ao longo do ensino remoto.

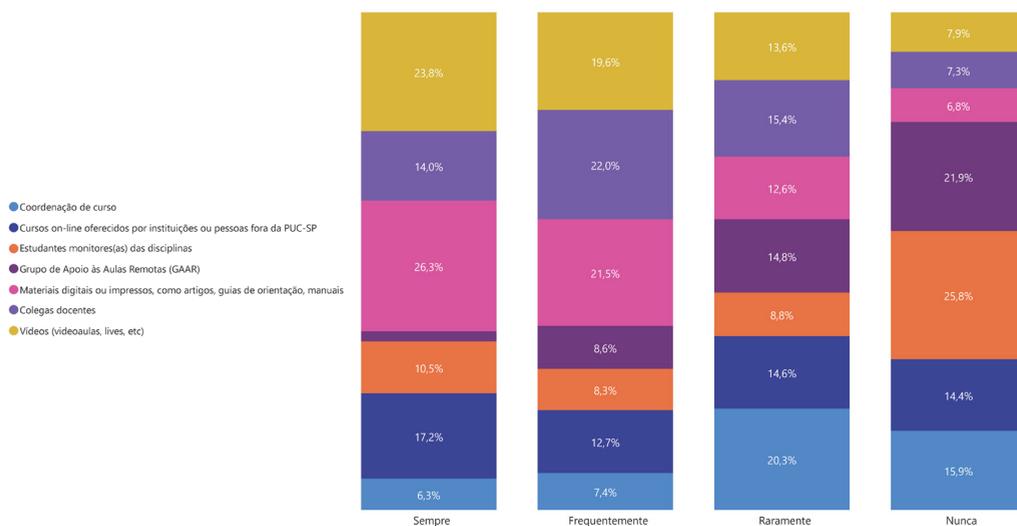
Dentre as principais dificuldades relatadas pelos docentes, pode-se destacar:

- a) adaptações necessárias para uso das plataformas Teams e Moodle para a realização das avaliações;
- b) elaboração de atividades avaliativas que estivessem de acordo com as etapas desenvolvidas durante o ensino remoto, bem como o engajamento dos alunos para a sua realização;

- c) acompanhamento do rendimento dos alunos ao longo do semestre, uma vez que, com a maioria dos alunos com a câmera desligada, a identificação do interesse e motivação dos alunos fica comprometida, restringindo-se apenas às informações obtidas por meio das avaliações formais;
- d) controle das condições de realização das avaliações pelos alunos, evitando “cola”.

Com o intuito de identificar quais foram os tipos de apoio e orientação obtidos pelos docentes durante a pandemia para o desenvolvimento de suas atividades avaliativas, o *survey* continha uma questão com um conjunto de opções e para cada uma delas o respondente tinha que indicar a frequência com que a utilizou, conforme apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 31 – Frequência com que o docente procurou apoio e orientações para a realização das suas avaliações da aprendizagem dos(das) estudantes durante o período das aulas remotas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre as opções existentes, pelo Gráfico 31, notou-se que os apoios e orientações mais procurados foram materiais digitais ou impressos, como artigos, guias de orientação, manuais (56%), vídeos (videoaulas, *lives*, etc.) (51%) e colegas docentes (48%). Por outro lado, as orientações e apoio por meio do GAAR e coordenação de curso registraram os menores percentuais 16% e 17%, respectivamente.

Considerações

A área da educação foi fortemente impactada pelas mudanças geradas pelo isolamento social devido à pandemia do covid-19. Práticas pedagógicas, projetos pedagógicos, conteúdos, entre outros aspectos, passaram a ser revistos e reorganizados pelos docentes e instituições de ensino. No caso da avaliação da aprendizagem dos estudantes tal situação também teve implicações, sobretudo na educação superior.

Diante desse contexto, este capítulo teve como objetivo principal analisar as principais mudanças e continuidades ocorridas nos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos nos cursos de graduação da PUC-SP, com comparação entre os períodos anterior da pandemia e os quatro semestres de ensino remoto. Para tanto, partiu dos dados obtidos por meio de *survey* dirigido aos alunos e professores, bem como de informações advindas de grupos focais e entrevistas feitas com docentes de diferentes faculdades e cursos da Universidade.

Dentre os aspectos que podem ser destacados a partir da análise feita neste estudo, estão: o aumento do número e da complexidade das atividades avaliativas durante o período remoto, inclusive com revisões de sua frequência; a utilização de uma maior diversidade de estratégias e instrumentos avaliativos; a preocupação dos docentes com a lisura dos processos avaliativos realizados remotamente; e o reconhecimento da importância das devolutivas, porém dificultada pelo excesso de trabalho e pelas reduzidas formas de *feedback* possíveis.

A respeito do crescimento do número de atividades avaliativas, compreende-se que ele se deve, pelo menos, em partes, à diversificação de estratégias e instrumentos avaliativos utilizados durante o ensino remoto e que foram relatadas tanto por meio do *survey*, quanto das entrevistas e dos grupos focais

Ressalta-se que a diversificação foi considerada por muitos participantes da pesquisa como positiva, com a possibilidade de tornar as atividades avaliativas de caráter mais pedagógico, exigindo das discentes maiores capacidades de reflexão e criação, tornando-as em certa medida mais motivadoras e desafiadoras.

Observou-se ainda que, enquanto alguns professores relataram a supressão das provas dissertativas ou similares, em outros casos, o que parece ter ocorrido foi a inclusão, por parte dos docentes, de diversas estratégias avaliativas, sem, no entanto, abdicar das avaliações denominadas por alguns entrevistados de “mais tradicionais”, o que também pode ter favorecido para o aumento das atividades avaliativas propostas pelos docentes.

Outro ponto importante a destacar foram os registros de alunos e professores que afirmaram que o excesso de atividades se tornou um aspecto de contestação dos alunos

em determinados cursos, sendo inclusive reconhecida a necessidade de diminuição da sua ocorrência, além da organização mais sincrônica do calendário de atividade de avaliação proposto pelo conjunto de professores de um determinado semestre, reduzindo, assim, em parte, a sobreposição de atividades demandadas aos alunos.

Quanto à preocupação da lisura dos processos avaliativos desenvolvidos pelos docentes, esse parece ter sido um dos principais motivos que os mobilizaram para a diversificação de suas estratégias e instrumentos avaliativos. Foram verificados diferentes registros de professores que justificam suas escolhas avaliativas considerando o controle e fiscalização possíveis.

Embora seja legítima tal preocupação, pergunta-se neste estudo se caso estivessem mais focados na aprendizagem dos estudantes e menos nos seus desempenhos traduzidos em notas, os docentes não teriam outras preocupações, como, por exemplo, a escolha de instrumentos e estratégias avaliativas mais coerentes com as propostas pedagógicas no ensino remoto. Tal situação sugere que há necessidade cada vez maior da discussão sobre os objetivos das avaliações da aprendizagem na educação superior, superando uma visão dicotomizada de avaliação, traduzida muitas vezes nas suas características formativa e classificatória.

Por fim, é imperativo o entendimento de que a avaliação da aprendizagem não se encerra na elaboração, nem tampouco na aplicação de determinado instrumento ou estratégia pelo docente, portanto é preciso uma atenção especial aos mecanismos de devolutiva aos alunos daquilo que sabem e daquilo que não sabem ou não são capazes de fazer. Ainda que na pesquisa parte dos docentes e alunos tenham apontado certa preocupação de determinados docentes para a melhoria dos *feedbacks* aos discentes, tal atividade parece ter sido prejudicada devido ao grande número atividades desenvolvidas pelos professores ao longo do período de pandemia.

Condições de trabalho e estudo

Laerte Apolinário Júnior
Andrea Laranjeira Oddone
Caio Kraide Gaeta

Introdução

A pandemia por covid-19 (SARS-CoV-2) e suas consequências têm gerado, também, inúmeros impactos sobre as condições de trabalho e ensino no mundo como um todo. Nas instituições de educação superior brasileiras, em geral, os professores passaram a utilizar diversas TDIC, no contexto de cumprimento das normas sanitárias de distanciamento social. A PUC-SP não foi uma exceção nesse sentido, como mencionado em outros capítulos deste livro, pois a implementação do ensino remoto se apresentou como uma solução de emergência em face às medidas de isolamento social decretadas pelas autoridades para controle da pandemia. Essa modalidade foi organizada em torno de estratégias bastante heterogêneas de ensino e aprendizagem na Universidade. Neste capítulo, o foco é compreender em que medida a adoção do ensino remoto impactou nas condições de trabalho e estudo de docentes e discentes, levando em consideração efeitos socioeconômicos e psicológicos, em um país com tamanhas desigualdades como no caso do Brasil (Bezerra et al., 2020).

A falta ou a precarização de infraestrutura, de acesso à internet e de competências para a utilização das ferramentas necessárias para o ensino remoto, em certa medida, fragilizaram o processo de ensino-aprendizagem. A adoção das TDIC representou desafios a todos os atores envolvidos nessa temática, especificamente em relação à fluência tecnológica por parte dos docentes, que, em sua maioria, não foram formados e/ou

capacitados para esse formato ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Quanto à infraestrutura, é evidente que, em um país desigual como o Brasil, não são todos os estudantes e professores que possuem a estrutura necessária para o aprendizado de maneira remota, até no caso de uma universidade particular como a PUC-SP. Mesmo o suposto benefício em termos de redução de horas de trabalho em função da flexibilização da carga horária dos docentes, no formato atual, pode não ter se concretizado, como revelam os dados deste estudo. Muitos professores têm relatado aumento de suas cargas horárias, em função do aumento da quantidade de conferências virtuais, constituindo-se como uma questão a ser analisada em profundidade (Bezerra et al., 2020).

Ademais, outros desafios, que refletem questões sociais mais amplas da sociedade brasileira, são agravados, como as desigualdades de gênero, o cuidado de filhos e familiares a cargo de mulheres, as questões de saúde mental, de infraestrutura física, como a estrutura domiciliar para estar em um ambiente tranquilo durante as atividades formativas, além da necessidade de complementar renda diante das dificuldades financeiras em função do distanciamento de atividades laborais (Bezerra et al., 2020).

Até o presente momento, pesquisas realizadas no Brasil evidenciaram grandes desafios para a adaptação às novas condições de trabalho e de estudo impulsionadas pela pandemia (CGU, 2020; Datafolha, 2021). Sabe-se também que, dentro do ambiente doméstico, as mulheres tiveram a rotina mormente impactada pela dinâmica trabalho-família, por concentrarem funções de trabalho doméstico concomitantes à demanda profissional (Lemos, Barbosa e Monzato, 2020). Apesar dos desafios do trabalho e estudo remotos durante a pandemia, o esforço para retorno presencial desprovido das devidas medidas de proteção também impactou profissionais da educação negativamente. O número de desligamentos por morte na educação mais do que dobrou (Dieese, 2021). “Entre as diferentes ocupações do setor, os profissionais do ensino (professores/as e coordenadores/as, entre outros) foram os que mais tiveram vínculos encerrados por morte: 612 em 2021”, relata o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2021, p. 2). Também foram afetados trabalhadores dos serviços que apoiam as atividades de professores, como faxineiros/as, porteiros/as, zeladores/as e cozinheiros/as, com 263 desligamentos por porte. O maior aumento constatado foi entre os professores de 30 a 39 anos, que cresceu em 148% no índice, informa a mesma entidade.

Como demonstrado nos dados a seguir da presente pesquisa, tanto professores quanto estudantes da PUC-SP notaram relevante impacto desse período sobre diversos aspectos do cotidiano, incluindo a saúde física e mental. Ressalta-se que este capítulo tem como proposta analisar as condições de trabalho e estudo na PUC-SP no contexto

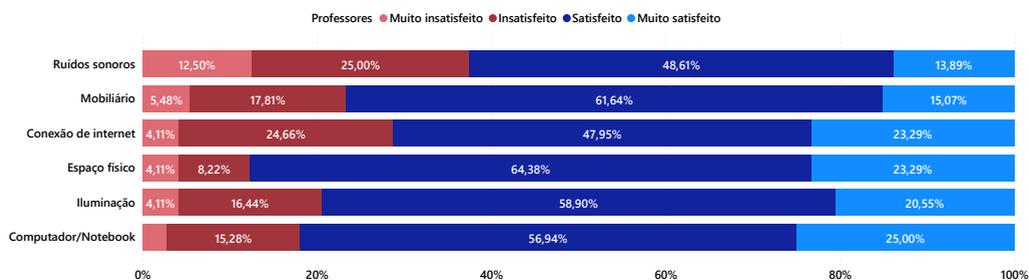
da pandemia de covid-19, a fim de discutir as alterações nas atividades laborais dos docentes e de estudo dos discentes no contexto do ER, comparando com o contexto de ensino presencial pré-pandemia. Objetiva-se, por meio desta análise, prover dados que colaborem com o planejamento de melhores condições de trabalho e estudo, com apresentação de vantagens e desvantagens das transformações experienciadas durante esse período.

Por meio da aplicação de questionários e da realização de grupos focais junto a professores e estudantes, esta pesquisa buscou identificar a percepção de professores e estudantes quanto a questões de infraestrutura no contexto do ensino remoto, impactos sobre a saúde física e mental, demanda de trabalho e estudo, alterações na rotina doméstica, além da satisfação relativa ao trabalho realizado pela PUC-SP nesse período.

4.1 Condições de infraestrutura para o trabalho e estudo e percepções sobre a rotina doméstica no contexto do ER

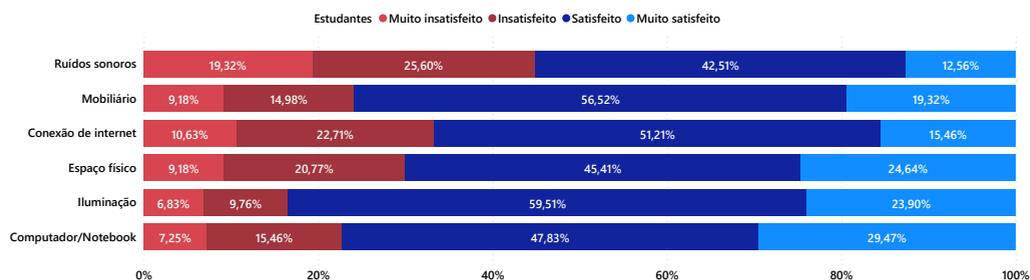
Os gráficos a seguir apresentam o grau de satisfação de docentes e discentes quanto às questões de infraestrutura, como espaço físico, iluminação, conexão de internet, mobiliário, ferramentas de trabalho, ruídos sonoros, dentre outros pontos referentes às percepções sobre alterações na rotina doméstica.

Gráfico 32 – Satisfação dos docentes em relação à infraestrutura



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 33 – Satisfação dos estudantes em relação à infraestrutura



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que, em geral, ambos os grupos demonstraram um grau maior de satisfação do que de insatisfação em relação à infraestrutura para o trabalho e o ensino no formato remoto. Dentre os aspectos levantados, o problema com ruídos sonoros aparenta ser o maior elemento de insatisfação presente nas respostas de docentes e discentes no que concerne às questões de infraestrutura, com 37% de professores insatisfeitos ou muito insatisfeitos e 45% de estudantes nessas categorias. Destacam-se também percentuais elevados de insatisfação com a conexão da internet, no caso de alunos e professores, e, ainda, uma maior insatisfação por parte dos discentes relativa ao espaço físico utilizado para a realização das aulas e de seus estudos (30%).

Quanto às insatisfações levantadas por parte dos docentes, tanto no questionário aberto quanto nos grupos focais, no que se refere às condições de infraestrutura, foram comuns menções à falta de apoio institucional para aquisição de mobiliário, iluminação, equipamentos, além da falta de auxílio por parte da instituição para gastos com internet e energia, como pode ser constatado nestas falas:

A PUC não oferece apoio algum aos docentes, todos os custos do meu trabalho estão sob o meu encargo, como aquisição de mobiliário, iluminação, manutenção de notebook, além do problema frequente com ruídos sonoros.

Algumas dessas condições tornaram-se satisfatórias após investimento pessoal, como, por exemplo, upgrade de computador e de conexões de internet.

Custos de implementação de internet, upgrade de tecnologias e aparatos ficaram todos por conta do professor. Diversas empresas, ao contrário, ofereceram ajuda de custo aos seus profissionais.

Investi bastante nesse quesito, me custa bastante pois contratei duas operadoras com bandas muito boas, comprei mais equipamentos, etc.

[...] tudo isso é pago com meu dinheiro, logo não é satisfatório, porque deveria ser pago pela universidade.

Nesse sentido, alguns estudantes também mencionaram preocupação com a falta de boas ferramentas por parte de alguns docentes: “*alguns professores possuem microfones ruins, assim, o áudio para os alunos fica bem abafado e difícil de escutar*”.

Por outro lado, foi levantada pelos docentes a questão do conforto em não ser necessário o deslocamento entre a Universidade e suas residências, com apontamento de questões como o trânsito intenso na cidade de São Paulo, falta de qualidade do transporte público, economia com custos de estacionamento, ficar mais perto de suas famílias, ter acesso à alimentação de melhor qualidade, além de ser um ambiente de menor ruído do que a sala de aula e maior conforto térmico do que teriam no ambiente coletivo, conforme evidenciam os trechos a seguir:

A maior dificuldade foi a adaptação à nova rotina. O ponto positivo é não ter de enfrentar o trânsito de São Paulo para trabalhar.

A quantidade de horas dedicadas triplicou e a falta de um horário de desconexão e afastamento causam um sentido de urgência que não tem fim. Por outro lado, as horas que não se perdem no trânsito são muito bem-vindas.

O isolamento é a questão mais prejudicial. Por outro lado, há um ganho de tempo com relação ao deslocamento.

[...] ganho de qualidade de vida por não dar aula em salas barulhentas, com ar-condicionado deficiente ou ventiladores que parecem turbina de avião e campus sem acesso a internet de qualidade.

Em relação aos estudantes, há registro de aspecto positivo no que diz respeito ao apoio da instituição para obtenção de materiais necessários para o acompanhamento das aulas remotas, como computadores, tablets e chips com dados para acesso à internet. Chama a atenção um relato de um estudante nesse sentido: “*A PUC me emprestou um computador pra estudar e eu tive acesso a um chip para assistir às aulas sem travar*”.

Os estudantes também apontaram que o tempo de deslocamento até a Universidade foi substituído por mais horas de descanso e dedicação ao estudo. No entanto, prevalece uma sensação de desconforto geral com o isolamento, a falta de interação pessoal, a dificuldade de concentração nas aulas e o baixo aproveitamento do conteúdo das disciplinas, como exemplificam estas falas:

Com as várias distrações que tenho no meu quarto, é mais difícil se concentrar ao comparar com espaços de estudos oferecidos pela faculdade.

Acho que nesse caso, são pontos mais negativos do que positivos. Como assistia as aulas de casa, era muito mais fácil me distrair ou ir fazer outras coisas durante a aula. A sala de aula fez muita falta!

É bom não ter que gastar horas no transporte público. É péssimo não poder ter um local separado para estudar, como a biblioteca, e ter que assistir as aulas dentro de casa.

Alguns dos estudantes mostraram satisfação em ter aulas remotamente, por considerarem o espaço residencial confortável, silencioso, com equipamentos confortáveis para o estudo, como mesa, luminária e cadeira, com favorecimento para a organização do tempo e o maior proveito das aulas. Para outros, foram elementos que dificultaram seu aprendizado, por passarem muito tempo nesse espaço e se concentrarem menos, tendo de interagir com os familiares e lidar com a rotina da casa, muitas vezes com ruídos, acesso ruim à internet, cansaço em função do período prolongado em frente às telas, baixa qualidade de equipamentos disponíveis, falta de meios para impressão de documentos para leitura, e baixa afinidade com o sistema digital da Biblioteca, o que dificultava a busca de artigos e livros, como destacado nestes trechos:

De fato, o espaço físico da PUC deixa muito a desejar, especialmente no calor em salas sem ar condicionado, ou com o ar sem funcionar.

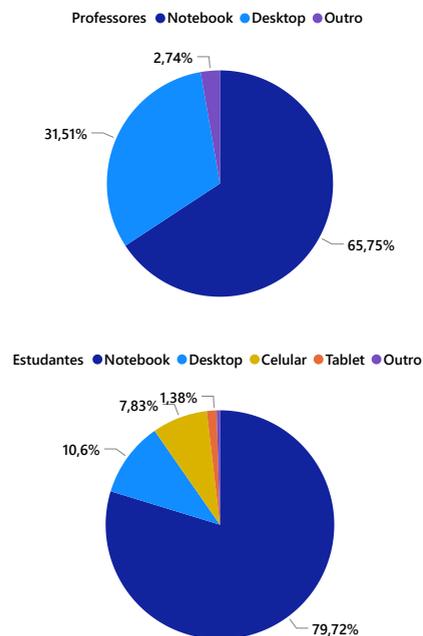
Ganho de qualidade de vida por não dar aula em salas barulhentas, com ar-condicionado deficiente ou ventiladores que parecem turbina de avião e campus sem acesso a internet de qualidade.

Ponto positivo somente a disponibilidade das aulas gravadas, que permitem flexibilidade na agenda. Negativos, todo o restante. Ter apenas um ambiente para tudo (trabalho, faculdade e descanso), é muito desgastante.

Em geral, o levantamento realizado evidencia o conforto como um elemento relevante para a residência ser um bom local de estudo. Ainda foi possível identificar no questionário que há uma parcela de estudantes que não iniciaram seus estudos na instituição de forma presencial, de modo que puderam avaliar apenas o que foi oferecido remotamente.

Na sequência, os gráficos apresentam os principais equipamentos utilizados tanto por docentes quanto por discentes para ministrar e acompanhar as aulas no contexto do ensino remoto.

Gráfico 34 – Equipamentos mais utilizados durante o ensino remoto, segundo professores e estudantes

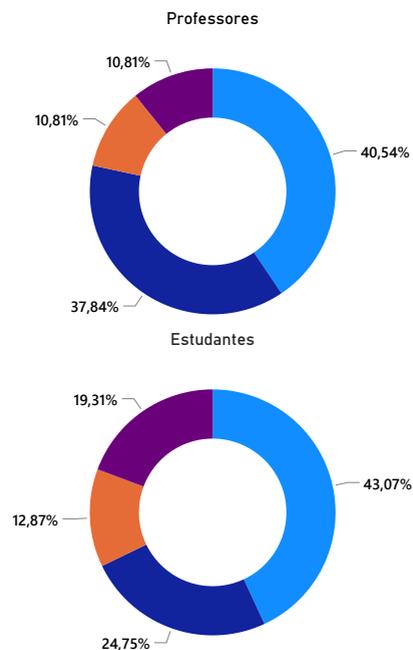


Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos equipamentos utilizados para as aulas do ER, em ambos os grupos o notebook demonstrou ser a ferramenta mais usada, sendo que 66% dos professores e 80% dos estudantes relataram ser o principal equipamento utilizado. Interessante notar que, para os estudantes respondentes, o celular não aparece dentre os dispositivos mais utilizados para o acompanhamento das aulas, visto que apenas 8% relataram acompanhar aulas via esse recurso.

Nos gráficos a seguir, são mostradas as alterações percebidas na rotina doméstica por parte de estudantes e professores desde o início da pandemia.

Gráfico 35 – Avaliação dos docentes e discentes sobre a rotina doméstica durante o ensino remoto em comparação ao ensino presencial



Fonte: Elaborado pelos autores.

Referente às alterações percebidas na rotina doméstica durante o ensino remoto em comparação ao ensino presencial, ressalta-se a presença de opiniões mais divididas em relação a essa questão tanto entre professores quanto entre discentes, na medida em que ambos os grupos apontaram tanto pontos negativos quanto positivos a essas alterações. No entanto, enquanto, entre os docentes, 41% dos respondentes avaliaram de forma negativa e 49% de forma positiva as alterações à rotina doméstica no contexto do ER, entre os estudantes, 43% avaliaram de forma negativa e 38% de forma positiva. Assim, nota-se que, em geral, os professores tenderam a avaliar essas alterações de forma mais positiva do que os estudantes.

4.2 Impactos sobre a saúde física e mental

A seguir, constam os gráficos referentes à percepção de professores e estudantes quanto aos impactos sobre a saúde física e mental desde o início da pandemia.

Gráfico 36 – Percepção docente e discente em relação ao impacto do período de ensino remoto sobre a sua saúde física e mental



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos impactos desde o início da pandemia sobre a saúde física e mental de estudantes e professores, percebe-se que, em ambos os grupos, o índice de respostas que relatam impactos negativos supera amplamente o número de registros de impactos positivos. Vale enfatizar o alto índice de estudantes que declararam ter sentido muitos impactos negativos sobre a saúde mental, maior do que referente à amostra de professores (55% contra 15%).

Em termos de saúde mental, foram frequentes nas respostas abertas do questionário e nas discussões nos grupos focais, menções a um aumento das demandas laborais por parte dos professores, o que resultou em extenuação mental e falta de motivação. Também aparecem insatisfações concernentes ao fato de o trabalho ser realizado de modo isolado, sem a manutenção das interações pessoais, tornando-o mais cansativo e desmotivador.

Sobre esses aspectos, um respondente afirmou que

Em todas as atividades de docência, reunião de equipes, tudo on-line, vai ficando muito cansativo e muitas vezes extrapola o horário de trabalho. No meu caso, em que há atendimento a pacientes on-line, há ainda mais cansaço.

Ainda sobre esse tema, outro respondente declarou:

[...] Quanto aos aspectos psicológicos, noto que às vezes fico mais irritado e impaciente, mas é algo que não acontece quando estou em aula com as turmas. Esse é o momento mais prazeroso pra mim. O que tem me deixado irritado é o excesso de burocracia e de solicitações da Universidade. Temos feito muito mais reuniões, preenchido muito mais documentos, respondido a muito mais e-mails, e preenchido muito mais documentos. Ao menos é essa a sensação que tenho.

Também foram apontadas frustrações e irritações por parte dos professores em função da preocupação em entregar o melhor para os estudantes em termos de ensino e o baixo retorno e interação destes durante as aulas, inclusive com menção de um respondente sobre ter pensado em suicídio. Nesse sentido, foram comuns relatos dizendo sentir “*frustração, porque a qualidade das aulas cai sem a troca de ideias que o ensino presencial favorece*”, além de comentários como:

Mentalmente, devido à baixa interação entre aluno e professor, por mais que eu tente motivá-los o tempo todo, a falta de resposta quando pergunto se estão com dúvidas, se querem que eu explique novamente, gera desconforto e sinto que preciso trabalhar dobrado para conseguir tirar algum sentimento deles. Os alunos não ligam mais a câmera, não falam bom dia. Essa falta de atitude esgota psicologicamente [...].

Uma resposta que chamou a atenção foi o registro de sentimentos conflitivos em relação à situação atual, em função da percepção de pontos positivos sobre a rotina em decorrência do contexto da pandemia:

Eu me sinto triste e envergonhada por ter melhorado minha saúde mental na pandemia. Como trabalho em mais de uma instituição, em cidades diferentes, a atual configuração favoreceu minha rotina. Mas eu nunca esqueço que essa condição confortável pra mim significou a morte de centenas de milhares.

No questionário dos estudantes, também foi comum observar relatos de impactos sobre a saúde mental com o ensino remoto, em especial da falta de motivação para

realização de atividades, de desenvolvimento de quadros de ansiedade, depressão e crises de pânico, em função da ausência de interação entre pessoas e aumento das demandas de trabalho:

A aula remota diminui o contato entre os alunos e alunos e professores, fazendo com que as pessoas fiquem mais solitárias e retraídas. Além disso, a quantidade de matérias e trabalhos fazem a gente sentir muita pressão e sobrecarga.

Da parte dos alunos, se fizeram também presentes considerações sobre suicídio. Esta informação converge com outros estudos realizados no país que demonstram como o período pandêmico trouxe fortes impactos negativos à saúde mental dos estudantes. Conforme a segunda edição do relatório nacional da pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, elaborado pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve, 2021), 61% dos jovens relatam aumento da ansiedade e 56% alegam o uso exagerado de redes sociais. De acordo com o documento, “1 a cada 10 jovens admitem que um dos impactos da pandemia em suas vidas são pensamentos suicidas ou de automutilação, sendo esse número ainda maior na faixa de 15 a 17 anos” (Conjuve, 2021, p. 24).

Convém frisar que o aumento de quadros depressivos e de ansiedade não pode ser relacionado unicamente à questão educacional, uma vez que o contexto pandêmico foi de expressivo aumento de casos em escala global (Santomauro et al., 2021). Entretanto, são recorrentes entre os respondentes as associações entre impactos à saúde mental e práticas comuns ao regime de estudos durante o ER, como o isolamento físico e o excessivo uso de computadores e *smartphones*.

Alguns estudantes, com histórico de depressão e ansiedade, expuseram também uma percepção de piora de seus quadros clínicos nesse contexto:

A Pandemia foi extremamente prejudicial à minha saúde mental, como com outras pessoas, sou diagnosticada com transtorno de ansiedade, desse modo, ambientes presenciais de ensino me deixam muito mais confortável, pois me sinto acolhida pelos outros estudantes à minha volta. Compreendo também, que este motivo não é culpa da PUC-SP, uma vez que, as aulas remotas estão se mostrando boas. Porém, é necessária uma volta às aulas presenciais, assim que esta pandemia melhorar.

A situação pandêmica como um todo não me ajudou muito (histórico de ansiedade e de depressão) mas a demanda constante de avaliações piorou bastante o meu quadro nos últimos semestres. Às vezes o peso de ter que pedir a algum professor a postergação de certo prazo era tão grande que preferia fazer de qualquer jeito só para não ter que compartilhar nada.

Também foi comum observar relatos de estudantes e professores que tiveram sua saúde mental impactada pela perda de pessoas próximas para a covid-19, para além do contexto do ensino remoto exclusivamente.

Com a pandemia, eu passei a ter crises de ansiedade fortes e agora também tenho crises de pânico. Além disso, perdi o meu vô pra covid, o que só me deixou mais desanimada. Assim, as aulas remotas têm sido difíceis e desanimadoras.

Embora o número de relatos nas questões abertas nos grupos focais sobre saúde mental tenha sido maior do que em relação à saúde física, quanto a esta também foram comuns os relatos que acentuaram uma percepção de piora com o ensino remoto, em especial dentre os professores, como problemas de postura e oculares em função do aumento de tempo sentado em uma cadeira e do aumento de horas em frente à tela de um computador. Nesse sentido, são realçados alguns relatos de professores:

Do ponto de vista físico, fico muitas horas sentada na frente do computador. Fico com dores nas costas. Quando me levanto não consigo ficar ereta.

O número de horas frente ao computador afeta a visão e a coluna.

A rotina passou a adquirir uma condição mais sedentária com efeitos sobre o corpo (pernas, ombros, coluna).

As aulas se tornaram muito mais cansativas. Tive, por exemplo, que investir em uma lente com filtro de luz azul porque terminava o dia com muita dor de cabeça em razão dos longos períodos em frente ao computador.

No entanto, alguns também sinalizaram impactos positivos sobre a saúde física em função do maior tempo disponível para a prática de atividades físicas:

Eu pratiquei exercícios físicos todos os dias (incluindo fins de semana) criando uma rotina. Somente deixei de atingir os objetivos de caminhada em 2 dias. Deixei de fazer check up para evitar os ambientes hospitalares, mas pretendo retomar agora. De resto, quase não mudei quase nada em rotinas.

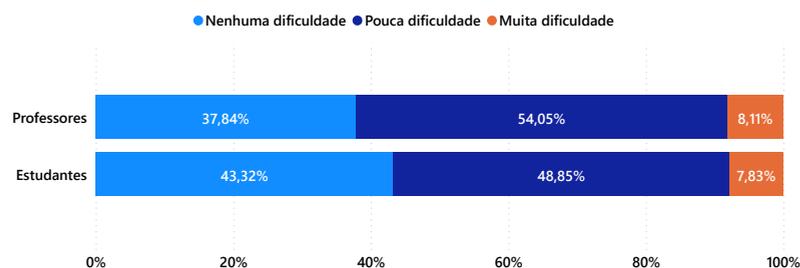
Dentre os estudantes, foram comuns relatos de problemas físicos decorrentes do aumento de tempo passado em frente ao computador, “[...] são muitas horas sentado sem qualquer exercício”, ainda que alguns também tenham informado uma maior disponibilidade para a prática de atividades físicas nesse contexto:

Eu agora tenho tempo de me exercitar na minha casa e a paz de espírito de não precisar acordar 1 hora mais cedo todos os dias da minha vida para pegar linha da CPTM.

4.3 Percepções sobre o uso de novas ferramentas e carga de trabalho e estudo

Na sequência, são apresentados os resultados referentes às dificuldades percebidas por ambos os grupos quanto à adaptação às tecnologias voltadas ao ensino remoto (como Teams, Zoom, Moodle, etc.).

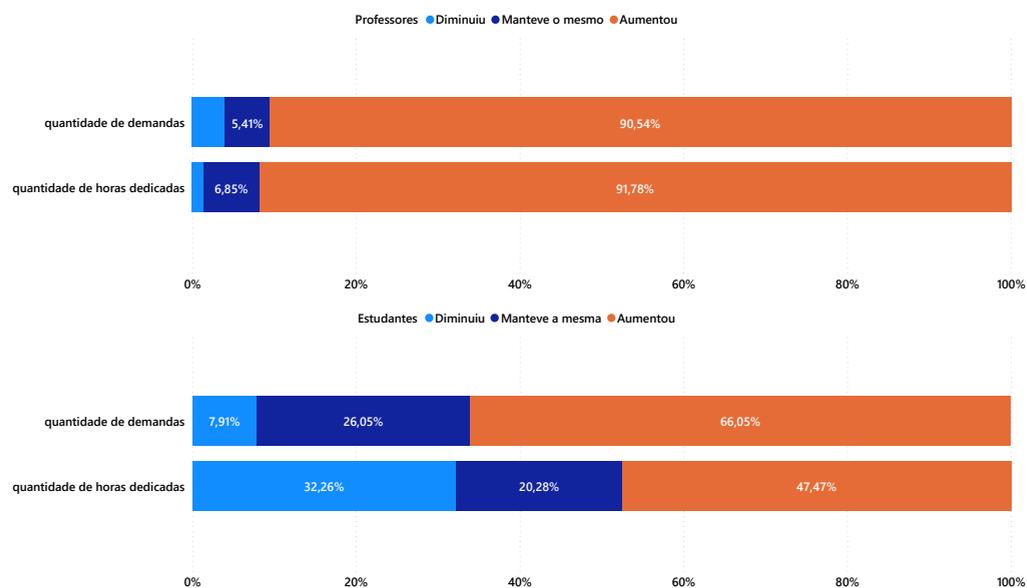
Gráfico 37 – Grau de dificuldade enfrentado pelos docentes e discentes para se adaptar às novas tecnologias (Teams, Zoom, Moodle, etc.) durante o Ensino Remoto



Fonte: Elaborado pelos autores.

No tocante às dificuldades enfrentadas por ambos os grupos na adaptação às tecnologias voltadas ao ensino, nota-se que professores e alunos demonstraram apresentar poucas ou nenhuma dificuldade nessa adaptação (92% dos professores e 92% dos estudantes). Entretanto, vale citar que nas conversas realizadas com os professores, nos grupos focais, não foram incomuns relatos que enaltescessem as dificuldades enfrentadas em face aos novos desafios tecnológicos colocados.

Nos gráficos que se seguem, são apresentadas as percepções de professores e estudantes atribuídas a alterações sobre demandas em termos de trabalho/estudo e horas dedicadas no contexto de aulas na pandemia.

Gráfico 38 – Percepção dos docentes e discentes sobre quantidade de demandas e de horas dedicadas durante o Ensino Remoto

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação às percepções sobre o aumento das demandas e de horas dedicadas ao trabalho e estudo no contexto do ER, percebe-se que ambos os grupos declararam um aumento bastante significativo. Em especial quanto à percepção sobre o aumento das demandas em face aos desafios da transição para o ensino remoto, que fez com que o tempo de trabalho fosse aumentado em relação ao trabalho presencial, com apontamentos relativos à dificuldade de organização, tempo despendido em aplicativo de comunicação como o WhatsApp, e dificuldades para equilibrar o tempo de trabalho/estudo e familiar. Entre os docentes, 91% relataram um aumento em termos de quantidade de demandas e 92% mencionaram um aumento em termos de quantidade de horas dedicadas ao trabalho. Entre os estudantes, embora essas categorias tenham sido as mais escolhidas, os números caem para 66% e 47%.

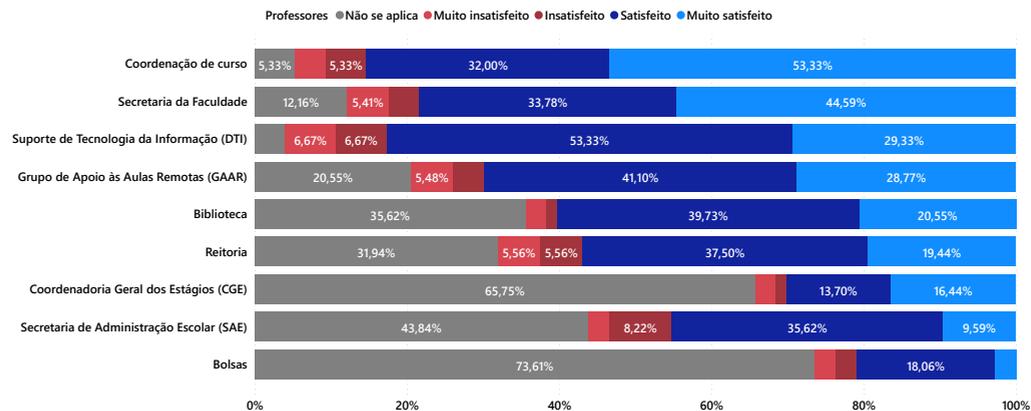
Os docentes respondentes levantaram dados positivos concernentes ao tempo despendido em reuniões administrativas, que ficaram mais eficazes no ambiente remoto, mas citaram que sentiram que houve menor eficácia do trabalho realizado, com limitações tecnológicas devido aos equipamentos de uso pessoal que não atendiam às necessidades do ER, o que prejudicou a organização de tarefas e a qualidade das aulas, além de apontarem que os estudantes participaram e se concentraram menos nas aulas remotas.

Os estudantes respondentes trouxeram à tona que o ER da maneira como foi desenvolvido pela PUC-SP favoreceu os estudantes que estagiam, em função do tempo ganho com a falta de necessidade de deslocamento, que pôde ser transferido para os estudos e organização pessoal, e com a possibilidade de assistir às aulas de forma assíncrona. No entanto, os estudantes respondentes informaram que a cobrança de chamadas foi algo além do esperado para o cenário instaurado pelo ensino remoto. Indicaram também a falta de preparo dos docentes para o ER em alguns casos: “Ponto negativo: pouco preparo dos professores e falta de material e tecnologia para os professores”.

4.4 Avaliação da atuação institucional da PUC-SP no contexto do ERE

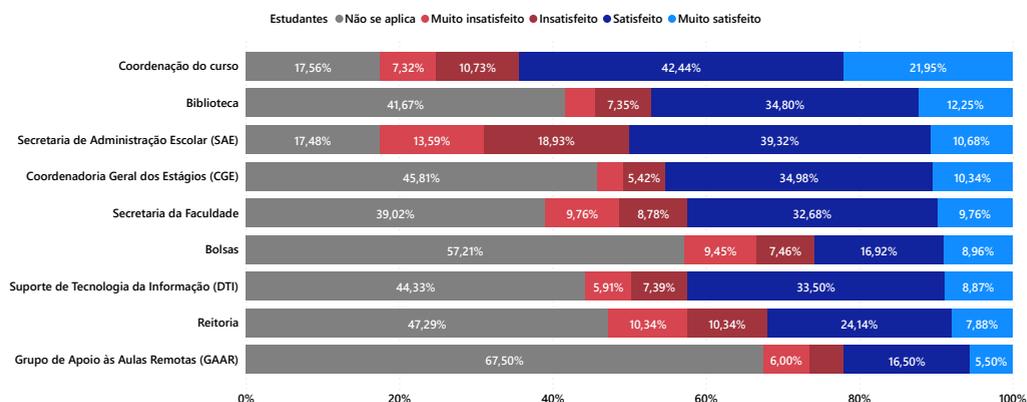
Por fim, são apresentadas as percepções de satisfação de docentes e discentes em relação a diferentes órgãos administrativos da PUC-SP.

Gráfico 39 – Grau de satisfação de professores em relação aos serviços prestados pelos setores da PUC-SP durante o ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 40 – Grau de satisfação de alunos em relação aos serviços prestados pelos setores da PUC-SP durante o ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos autores.

A respeito do grau de satisfação em relação aos diferentes setores da PUC-SP, percebe-se um elevado grau de satisfação, em geral entre ambos os grupos. Nos comentários abertos e nos grupos focais, aparecem tanto menções positivas quanto negativas em relação aos serviços citados. Prevalece uma percepção geral de que a PUC-SP se saiu bem dado o contexto, mas que alguns pontos poderiam ter sido melhorados, em especial no que se refere ao apoio institucional e comunicação com sua comunidade. Muitos docentes deixaram comentários elogiosos acerca do trabalho da instituição, porém algumas críticas também foram registradas:

Gostaria de parabenizar a PUC pelos esforços e ações de preparação dos professores para o Ensino Remoto. As diversas palestras, treinamentos, vídeos, formação dos grupos de apoio, voltados para as atividades remotas, foram essenciais para que eu pudesse desempenhar o trabalho como professor em Ensino Remoto. Também foi o motivo pelo qual indiquei ter tido poucas dificuldades para a transição.

Senti uma ausência da instituição durante esse período para nós e os estudantes. Uma comunicação mais fluida e uma presença mais constante poderia dar mais segurança aos docentes e estudantes. Os alunos têm (sic) nos procurado para dúvidas que cabem a outras burocracias da instituição.

Como já discutido na seção de infraestrutura, as percepções mais negativas se referem à falta de apoio institucional específico para compra de ferramentas e mobiliário

necessários à condução das aulas on-line em um contexto de ER. Nesse sentido, predominaram os relatos de que os custos com energia, internet e equipamentos necessários ao ER deveriam ter sido arcados pela instituição.

No questionário dos estudantes, foram comuns críticas à falta de uma comunicação clara por parte da instituição e falta de apoio em relação a questões materiais e financeiras dos estudantes:

Acredito que a comunicação da universidade poderia ter tido como parâmetro os decretos estaduais, mas ter firmado a posição de que só voltariam as aulas presenciais quando o estado tivesse com 85% de vacinados com esquema completo como é recomendado pelos cientistas, isto evitaria a ansiedade de não saber quando voltar ou a pressão da galera que acha que universidade é empresa e não espaço de convivência.

Acredito que a postura da reitoria no ensino remoto não foi condizente com o contexto. Houve pouquíssima transparência com relação as decisões que estavam sendo tomadas e pouca consideração as questões materiais e financeiras dos alunos.

Considerações

O ambiente remoto alterou de maneira significativa as relações de trabalho e estudo de docentes e discentes. Reforça-se com a implementação do ER, em especial, uma percepção por parte de ambos os grupos de aumento de horas dedicadas ao trabalho e ao estudo, em função do aumento das demandas acadêmicas, e impactos negativos sobre a saúde física e mental de docentes e discentes.

Em relação à rotina das aulas, foram elencados tanto aspectos positivos quanto negativos no contexto do ER. Dentre os pontos positivos, apareceram questões como maior disponibilidade para dedicação aos estudos e trabalho, maior comodidade em função da utilização do espaço físico doméstico, além da ausência de necessidade de locomoção em uma cidade com tantos problemas de mobilidade urbana como São Paulo. Por outro lado, alguns desses mesmos elementos podem trazer dificuldades, em razão da ausência de infraestrutura adequada para acompanhamento das aulas, em especial a falta de mobiliário e equipamento adequados, o conforto térmico e os ruídos sonoros. Isso demonstra que as condições às quais as pessoas foram submetidas durante o período de isolamento social podem se constituir como elementos benéficos ou maléficis ao ensino remoto.

Percebe-se que as questões de infraestrutura e familiares podem contribuir ou prejudicar os estudantes em sua organização, tempo, espaço e concentração para o estudo, assim como os docentes, que, em alguns casos, tiveram que reorganizar os ambientes residenciais em escritórios, salas de aula e dividir esses espaços com seus familiares, o que nem sempre favoreceu o desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, diversos entrevistados relataram que, mesmo com as dificuldades citadas, o ambiente residencial apresentou uma infraestrutura melhor do que a apresentada pela PUC-SP.

Com relação às condições materiais para a realização das aulas, os docentes disseram que a PUC-SP delegou a eles a resolução de problemas inerentes ao ER, como obtenção de materiais, como mobiliário e equipamentos eletrônicos, e aumento de custos com energia elétrica. Quando se consideram os estudantes, as anotações mais importantes são de que a Universidade contribuiu para a resolução de problemas ligados à falta de ferramentas, cedendo materiais e infraestrutura para que houvesse a inclusão deles nas atividades remotas.

Sobre os impactos na saúde física e mental, percebe-se que, tanto entre os professores quanto entre os estudantes, as respostas dos questionários fechado e aberto e discussões nos grupos focais revelaram que os impactos negativos do ER superaram amplamente os impactos positivos. Nota-se uma predominância de danos negativos à saúde mental entre os estudantes e de danos à saúde física entre os professores. Quanto aos impactos físicos negativos, verificam-se problemas decorrentes do aumento de tempo passado em frente ao computador, como problemas oculares, dores físicas ligadas à ergonomia, entre outras questões. Em relação aos impactos negativos sobre a saúde mental, foram evidenciadas questões como fadiga, ansiedade, estresse, depressão e falta de motivação.

Em suma, constata-se uma ambiguidade entre as percepções de melhora ou piora nas condições de trabalho e estudo. Ambos os grupos alegaram traços positivos e negativos atinentes às condições de infraestrutura, de saúde, do uso dos espaços, da rotina doméstica e da comunicação por parte dos órgãos burocráticos da PUC-SP no contexto do ER.

Metodologias de ensino

Roberto Sanches Padula
Ana Valéria Barbosa da Silva
Vitor João Rochedo Andreolli

Introdução

O objetivo deste capítulo é identificar o que pesquisadores, em localidades diversas, apontaram sobre o tema Metodologias de ensino no contexto de ensino remoto e apresentar as estratégias educacionais e metodológicas adotadas pelos professores da PUC-SP, de modo a evidenciar como isso foi avaliado pelos docentes e discentes. Também serão apontadas possibilidades para o trabalho docente no contexto pós-pandêmico.

Durante a realização desta investigação, notou-se a ausência de um consenso nas nomenclaturas para se ressaltar a prática de ensino adotada no decorrer da pandemia de covid-19. Autores, neste caso, comumente, centraram-se nas escolhas de termos como “ensino on-line” e “ensino a distância”. Assim, será assumida e utilizada, no decorrer do texto, a terminologia “ensino a distância”, por se tratar da terminologia mais recorrente nos levantamentos, acrescida, também, do termo “ensino remoto”.

Cabe ressaltar que há uma distinção entre ensino a distância e ensino remoto. O primeiro tem como premissa um programa previamente preparado e estruturado para um ensino completamente a distância, apresenta significativa diferença na experiência de aprendizagem dos estudantes, quando posto em contraste a cursos abruptamente migrantes às metodologias remotas (Hodges et al., 2020). Quanto ao segundo, por ser objeto de estudo desta pesquisa, será tratado detidamente no decorrer deste capítulo.

Os mesmos autores compreendem ainda como crucial, em qualquer debate sobre as mudanças nos sistemas de ensino neste momento de crise, que sejam diferenciadas as práticas. Concordam então que, em prol da manutenção do ensino, as grandes instituições de ensino e educadores devem compreender com clareza o que difere o ensino remoto do ensino a distância.

5.1 Ensino remoto e ensino a distância: distanciamentos e aproximações

Considerando os acervos da pesquisa, pode-se diferenciar as práticas a partir de sua origem e motivação. Por um lado, tem-se o ensino a distância, em que são encontrados relatos, no caso brasileiro, de momentos em que a prática fora utilizada por meio de cursos por correspondência providos, em 1904, pelo *Jornal Brasil*, assim como cursos de línguas radiotransmitidos pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 (Hodges et al., 2020; Coqueiro e Souza, 2021). A história das práticas de ensino remoto não deve ser compreendida como intrinsecamente ligada aos mecanismos tecnológicos providos da internet, mas sim associada aos adventos dos meios de comunicação de massa anteriores à internet, como rádio e televisão (Coqueiro e Souza 2021).

Por outro lado, ao tratar-se do ensino remoto a partir do final de 2019, se faz necessária a compreensão de que essa é uma prática originada pelo contexto extraordinário da crise humanitária vivenciada pela atual pandemia de covid-19 (Hodges et al., 2020). Um cenário em que se fez imperiosa a transição abrupta e sem preparação das salas de aula físicas aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a fim de garantir a segurança e isolamento de discentes, docentes e colaboradores. Desse modo, configurou-se tal estrutura de ensino, então, não como uma solução segura e bem estruturada, mas sim uma aparentemente viável e rápida decisão emergencial, para que os cursos não fossem interrompidos.

Demais diferenças entre o ensino remoto e o ensino a distância ainda podem ser sinalizadas a partir da revisão bibliográfica. Estas, todavia, se aprofundaram nas particularidades metodológicas e estruturais de cada um dos sistemas de ensino.

Por se tratar de um sistema com décadas de desenvolvimento, o ensino a distância encontra seu alicerce, nas palavras de Hodges et al. (2020), em um planejamento e *design* instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento das aulas.

As aulas predominantemente são realizadas de forma assíncrona, isto é, o docente realiza a gravação de sua exposição temática, seja em vídeo ou audioaulas (vide Quadro 7), podendo estas ser disponibilizadas gradual ou totalmente aos discentes no começo do curso. Cabe ao(à) estudante a gestão de seu tempo para acompanhar as aulas, que possa assistir no local de sua preferência. Há ainda casos de aulas síncronas, leia-se “ao vivo”, em que existe o espaço de interação entre professor e alunos, para resolução de dúvidas (Coqueiro e Souza, 2021).

Adicionalmente, as autoras ressaltam que nas práticas do ensino a distância ainda se faz comum a presença de um tutor, especializado em pedagogias a distância, para auxílio nas correções e eventuais dúvidas. Todavia, são comuns os usos de práticas menos interativas e mais automatizadas em programas de instituições a distância, como observado pelos autores Ritter, Peripolli e Bulegon (2020). Estes identificam ainda a padronização em massa de materiais e processos avaliativos, assim como de correções e *feedbacks* também mencionados por Hodges et al. (2020).

Em contrapartida, o ensino remoto, em decorrência de sua origem emergencial, não apresenta os mesmos alicerces bem estruturados e estabelecidos do ensino a distância, tendo como predominantes as aulas síncronas transmitidas, em geral, nos mesmos horários em que ocorrem as aulas presenciais, de forma a simular essa antiga realidade (Ritter, Peripolli e Bulegon, 2020).

Ademais, é característico do ensino remoto a diversidade de metodologias aplicadas pelos discentes, variedade ligada ao fato de que esses discentes não têm preparo para lidar completamente com esta nova realidade (Coqueiro e Souza, 2021), sem apresentar, em sua maioria, materiais e avaliações automatizadas e padronizadas (Ritter, Peripolli e Bulegon, 2020). O Quadro 7 indica as diferenças entre alguns termos aqui citados.

Quadro 7 – Modalidades de ensino

Modelo	Definição
Assíncrono	As aulas do curso são realizadas por meio de gravações, intermediadas por uma plataforma digital, não tendo a presença simultânea de professores e estudantes.
Síncrono	As aulas do curso são realizadas em sua totalidade ao vivo, em uma plataforma digital, tendo a presença simultânea de professores e estudantes.
Híbrido	Algumas partes do curso são realizadas por meio de gravações e outras realizadas ao vivo, em uma plataforma digital.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 8, com base nas pesquisas Hodges et al. (2020), Coqueiro e Souza (2021) e Ritter, Peripolli e Bulegon (2020), foram elencadas as diferenças entre as principais características presentes nas práticas de ensino a distância e ensino remoto.

Quadro 8 – Diferenças entre ensino remoto e ensino a distância

Ensino Remoto	Ensino a Distância
Aulas predominantemente em formato síncrono, podendo ser assíncrono.	Aulas em formato predominantemente assíncrono, podendo ser síncrono.
Aulas gravadas ou ministradas ao vivo na residência do docente.	Videoaulas e audioaulas gravadas em estúdio.
Cada discente tem um sistema metodológico próprio, passível de adaptações e mudanças no decorrer do curso.	Sistemas metodológicos preestabelecidos e inalteráveis, nos casos assíncronos.
Cada discente trabalha com algum sistema avaliativo próprio, não havendo padronização de gabaritos ou <i>feedbacks</i> .	Exercícios e avaliações padronizados com gabaritos e <i>feedbacks</i> automatizados.
Assim como no presencial, as dúvidas são sanadas diretamente pelo professor durante a aula ou por meio do Chat da plataforma utilizada.	FAQ padronizado de possíveis dúvidas e acompanhamento de tutor auxiliar com pouca ou nenhuma presença do professor que ministra o curso no processo.
Calendários e cronogramas flexíveis à realidade de cada turma.	Calendários e cronogramas padronizados e preestabelecidos a todas as turmas.
Modelo pedagógico tomado como medida extraordinária em decorrência a algum evento que abruptamente impede a continuidade de aulas presenciais, de forma que os cursos interrompidos possam ter continuidade até que seja possível o retorno das práticas presenciais.	Ensino a distância é um modelo pedagógico praticado e desenvolvido há décadas . Completamente programado para realização de forma não presencial, majoritariamente ministrado de forma assíncrona, podendo também ser realizado de forma síncrona.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em síntese, a revisão bibliográfica resultou na definição do ensino a distância como um projeto pedagógico com bagagem histórica, cuja estrutura de ensino-aprendizagem, com uso de ferramentas tecnológicas, é funcional e muito bem planejada, com profissionais especializados. O ensino remoto, entretanto, representa um contraste. Assumido como uma medida emergencial, a fim de não interromper os semestres acadêmicos vigentes, a prática surge como uma tentativa de reprodução das mesmas dinâmicas presenciais, porém, agora, com intermédio de uma plataforma de reuniões.

Para Reimers e Schleicher (2020), a Educação sofrerá um grande impacto que perdurará por anos, caso não seja observada com outros olhos, principalmente nas regiões mais periféricas. Foi constatado pelos autores que o preparo dos professores para

a transição ao ensino remoto, em sua grande maioria, ocorreu sem nenhuma instrução prévia. No Brasil, foi relatado que 88% dos professores nunca tiveram contato com o ensino remoto antes da pandemia (Unesco, 2020).

5.2 Desafios educacionais pós-pandemia no que tange à formação docente

Reimers e Schleicher (2020) observam que, independentemente das práticas e sistemas de ensino aplicados, se faz necessário o olhar mais cuidadoso ao preparo dos profissionais docentes, com formação estruturada para as diversas e novas tecnologias com que estes terão contato. Dessa forma, necessita-se de maior esforço das entidades em fornecer suporte, assegurar a integridade e apoiar os profissionais que não possuem habilidades para o estudo independente, disponibilizando infraestrutura tecnológica (Carneiro et al., 2021).

Percebe-se que os melhores resultados no propósito de manter os cursos em andamento, confortar docentes e discentes, fornecer recursos das mais diversas ordens e principalmente não perder a qualidade no alcance dos objetivos de aprendizagem ocorreram nas universidades e países com maiores recursos e que desenvolveram políticas locais e nacionais para enfrentamento dos desafios nunca antes vivenciados. Driessen et al. (2020, p. 12436; tradução nossa) sublinham que “[...] desigualdades ressaltam a importância de implementar políticas institucionais e práticas de ensino equitativas para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se destacar [...]”.

5.3 A importância dos recursos digitais

No tocante a recursos, se mostra indiscutível a importância dos recursos digitais, sem os quais as aulas remotas seriam impossíveis. Bonk (2020) discute em seu estudo o fato de que tecnologias que existem há décadas, e que eram tratadas com alguma desconfiança, se tornaram altamente confiáveis no contexto atual.

Bonk (2020) coloca em discussão o papel de “salvadores temporários” atribuídos a recursos como “WebEx”, “Zoom”, “Kaltura”, “Skype”, “GoToMeeting”, “Microsoft Teams” e “Google Meet”, que possibilitaram acesso a extensos recursos digitais complementares, como vídeos on-line compartilhados encontrados no “YouTube”, “Khan Academy” e “TED Talks”.

O Quadro 9, com base nos dados do relatório *A framework guide education response to the COVID - 19 Pandemic of 2020* (OECD, 2020), traz as recomendações de plataformas mais utilizadas nos mais de 180 países estudados (Reimers e Schleicher, 2020).

Quadro 9 – Ferramentas e funções

Ferramentas	Funções
Google suíte, Google Hangout, Google Meet, Google classroom, Zoom, Jitsi Meet, BigBlueButton e Microsoft Teams.	Criação de salas de reuniões
Moodle, Microsoft One Note e Google Drive	Ambiente compartilhado de dados e arquivos
YouTube, TED Talks app e Facebook	Divulgação de vídeos e outros materiais

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Reimers e Schleicher (2020).

Os autores ainda orientam como estratégias metodológicas, possibilitadas pelas TDIC, fornecimento de guias de leitura, acesso a apresentações com narração, tempo extra em testes e tarefas, leituras em vários formatos e gravações de sessões síncronas, salas de descanso no Zoom para atividades em pequenos grupos, bem como atividades de votação para *feedback* rápido dos alunos. Outras como revisão por pares e miniaulas se mostraram de grande valor e eficácia. Bonk (2020, p. 596; tradução nossa) enfatiza:

Com imaginação suficiente e muito trabalho árduo, a tecnologia síncrona não será mais um sinal, um salvador ou algo que deve ser sobrevivido. Em vez disso, será um componente-chave de um admirável mundo novo de ensino e aprendizagem em todos os setores educacionais e gerações.

A despeito da profusão de relatos de sucesso subsidiados pelas TDIC, também foram localizadas pesquisas que demonstram que, independentemente de todo o esforço para conciliar objetivos de aprendizagem por meio de plataformas digitais, com o limitador imposto pela não presencialidade, nem tudo ocorre de forma satisfatória.

Barton (2020) observa uma redução ou até mesmo eliminação dos resultados de aprendizagem normalmente ensinados em atividades de campo em cursos que demandam essas práticas, por serem difíceis de substituir em modalidades alternativas. O autor aponta como os resultados da aprendizagem no campo do ensino em uma modalidade remota apresentam claramente desafios pedagógicos e logísticos nesse tipo de formação para estudantes de ciências agrárias, por exemplo.

Mesmo utilizando estratégias metodológicas como discussão entre os alunos, materiais de vídeo, tarefas de leitura adicionais, pesquisa independente ou demonstração do instrutor, estas se mostraram menos centradas no aluno e menos ativas do que as atividades de campo típicas (Barton, 2020).

Com base na revisão aqui descrita, é possível identificar estratégias metodológicas diversas utilizadas, todas apoiadas nas TDIC. O Quadro 10 ilustra os achados.

Quadro 10 – Caminhos metodológicos

Recomendações	Referências
Organizar grupos de discussão de alunos.	Barton (2020)
Disponibilizar materiais de vídeo.	
Realizar tarefas de leitura adicionais.	
Apresentar pesquisas independentes ou demonstrações do instrutor.	
Disponibilizar materiais para pré-encontros síncronos.	Jung e Brady (2020)
Realizar discussões de resoluções de problemas on-line.	
Utilizar ferramentas digitais para apresentação.	
Propor atividades em grupos menores para depois expor no grupo maior de alunos.	
Fornecer instruções por 15 minutos e, em seguida, oferecer tempo de prática.	Reynolds e Chu (2020)
Comunicar objetivos e o que é esperado.	
Instruir em camadas com contextualização e adição de complexidade uma camada de cada vez, revisões e síntese.	
Verificar o conhecimento prévio relevante, fornecer âncoras e suportes ideativos de modo a contextualizar novas informações.	
Exemplificar antes dos exercícios.	
Oferecer apoio e orientação durante a prática mantendo a diretriz, fornecendo dicas, sugestões e questionamentos.	
Verificar o domínio dos conhecimentos com estratégias de recordação, organizadores gráficos e outros recursos.	
Fornecer <i>feedback</i> adequado.	Perron et al. (2020)
Simulações.	
Auxílio didático-digital.	
Games.	
Cursos on-line abertos massivos.	
Realidade aumentada (realidade virtual).	
Seminários interativos usando quadro branco virtual.	
Vídeos.	
Dramatização.	
Salas para discussões em pequenos grupos conduzidos por tutores.	

Recomendações	Referências
Manter o horário de expediente on-line e criar oportunidades de interação entre alunos.	Williams (2020)
Realizar sessões ao vivo para fazer perguntas e discutir o conteúdo.	
Desenvolver currículos mais cuidadosos com interatividade e envolvimento, com fornecimento de atenção e soluções oferecidas, para desafios logísticos como acesso à internet e a necessidade de tempo presencial com instrutores.	
Propor palestras gravadas.	
Disponibilizar testes e tarefas frequentes.	
Manter conexão e suporte.	
Uso de mídia social, com seus recursos para criação de perfil pessoal, construção de relacionamento, criação de conteúdo e socialização, quando cuidadosamente integrada a um plano de educação on-line, pode ajudar alunos e professores a se manterem conectados enquanto separados, aumentar o envolvimento dos alunos e fazer o aprendizado remoto parecer menos remoto.	Greenhow e Galvin (2020)
Misturar diferentes tipos de informações e recursos.	
A mídia social pode promover a construção de relacionamento (por exemplo, aluno-aluno e aluno-instrutor) e levar, potencialmente a um maior envolvimento do aluno e resultados de aprendizagem.	
A mídia social pode complementar o ensino e a aprendizagem remotos, facilitando as interações “fique a conhecer você” e encorajando alunos e professores a se conectarem sobre tópicos ou ideias que não se limitam ao conteúdo do curso.	
Utilizar tempo das aulas e explicar a estrutura da ferramenta tecnológica escolhida às aulas.	Hughes et al. (2020)
Realizar aulas menores em exposição, tendo maior espaço de debate.	
Incentivar os Course-based Undergraduate Research Experiences (CURE) como experiência prática de pesquisas originais entre diferentes cursos, disciplinas e universidades.	
Gravar momentos síncronos com a finalidade de garantir o acesso aos alunos que não puderem estar presentes por questões familiares ou técnicas.	
Aulas compartilhadas com professores da casa, como incentivo à diversidade.	
Adequar materiais digitalizados à realidade de pessoas com deficiência (PCD). Fazer uso de ferramentas de transcrição de áudio para texto e áudio para língua gestual internacional.	
Fazer uso de professores assistentes/monitores, pois representam um contato mais próximo entre estudantes e professores, facilitando a comunicação e resolução de problemas entre ambas as partes.	
Trabalhos em grupos pequenos e apresentações de resultados.	
Utilizar Mídias Sociais. Muitos estudantes têm grande contato com essas plataformas e tendem a se interessar mais ao fazer uso delas. Ainda mais, fazer uso de Instagram, Facebook, <i>hashtags</i> , etc. gera maior divulgação de pesquisas e projetos produzidos por eles.	
Utilizar vídeos, entrevistas e filmografia.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta pesquisa evidenciou que não há caminho único e que, mesmo todos estando ancorados em plataformas digitais, seus usos são muito diversos.

Ficou reforçada a necessidade de interação nos ambientes virtuais, sendo causa de relatos diversos de dificuldades e desistências quando não é viabilizada. Jung e Brady (2020) indicam que o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos é ampliado quando se encontram envolvidos na exploração, raciocínio e comunicação de seus pensamentos, premissa central em inúmeras pesquisas e documentos. Afirmam também que o ensino a distância, por sua falta de interação e visualização facial, reduz a comunicação e conseqüentemente as oportunidades de aprendizagem.

Esses apontamentos sobre a importância das interações são reforçados por Greenhow e Galvin (2020) e Mironowicz e Schretzenmayr (2020), que também concordam que os alunos em ambientes de aprendizagem on-line, onde há pouca interação aluno-aluno, aluno-instrutor, aluno-conteúdo, são mais propensos a se tornarem desinteressados e com maior risco de abandono.

Na busca por respostas, é inviável encontrar uma metodologia única de sucesso absoluto. As questões relacionadas aos recursos, aqui já enumeradas, as formações docentes, os contextos de cada formação, entre outros fatores, trazem um elevado número de variáveis.

Franzoni et al. (2020) defendem o uso de estratégias comumente encontradas nos cursos originalmente a distância, como análise de aprendizagem, ferramentas de monitoramento contínuo dos alunos que atendam aos requisitos de imediatismo, eficácia e usabilidade. Jiang et al. (2020) também argumentam sobre estratégia similar ancorada em *softwares* específicos de análise dos *feedbacks* dos alunos com o intuito de promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Milliron (2020) indicou em seu estudo o uso do *design thinking* – método que estimula a ideação ao abordar problemas colocando as pessoas no centro do debate e desenvolvimento de um projeto estimulando a criatividade para a solução de problemas – como uma metodologia possível para achar soluções. O autor defende que buscando responder ao questionamento de como se pode identificar os alunos, onde eles estão e como ajudá-los a progredir por meio da educação, fornecendo oportunidades iguais, chegará a alguns caminhos.

Esses caminhos serão construídos baseados nessa metodologia com protótipo, teste e ajuste com base em análises e *feedback* qualitativo para refinar o aprendizado e as estratégias, políticas e programas de atendimento ao aluno, e até mesmo as mensagens

que se está usando. Essa combinação de *design thinking* e *expertise* de domínio deve se tornar a norma em inovação e ideação educacional à medida que avanços são alcançados, segundo Milliron (2020).

Seja qual for o caminho, ou caminhos escolhidos, é quase unânime que “nada será como antes”. Mironowicz e Schretzenmayr (2020) concluem

[...] que não voltaremos ao estado de coisas (de ensino) que tínhamos anteriormente. A disponibilidade de gravações de palestras e vídeos, a deslocalização de alunos e professores, a experiência de autonomia espaçotemporal levarão as novas formas de ensino, pois alunos e professores experimentaram alguns aspectos do ensino à distância ainda mais eficientes do que no mundo do ensino presencial. (Mironowicz e Schretzenmayr, 2020, p. 107; tradução nossa)

Os estudos aqui apresentados indicaram múltiplas possibilidades viabilizadas pelas TDIC. Todas, de qualquer forma, tiveram seus resultados afetados pelas intencionalidades e possibilidades dos professores que as utilizaram.

Perron et al. (2020) ressaltam as vantagens do ensino a distância, como a superação de distâncias geográficas, a redução de custos, a flexibilização do tempo e algumas possibilidades de ajustes individualizados nos processos de aprendizagem. Da mesma forma, também ponderam as desvantagens como sensação de isolamento. Afirmam que, seja presencial ou *on-line*, é possível ocorrer processos de ensino e aprendizagem bem-sucedidos e que a combinação de ambos, o *blended learning* ou ensino híbrido, pode ser a melhor opção.

5.4 Metodologias adotadas antes e durante o ensino remoto

Por meio da realização dos grupos focais e aplicação dos questionários com docentes e discentes da PUC-SP, foram identificadas quais as metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes antes e depois da passagem para o ensino remoto. Logo, buscou-se entender o que poderia ter sido negativo, no foco metodológico, ante as mudanças entre os formatos de ensino tanto para os docentes quanto discentes. Assim como o que possa ter sido positivo, a ponto de se manter em um futuro retorno ao presencial ou uma possível transição ao ensino híbrido.

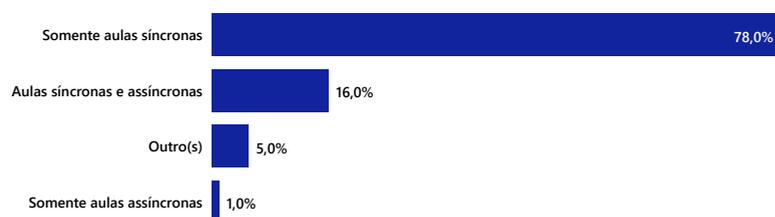
Antes da apresentação dos resultados encontrados nos questionários, se faz essencial expressar uma fala muito presente entre todos os docentes participantes nos grupos focais: “*Ninguém estava completamente preparado para estruturar um curso a distância naquele momento*”.

Os cursos de bacharelado ofertados nos *campi* da PUC são de caráter presencial, logo ele vale para seus profissionais que estavam no início de 2020 preparados para o presencial. O advento da pandemia e, conseqüentemente, a transição do ensino presencial ao remoto trouxeram consigo grandes dificuldades na aplicação usual de metodologias ao ensino.

Inicialmente, sob recomendação da Universidade, professores adotaram exercícios semanais, como leituras dirigidas e construção de *cases* para os alunos, ainda na expectativa de que em poucas semanas as aulas presenciais retornassem. Tal proposta metodológica surgiu em um cenário em que os docentes e a PUC-SP ainda não tinham como saber que iriam enfrentar uma das maiores crises humanitárias em gerações. Logo, em meados de março de 2020, foram escolhidas tais estratégias de cunho emergencial, que, com a manutenção do isolamento, foram sofrendo transformações. Entende-se, então, a partir dos resultados obtidos, que, no decorrer dos semestres letivos de 2020 e 2021, existiu uma construção de metodologias a partir de tentativas e erros.

Foi perguntado a alunos e professores sobre o modelo de ensino desenvolvido no momento remoto cujas respostas são ilustradas no Gráfico 41.

Gráfico 41 – Modelo de ensino desenvolvido ao remoto



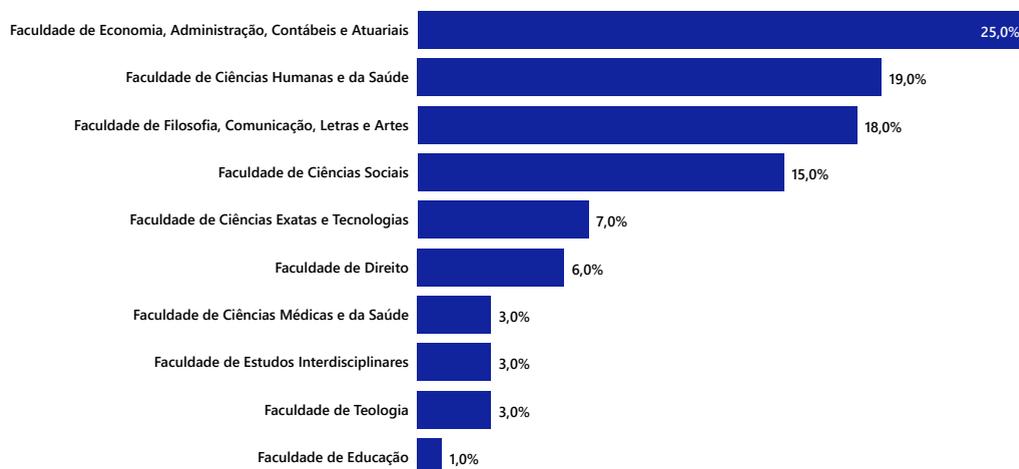
Fonte: Elaborado pelos autores.

Observou-se, no Gráfico 41, predominância na manutenção do ensino o mais próximo possível do que antes ocorria no presencial, de forma que 78% dos professores optaram por uma metodologia síncrona de ensino. Isto é, as aulas do curso são realizadas em sua totalidade ao vivo, em uma plataforma digital, tendo a presença simultânea de professores e estudantes, conforme instruem Hodges et al. (2020). Foi relatado nos grupos focais que a opção inicial pela manutenção de aulas síncronas se

deu primeiramente devido a uma crença de que em poucas semanas as aulas voltariam a ser presenciais, logo essa estrutura seria uma proposta momentânea e emergencial ante a crise pandêmica da covid-19. Entretanto, com a continuidade da necessidade do isolamento, a manutenção do ensino síncrono também se manteve por motivos de organização, em que os alunos e professores não necessitam mudar suas agendas, mantendo as aulas nos horários que antes já eram previstos de acontecerem.

Quando perguntados sobre as ferramentas tecnológicas mais comumente utilizadas, se evidenciou nas respostas dos docentes uma grande parcela que sinalizou o uso de plataformas como Microsoft Teams (95%) e Moodle (64%) para ministrar e acompanhar as aulas conforme apontado no Gráfico 42.

Gráfico 42 – Plataformas utilizadas pelos docentes no ERE



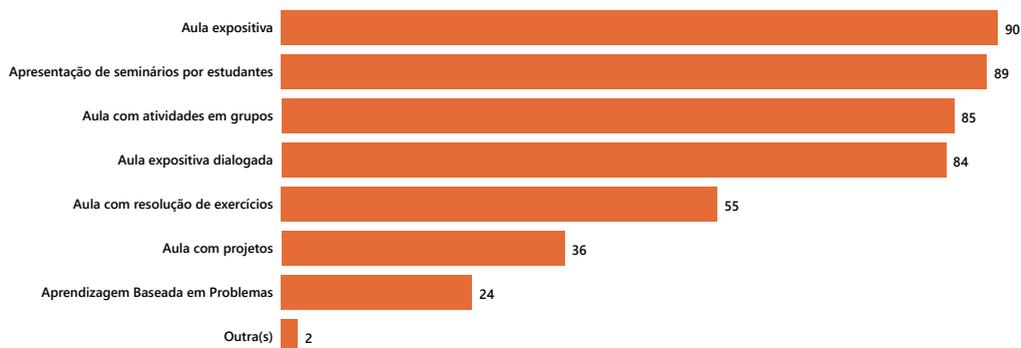
Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que esse resultado já era esperado, visto que a PUC-SP adota institucionalmente o Moodle e o Teams, inclusive consta em suas diretrizes o uso de tais plataformas.

As discussões promovidas nos grupos focais reforçam o sucesso na adesão à plataforma Microsoft Teams como ferramenta principal. Ainda que alguns relatos tenham apresentado ressalvas ao Teams, devido às dificuldades iniciais de manuseio, o recurso em pouco tempo se manteve com boa receptividade. Foram ressaltadas principalmente as possibilidades de dividir as turmas em pequenas salas, onde grupos têm a possibilidade de trabalhar em simultâneo, de forma que o professor consegue migrar entre cada subsala para auxiliar nas produções de cada grupo.

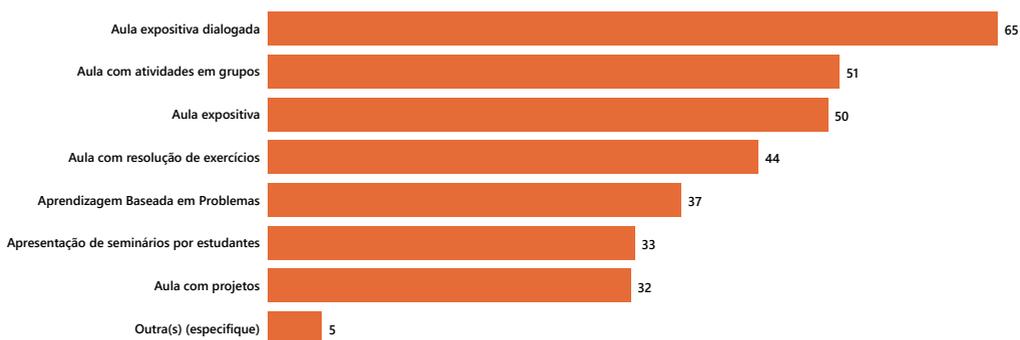
Um dos pontos principais abordados por meio dos *surveys* e nos grupos focais foram as questões relacionadas às metodologias aplicadas e quais apresentaram maior aderência. Os Gráficos 43 e 44 ilustram as respostas coletadas.

Gráfico 43 – Metodologias aplicadas no ERE, segundo os discentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 44 – Metodologias mais bem avaliadas no ERE pelos docentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

Salta aos olhos a indicação por 106 alunos respondentes como a aula expositiva ser uma melhor metodologia. Vale destacar a visão de um estudante:

Uma metodologia que não amedronte o estudante que pensa diferente, e sim que estimule e repasse visão multidimensional sobre determinado tema (em sua maioria, político e histórico). Entrei em Relações Internacionais esperando ter uma formação assim, baseada em diversos olhares sobre determinado ponto, e não tive.

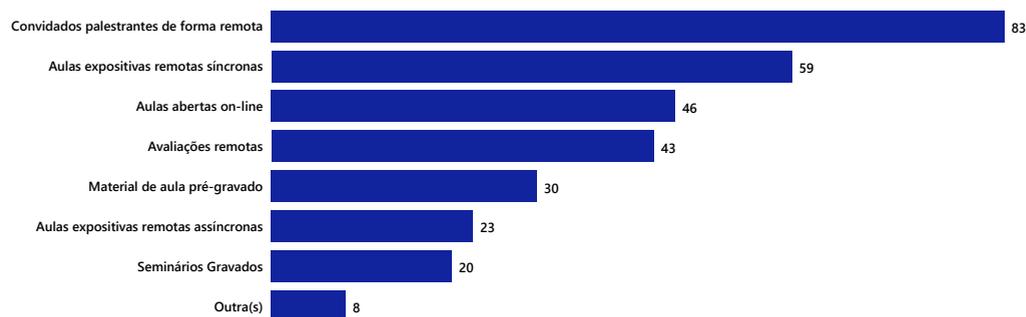
Outra abordagem buscou identificar alguns apontamentos sobre o futuro pós-pandemia. Qual seria a preferência de docentes e discentes?

Mais da metade dos professores respondentes avaliaram como melhor ter mais aulas presenciais do que remotas. Já os alunos indicaram a preferência por aulas totalmente presenciais (99 dos 208 respondentes). Outros 72 alunos preferem ter mais aulas presenciais a remotas e, por fim, 31 alunos, mais aulas remotas a presenciais.

Há divergências quanto aos efeitos do ensino remoto sobre a aprendizagem, visto que 18% dos docentes respondentes informaram que era favorecida, enquanto 33% consideram que o ER não favorece a aprendizagem e outros 27% dos respondentes avaliaram como indiferente. Essa visão fica mais evidente ao ouvir os alunos, dos quais 107 entendem que o ER não favoreceu a aprendizagem, 20 disseram que favoreceu e para 22 alunos foi indiferente.

Ainda buscando identificar o cenário pós-pandemia, são demonstradas no Gráfico 45 as metodologias que foram consideradas as mais apropriadas durante o ER e a serem mantidas no pós-pandemia na visão docente.

Gráfico 45 – Metodologias que deveriam ser mantidas no ensino pós-pandemia, segundo os docentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas dos alunos e professores nos questionários revelaram as percepções positivas e negativas mais recorrentes.

No caso dos alunos, foram destacadas positivamente as possibilidades geradas pelo ER, o benefício das aulas gravadas e do não deslocamento para assistir às aulas. Também foi muito bem avaliada pelos alunos a participação de convidados nas aulas.

Por outro lado, a falta de interação, de motivação, de concentração nas aulas, o cansaço (fadiga de tela), o baixo aproveitamento, o excesso de atividades sobrepostas e as aulas expositivas caracterizaram as categorias de respostas negativas mais recorrentes.

Nos comentários abertos no questionário essas percepções ficam claras. Os alunos se mostraram bastante descontentes com o ER. Houve 23 citações de que é tudo muito ruim e somente 8 de que é muito bom. A interação foi vista como ruim por 21 alunos e boa por 4. Falta de debates (15 menções), falta de motivação (18) e cansaço ou perda de concentração (22), junto com metodologias ruins (22) – principalmente aulas expositivas – foram outros pontos considerados críticos pelos alunos.

Os pontos positivos foram basicamente quanto à gravação de aulas e disponibilização de materiais digitais (“não precisa do xerox”) (21 citações), melhores formas de avaliação (11) e convidados externos (12). Houve elogios ao esforço de uso de metodologias mais inovadoras (17). Seguem alguns comentários:

Acho que no começo, os professores tentaram seguir a dinâmica das aulas presenciais, e isso acabou desmotivando bastante. Mas alguns professores decidiram adaptar a metodologia para o contexto em que estamos vivendo, e melhorou demais - possibilidade de projetos e avaliações diferentes são pontos positivos.

Em determinado ponto do ensino remoto, não importa a metodologia, é sempre exaustivo.

Não há pontos positivos, apenas negativos, não tenho motivação e não aprendi nada durante todo o semestre por mais que eu me esforçasse, as atividades são sem graça e é mais do mesmo sempre, as aulas são até bobas, sem graça e muitos professores estão se esforçando muito e tentando novas atividades, mas infelizmente cada inovação só nos cansa mais, está cada vez mais impossível manter a demanda.

Na visão docente foi valorizada positivamente a conexão e acesso entre diferentes lugares, o aumento da autonomia no aprendizado, o desenvolvimento de novas metodologias como a utilização de redes sociais para elaboração e expansão do conhecimento gerado em sala, assim como o conforto do não deslocamento de casa para a Universidade. Ademais, foi presente nos grupos focais o destaque dos docentes que têm alunos veteranos como monitores nas disciplinas, a importância e auxílio destes na elaboração de novas metodologias, em decorrência da maior proximidade de colegas estudantes, inclusive com recomendação do auxílio desses a futuros desenvolvimentos metodológicos. Destaca-se a fala de um professor:

Sempre tive sorte e privilégio com os monitores que me acompanharam. Vi que a PUC cortou os recursos aos monitores não bolsistas, porém entendo que hoje esses monitores são peças fundamentais para os professores principalmente neste período de ensino remoto. Tive relatos de professores mais velhos tendo os monitores realizando todos os

procedimentos tecnológicos, acredito que deveria ser revista toda essa importância dos alunos monitores pela universidade. Eu estaria dando um ensino pior se eu não tivesse o apoio de monitores, é um trabalho que precisa ser estimulado!

Nas respostas abertas dos professores, a avaliação ficou bem dividida entre positiva e negativa, com 46 e 47 menções, relativamente. Alguns são indiferentes ou ambíguos (5).

A adaptação da metodologia para o novo ambiente foi considerada positiva (14 menções), bem como a possibilidade de desenvolver projetos e fazer pesquisas (8) e trazer convidados (7). Alguns professores mencionaram o ganho de produtividade (“aulas sem interrupção”; “temporizador do Teams”, “começa na hora, não tem entra-e-sai”).

Os pontos negativos foram quanto à participação dos alunos: interação (19 menções), participação (12) e não conhecer os alunos (7); em ampla convergência com o apontado pelos alunos. Os comentários ajudam a ilustrar:

Consigo aprofundar conteúdos, desenvolver mais atividades, não vejo conversas paralelas e consigo avançar mais na matéria. Os alunos conseguem fazer bons seminários. Negativos os alunos debatem menos, dá mais trabalho fazê-los participar mais ativamente. As conversas paralelas podem não ficar direcionadas para as atividades. Não gosto de fazer provas porque eles sempre colam. As provas precisam ser mais de raciocínio e dissertativas, o que para uma sala com 50 alunos exige muito tempo. Trabalho na preparação três vezes mais porque preciso diversificar muito as atividades.

Falta de sociabilidade real e de troca intersubjetiva satisfatória, o que compromete a aplicação de algumas metodologias participativas muito eficientes; ambiente de aula “mecanizado” para além do desejado; dificuldade para motivar o aluno a participar mais da aula; o problema dos alunos não abrirem suas câmeras, mesmo quando usam o microfone para participar.

Positivos: no remoto os alunos podem testar novas maneiras de estudar.

Honestamente, não sei como isso cai para os estudantes. Parecem gostar, mas não sei o quanto prestam atenção.

Positivos: autonomia discente. negativos: autonomia discente.

Alguns dos aspectos levantados, mesmo não se relacionando de modo direto com as metodologias, apresentam total interferência no seu desenvolvimento e, por consequência, nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem.

Considerações

Pode-se inferir que o ensino remoto não foi uma escolha. Foi o único caminho possível. Assim como mencionado no Capítulo 2, pairam muitas dúvidas sobre qual o caminho futuro: retomar o ensino presencial tradicional ou assimilar as estruturas metodológicas que deram resultados dando luz a um ensino híbrido, de aspectos diversos para além de estar on-line ou não.

No geral, parece que os alunos reconhecem o esforço dos professores, mas entendem que estes deveriam conseguir melhorar a metodologia das aulas. Já os professores têm como certo que estão fazendo bem-feito, mas as condições não ajudam, e os alunos acabam por não ter o envolvimento necessário.

As metodologias, que já eram objeto de discussão nos debates sobre inovação nos processos de ensino-aprendizagem, foram empurradas para o centro das atenções, já que apenas transpor a aula presencial para as telas não se mostrou um caminho eficaz no desenvolvimento discente.

Algumas foram apresentadas com bons resultados em suas aplicações, valendo destacar o uso de filmografias para debates teóricos acerca dos temas propostos em salas; a aplicação de seminários em forma de estudos de caso feitos pelos alunos, de forma que estes puderam interagir mais entre si, além de fixar melhor os conceitos propostos; a utilização de redes sociais para a produção e exposição dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas.

A presente pesquisa lançou luz sobre essas questões ao trazer à tona obstáculos a serem superados e anunciar algumas possibilidades. Nenhuma conclusão está totalmente fechada, a não ser a de que nada será como antes e que repensar as metodologias e atentar aos processos de ensino-aprendizagem, perpassando por novas formações docentes e discentes, são necessidades primordiais.

Considerações finais

Laerte Apolinário Júnior
Myrt Thânia de Souza Cruz
Nelson Antonio Simão Gimenes
Roberto Sanches Padula

O cenário pandêmico vivenciado desde o final de 2019 gerou contextos distintos para a busca da sobrevivência e, ao mesmo tempo, a manutenção das atividades cotidianas, entre elas a laboral e o estudo, processo esse que ainda levará tempo para ser descrito e compreendido em sua integralidade. O ambiente educacional, com uma grande diversidade de sujeitos envolvidos, se mostrou um dos mais desafiadores, uma vez que o ensino remoto não foi uma escolha, mas o único caminho possível quando medidas sanitárias foram impostas para barrar a disseminação do vírus da covid-19.

Com o objetivo de colaborar para a compreensão dessa nova prática e suas consequências, e assim contribuir com decisões da Universidade para o futuro, a PUC-SP incentivou e apoiou a presente pesquisa, que identificou percepções de professores e estudantes sobre o ensino remoto emergencial por meio das práticas pedagógicas vivenciadas.

O grupo de pesquisa reuniu-se e, mediante discussões e leituras, selecionou eixos a serem investigados, para compreender e refletir sobre o movimento iniciado em 2020, com a transição das salas de aula físicas para o ensino remoto. Assim, metodologias, processos de avaliação, condições de trabalho e estudo, dificuldades, clima de sala de aula, inovação, consequências para os processos de ensino-aprendizagem, aspectos emocionais foram alguns dos temas levantados e aqui apresentados.

A partir da realização de grupos focais e entrevistas individuais com os professores e *surveys* com docentes e discentes, verificou-se que houve, em alguma medida, diversificação das metodologias de ensino, das estratégias e dos instrumentos de avaliação notadamente no período da pandemia quando comparado ao momento anterior. O trabalho docente tornou-se ainda mais complexo e foi necessária certa adaptação, criação, produção e uso de estratégias para as aulas remotas, que foram prioritariamente síncronas nos cursos de graduação da PUC-SP.

Se, por um lado, essa diversificação colaborou para ampliar o repertório de práticas pedagógicas, buscou promover mais engajamento por meio do uso das TDIC, demandando, na maioria dos casos, uma maior autonomia por parte do aluno, por outro, ocorreu um aumento das horas trabalhadas diariamente pelos docentes, como também queixas dos estudantes quanto ao excesso de atividades propostas pelos seus professores, concomitantemente.

Diante disso, parece que não é possível identificar uma ou outra metodologia que seja incontestável para qualquer situação ou curso, porém a solução tende também a não ser a diversificação excessiva de atividades, sem uma organização mais integralizada das disciplinas ao longo do semestre. Nesse sentido, chama-se a atenção para a necessidade de os cursos de graduação disporem de projetos pedagógicos em que as disciplinas estejam mais integradas, inclusive em termos de cronograma de atividades dos alunos e professores. Numa perspectiva futura de ensino híbrido após o período de isolamento físico, isso tende a ser ainda mais prioritário.

Verificou-se que a experiência com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) contribuiu com a construção de metodologias a partir de tentativas e erros, no decorrer de 2020, em função da própria instabilidade do momento, pois não se sabia por quanto tempo e em que condições a pandemia se desenvolveria, apontando também a necessidade de haver ações institucionais contínuas com o intuito de apoiar os professores na fluência tecnológica e de refletir sobre suas práticas.

Pelo resultado da pesquisa, observou-se que, no decorrer dos semestres letivos de 2020 e 2021, existiu uma predominância na manutenção do ensino o mais próximo possível do que antes ocorria no presencial, de forma que 78% dos professores optaram pelos encontros síncronos de ensino em detrimento das demais possibilidades que poderiam ser escolhidas.

Uma quantidade significativa de respondentes indicou que, ao pensarem no período de retomada pós-pandemia, preferem a volta às aulas totalmente presenciais

(tanto estudantes quanto docentes), enquanto outros se mostraram favoráveis a um modelo híbrido, e apenas uma pequena parcela dos respondentes demonstrou interesse em manter as aulas no formato remoto de maneira definitiva.

Percebeu-se, também, uma ambiguidade entre as percepções de melhora ou piora nas condições de trabalho e estudo. Ambos os grupos apontaram traços positivos e negativos em relação às condições de infraestrutura, de saúde, do uso dos espaços, da rotina doméstica e da comunicação por parte dos órgãos burocráticos da PUC-SP no contexto do ER, uma vez que a adoção desse formato impactou nas condições de trabalho e ensino de docentes e discentes, levando em consideração efeitos socioeconômicos, alterações nas saúdes física, mental e emocional.

Acesso à internet, ergonomia de mobiliário, local adequado, ambientação acústica e iluminação, aumentos dos gastos com equipamentos, energia e internet são alguns dos fatores de impacto para as condições de trabalho no período pandêmico. Se por um lado observou-se certa percepção de que a PUC-SP deveria ter oferecido maior apoio quanto aos custos financeiros assumidos por cada docente em sua residência como o sinal da internet, o computador, a iluminação, etc., por outro, parece também ter provocado um olhar mais crítico de parte dos docentes quanto à estrutura física da Universidade. Devido à experiência do ensino remoto, alguns docentes acabaram por fazer comparações entre a estrutura física que eles dispõem em suas residências e a oferecida pela Instituição de Ensino Superior. Dada essa situação, sugere-se que, na volta ao ensino presencial, a PUC-SP esclareça aos docentes e discentes sobre os investimentos feitos para a melhoria de sua estrutura física, de modo a tornar mais evidente os esforços realizados para o enfrentamento tanto do período de aulas remotas quanto do retorno programado para 2022.

O apoio institucional dado aos docentes e discentes para o ensino remoto na PUC-SP para a organização do espaço de trabalho e estudo é visto de modo distinto entre esses sujeitos, uma vez que se evidenciou, por meio das perguntas abertas, que a infraestrutura tecnológica oferecida pela Universidade aos estudantes de baixa renda, como modem e computador, não foi ofertada aos docentes de igual modo, de maneira que estes tiveram que investir seu próprio dinheiro em melhorias para a realização do trabalho remoto.

Questões relacionadas ao tempo disponível para estudo sem deslocamento, gravação das aulas oferecendo maior flexibilidade, aumento na qualidade de vida (tempo para atividades físicas) foram apontadas como fatores positivos à realização do ER.

A fadiga das telas e o aumento do volume de demanda de atividade remota, cansaço por estar em apenas um ambiente; impactos à saúde física e mental; falta de

ambiente adequado para estudo; frustração em relação à participação discente nas propostas docentes; maior demanda para realização de trabalhos, tudo isso sobrecarregou estudantes e foi impactante para alguns.

Há que se destacar também os efeitos da atividade remota e a conciliação com as rotinas domésticas que ampliaram ainda mais o desafio. Conflitos, exaustão física, mental e emocional não ficaram de fora dos relatos. Enquanto o não deslocamento para a Universidade se mostrou como uma grande vantagem para os participantes do estudo, com uma economia de tempo de deslocamento variando de 30 minutos a 2 horas, ou até mais, entre os sujeitos respondentes, por outro lado, a ausência ou escassa interação entre alunos e docentes foi indicada como uma grande causa de baixo aproveitamento nos processos de ensino-aprendizagem, além das consequências emocionais.

A interação entre os sujeitos que compõem a comunidade de ensino-aprendizagem ganha destaque. Pelos registros das falas de parte dos docentes e discentes, há certa percepção de que não há metodologias que superem a dicotomia entre a distância física e as relações construídas no cotidiano universitário e a possibilidade de estar em contato por meio das redes, mas de maneira passageira, que não contempla as necessidades humanas de socialização como eram antes do distanciamento causado pela pandemia, sendo refletido nas questões cujas respostas indicaram a preferência pelo ensino presencial mesmo em um modelo híbrido.

Diante disso, torna-se muito oportuna uma reflexão, por parte dos docentes, dos cursos e da instituição, quanto aos desafios que se farão presentes na volta às aulas presenciais, uma vez que serão necessárias mudanças basilares para garantir possíveis inovações e adequações, fruto de experiências realizadas durante o ensino remoto pelos docentes e discentes. Ademais, considera-se que seja oportuna a organização de ações por parte da universidade para reflexão, monitoramento e apoio aos docentes neste momento de transição do remoto para o presencial, de modo a garantir que os aprendizados obtidos durante a pandemia não sejam de alguma forma preteridos, retornando ao que era realizado até 2019.

Outra questão fundamental se relaciona à utilização das ferramentas necessárias para o ensino remoto. Apropriar-se das TDIC representou, e ainda representa, desafios a todos os atores envolvidos nessa temática, em especial quanto ao desenvolvimento de novas competências por parte dos docentes, que, em geral, não se prepararam e não foram preparados para isso.

Docentes tiveram que se mostrar muito criativos em seus desenvolvimentos tanto metodológicos quanto avaliativos. Também precisaram, em muitos momentos, revisar os objetivos das suas práticas avaliativas, bem como de suas estratégias e instrumentos comumente utilizados antes da pandemia.

No geral, tem-se a impressão de que tanto estudantes quanto professores reconhecem as ações e propostas de ambos, enquanto um esforço para manter o ensino remoto com qualidade mesmo tendo sido efetivado de maneira abrupta e inédita. Apesar disso, verifica-se que os alunos entendem que os professores deveriam melhorar a metodologia utilizada nas aulas. Já os professores consideram que estão fazendo o melhor que poderiam com as condições de trabalho a que estão submetidos, mas que seria necessário maior envolvimento em suas propostas por parte dos estudantes.

Essa discussão precede o ensino remoto e no atual contexto não teve como ser evitada. Reflexões relacionadas à autonomia e à confiança, questões para além da reprodução de conteúdos, emergiram e novas estratégias foram desenvolvidas, aumentando o nível de complexidade. Percepções de alunos e professores divergiram e ficou evidenciado que a relação nota e aprendizagem caminha em sentidos, às vezes, opostos.

Gerir as salas de aula exigiu muito dos docentes às voltas com os desafios metodológicos, avaliativos, controles de presença, promover participação, interação, estimular a motivação, enfrentar as câmeras fechadas dos estudantes, em suma, se reinventar em sua prática.

Em maior ou menor grau, o que é aqui elencado aparece refletido nas falas de docentes e discentes nos resultados das pesquisas relacionadas que se encontram detalhadas ao longo da descrição dos eixos.

De todos os fatores aqui relatados, os de maior impacto, sem possibilidade de reversão, foram as mortes dos profissionais do ensino, de estudantes, familiares e amigos por conta da pandemia, que reverberaram no ambiente de trabalho e abalaram o estado emocional dos demais trabalhadores, que tiveram de lidar com o luto durante todo o período em que a pesquisa foi realizada.

Com a pesquisa, pode-se inferir que é preciso repensar as práticas utilizadas para avaliar adequadamente no ensino remoto, com diversificação de estratégias docentes para desenvolver conteúdos e avaliar com lisura as aprendizagens, buscar coerência da avaliação com o ensino desenvolvido no ambiente remoto, criar ferramentas e momentos para o *feedback* – que parecem ter sido prejudicados devido ao grande número de atividades desenvolvidas pelos professores ao longo do período de pandemia – em novos arranjos metodológicos para a prática pedagógica, o que também influenciou

negativamente o cotidiano dos docentes, uma vez que, para assumir esta demanda em relação aos estudantes, o tempo despendido foi superior às cargas horárias laborais, extrapolando para o tempo do ócio ou de atividades pessoais dos docentes.

Tal situação sugere que há necessidade cada vez maior da discussão sobre os objetivos das avaliações da aprendizagem na educação superior, superando uma visão dicotomizada de avaliação, traduzida muitas vezes nas suas características formativa e classificatória, além de revelar a necessidade de reflexão sobre a gestão de sala de aula, que, com o ensino remoto, ganhou uma nova possibilidade, a tecnologia e as plataformas on-line, que ampliam os espaços de interação possíveis para além do ambiente universitário, ao mesmo tempo que as relações humanas parecem ser postas num segundo plano, com distanciamento, desengajamento e desmotivação dos sujeitos, que sem a construção de afetividade veem a Universidade de maneira menos próxima, com mais frieza enquanto espaço para socialização.

Há muitos pontos positivos em termos de soluções criativas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, das metodologias utilizadas e possibilidade de aproveitamento dessas experiências para se refletir sobre as diretrizes da universidade como um todo, não apenas pedagógicas, na gestão de sala de aula, mas de relações humanas, nas condições de trabalho e saúde mental. Condições essas que se apresentavam antes, mas se agudizaram com a situação do ER na pandemia e em que a PUC-SP deve deter seu olhar, buscando novos caminhos e soluções para sua comunidade.

Novas investigações se mostram necessárias. Buscar entender o que foi e está sendo vivenciado e avançar com os aprendizados para a construção de novos currículos, metodologias integrativas, interações para além da presencialidade física, e outros aspectos que talvez ainda não se tenha possibilidade de vislumbrar. Diagnósticos de quais foram os efeitos da experiência do ensino remoto precisam ser ampliados. Voltar-se-á a atuar como antes de março de 2020?

As relações interpessoais, as metodologias utilizadas, a gestão de sala de aula e as novas possibilidades de avaliação estão mais do que nunca permeadas pelas tecnologias de comunicação. Assim, percebeu-se nesta pesquisa que novos elementos desenvolvidos durante o ERE não deverão ser descartados com a retomada do modelo anterior. A instituição de ensino é viva e não comporta um modelo único e engessado. Os atores precisam ser continuamente ouvidos e suas falas utilizadas para o aprimoramento das práticas dos processos de ensino-aprendizagem. Diante dos resultados desta pesquisa, considera-se necessário garantir que sejam feitos novos estudos com objetivo de subsidiar os diferentes atores educacionais nas tomadas de decisão quanto aos caminhos a serem trilhados pelos docentes no momento de retorno às aulas presenciais. O incentivo

à realização de novas pesquisas, a reflexão e o investimento ordenado em formação continuada tornam-se ações imprescindíveis para o aprimoramento das práticas docentes na PUC-SP, sobretudo quando se consideram os efeitos das experiências de alunos e docentes durante o ensino remoto, e, assim, surgem demandas e novos desafios.

Referências

- AL-EMRAN, M. (2020). Mobile learning during the era of COVID-19. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n. 61, p. 1-2, sept./dic. DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a1>. Acesso em: 13 out. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B. (2020). Ensino Remoto [Entrevista concedida ao] Sesc São Paulo. *Revista E*, São Paulo, n. 4, out. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/on-line/artigo/14755_ENSINO+REMOTO. Acesso em: 13. out. 2020.
- AMORIM, A. G. P. (2021). *Letramento digital e gestão da sala de aula no contexto do ensino remoto*. No prelo. (Capítulo de livro).
- AQUINO, B., STRÖLE, V. e SOUZA, J. F. de. (2020). Análise do engajamento dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem para detecção de comunidade. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31, Natal. *Anais...* Natal, UFRN. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2020.952. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/An%C3%A1lise-do-Engajamento-dos-Alunos-em-Ambientes-de-Aquino-Stroele/d78fda29d7b17619b3a3cb88ca8ff9a9737ac294>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- ARAÚJO, G. F. S. de. (2021). “... O único problema é a aula ser ‘fria’...” uma análise sobre o sofrimento mental de alunos em ensino remoto. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, v. 2, n. 5, p. e25363-e25363.
- ARRUDA, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275.

- BABBIE, E. (1999). *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- BARBOSA, A. M., VIEGAS, M. A. S. e BATISTA, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280.
- BARRETO, M. L. et al. (2020). O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? *Rev Bras Epidemiol* [on-line]. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200032>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100101&lng=en. Acesso em:
- BARTON, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and evolution*, v. 10, n. 22, p. 12499-12507. DOI: <https://doi.org/10.1002/ece3.6628>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BATISTA, E. M. e GOBARA, S. T. (2016). A interação na pedagogia a distância: a visão de tutoria e estudantes. *Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, v. 10, n. 1982-7199, p. 169-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991349>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1349/473>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- BEZERRA, K. P. et al. (2020). Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e359997226-e359997226. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343834061_Ensino_remoto_em_universidades_publicas_estaduais_o_futuro_que_se_faz_presente. Acesso em: 1º nov. 2021.
- BONK, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education*, v. 41, n. 4, p. 589-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821610>. Acesso em: 14 ago. 21.
- CAFÉ, L. de J. e SELUCHINESK, R. D. R. (2020). Motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudo frente às dificuldades da pandemia Covid-19. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 16, p. 198-212, 10 jul. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/81>. Acesso em: 21 nov. 2021.

- CARNEIRO, L. de A. (2020). Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia Covid-19. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 8, p. e267985485. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5485. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- CGU [Coordenadoria Geral da Universidade] (2020). *A Unicamp e o novo coronavírus*. Pesquisa realizada pelo Observatório Institucional Unicamp. Set. [s.l.] Disponível em: https://www.observatorio.cgu.unicamp.br/assets/docs/observatorio/00_Apresenta%C3%A7%C3%A3o-PesquisaOI-Final.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.
- CNS [Conselho Nacional de Saúde] (2020). *Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CONJUVE [Conselho Nacional da Juventude] (2021). *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. 2.ed. Relatório Nacional - Maio. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CONTI, T. V. (2020). *Crise tripla do Covid-19: um olhar econômico sobre as políticas públicas de combate à pandemia*. 6 abr. Disponível em: <http://thomasvconti.com.br/pubs/coronavirus/>. Acesso em: 14 maio 2021.
- COQUEIRO, N. P. da S. e SOUZA, E. C. (2021). A educação a distância (EaD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, [s. l.], 5 jul. DOI:10.34117/bjdv7n7-060. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- COSTA, M. J. M. e BOTTENTUIT JR., J. B. (2020). Formação Docente, APP-LEARNING e letramento digital: um estudo da percepção dos professores sobre o aplicativo PADLET. *Faz Ciência*, v. 22, n. 35. DOI: <https://doi.org/10.48075/rfc.v22i35.24532>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- DATAFOLHA (2021). *Onde e como estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas?* Ago. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/94-dos-estudantes-mudaram-o-comportamento-na-pandemia>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- DIAS, E. e PINTO, F C F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept.

- DIEESE (2021). Número de desligamentos por morte na educação mais do que dobra no início de 2021. *Boletim Emprego em Pauta*, n. 21, jun. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- DRIESSEN, E., BEATTY, A., STOKES, A., WOOD, S. e BALLEEN, C. (2020). Learning principles of evolution during a crisis: An exploratory analysis of student barriers one week and one month into the COVID-19 pandemic. *Ecology and evolution*, v. 10, n. 22, p. 12431-12436. DOI: <https://doi.org/10.1002/ece3.6741>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- ESPINOSA, T. (2021). Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 23.
- FACHINETO, S. et al. (2020). Avaliação de aprendizagem em meio à pandemia do coronavírus no Brasil. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste*, v. 5, p. e24090, 10. ago. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmol/article/view/25090>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- FERRAZ, R. D., FERREIRA, L. G. e NOVA, C. C. C. (2021). A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, jan./mar.
- FERREIRA, L. G. e ZEN, G. (2018). A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, C. e MADEIRA, A. V. (orgs.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador, Edufba. p. 91-106.
- FRANZONI, V. et al. (2020). Artificial intelligence visual metaphors in E-Learning interfaces for learning analytics. *Applied Sciences*, v. 10, n. 20, p. 7195. DOI: <https://doi.org/10.3390/app10207195>. Acesso em: 7 ago. 2021.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. e PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59-109.
- GAMAGE, K. A. A., DE SILVA, E. K. e GUNAWARDHANA, N. (2020). On-line delivery and assessment during COVID-19: safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, v. 10, n. 11, p. 301. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- GARCIA ARETIO, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED*, v. 24, n. 1, Enero/ jun. ISSN: 1138- 278311390- 3306.

- GARCIA, T. C. M. et al. (2020). *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Natal, RN, SEDIS. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Atlas.
- GIL, A. C. e PESSONI, A. (2020). Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24493. Acesso em: 10 ago. 2021.
- GREENHOW, C. e GALVIN, S. (2020). Teaching with social media: Evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences*. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0138/full/html>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- GUANGUL, F. M. et al. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educ Asse Eval Acc*, n. 32, p. 519-535. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- GUERRA, M. (2012). *Coordenador Pedagógico: reflexões e desafios no dia a dia da escola*. Fortaleza, Aprender Consultoria Educacional.
- GUINDANI, M. (2020). *Motivação docente: interfaces, diálogos e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul.
- GUSSO, H. et al. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc. Campinas*, v. 41, e 238957.
- HAST, M. (2021). Higher Education in Times of Covid-19: Giving On-line Feedback Implementation Another Look. *Estudos de Educação Superior*, v. 11, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p1>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- HODGES, Charles et al. (2020). A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem on-line. *Revisão da Educause*, v. 27, p. 1-12. Disponível em: [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The Difference Between Emergency Remote Teaching and On-line Learning _ EDUCAUSE \(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20On-line%20Learning%20_EDUCAUSE%20(2).pdf). Acesso em: 27 fev. 2021.
- HUGHES, M. et al. (2020). Teaching animal behavior on-line: A primer for the pandemic and beyond. *Ethology*, n. 127, pp. 14-31. DOI: <https://doi.org/10.1111/eth.13096>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- INSTITUTO SENESP (2020). *Estudo Efeitos da Pandemia na Educação Superior Brasileira*. São Paulo, Instituto Senesp.

- JAAM, M. et al. (2021). Using Assessment Design Decision Framework in understanding the impact of rapid transition to remote education on student assessment in health-related colleges: A qualitative study. *PLoS One*, n. 16. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0254444>) Acesso em: 6 nov. 2021.
- JIANG, B. et al. (2020). Progressive teaching improvement for small scale learning: A case study in China. *Future Internet*, v. 12, n. 8, p. 137. DOI: <https://doi.org/10.3390/fi12080137>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- JUNG, H. e BRADY, C. (2020). Maintaining rich dialogic interactions in the transition to synchronous on-line learning. *Information and Learning Sciences*. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0096/full/html>. Acesso: 2 ago. 2021.
- KHAN, Z. R. et al. (2021). 'e'-thinking teaching and assessment to uphold academic integrity: lessons learned from emergency distance learning. and assessment to uphold academic integrity: lessons learned from emergency distance learning. *International Journal for Educational Integrity*, v. 17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00079-5>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- LEMO, A. H. C. K., BARBOSA, A. O. e MONZATO, P. P. (2020). Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. *Rev. Adm. Empres.*, v. 60, n. 6, Nov./Dec. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200603>. Acesso em: 1º ago. 2021.
- MAATUK, A. M. et al. (2020). *The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. Journal of computing in higher education*, v. 34, n. 1, p. 21-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09274-2>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- MASETTO, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Summus.
- MASETTO, M. T. (2010). *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo, Avercamp.
- MASETTO, M. T. (2015). *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta*. São Paulo, Avercamp.
- MASETTO, M. T. (2020). Inovação no ensino superior e formação por competências. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 3, p. 1275-1297. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48698>. Acesso em: 12 dez. 2021.

- MELLO, J. B. de et al. (2021). Ensino Remoto em tempos de pandemia: a experiência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). *Medicina* (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 54, n. 1, p. e-184799. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184799. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184799>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- MICHEL, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas.
- MILLIRON, M. D. (2020). Meeting the Moment. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 53, n. 1, p. 4-5. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2021.1850110>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (2020). Secretaria de Vigilância em Saúde Infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). *Boletim Epidemiológico 2020*, n. 2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/boletins-epidemiologicos-1/jan/boletim-epidemiologico-svs-04fev20.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (2021). *Como é transmitido?*. 8 abr. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-e-transmitido>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- MIRONOWICZ, I. e SCHRETZENMAYR, M. (2020). Is This Distance Teaching Planning That Bad? *disP-The Planning Review*, v. 56, n. 4, p. 107-121. DOI: <https://doi.org/10.1080/02513625.2020.1906064>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- MORAIS, W. S. de e INOCENCIO, A. C. G. (2020). *A utilização de design participativo e gamificação como estratégias para promover o engajamento e motivação no processo de ensino-aprendizagem em IHC*. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1157/841>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- MORGAN, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. 2nd ed. London, Sage. (Qualitative research methods, v. 16).
- NAKASHIMA, R. H. R. (2020). Algumas considerações didático-pedagógicas sobre o ensino remoto. 2020. *Participativa: Ciência Aberta em Revista Edição: Espaço Pedagógico*, n. 2.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>. Acesso em: 19 ago. 2021.

- OMS [Organização Mundial da Saúde] (2020). *Conselhos sobre doença coronavírus (COVID-19) para o público*. Disponível em: <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- PASCHOALINO, J. B. de Q., RAMALHO, M. L. e QUEIROZ, V. C. B. de. (2020). Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. *Revista LABOR*, Fortaleza (CE), v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53149/1/2020_art_jbqpaschoalinomlramalho.pdf Acesso em: 20 nov. 2021.
- PAULA, H. de F. et al. (2021). Engajamento de estudantes em um Ensino Remoto e Emergencial de Física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 23.
- PERES, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional – CE – UFPE*, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan-jun.
- PERRON, N. J. et al. (2020). On-line synchronous clinical communication training during the covid-19 pandemic. *Advances in medical education and practice*, v. 11, p. 1029. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S286552>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- PETILLION, R. J. e MCNEIL, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, v. 97, n. 9, p. 2486-2493.
- RASHID, S. e YADAV, S. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, ER.
- REIMERS, F. M. e SCHLEICHER, A. (2021). *Toward a Global Response to COVID-19. A framework to guide education strategies amid school closures in countries around the world*. Disponível em: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/04/toward-global-response-covid-19>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- REINHEIMER et al. (2020). *Uma proposta de diretrizes para fomentar o engajamento dos alunos em ambientes de realidade virtual*. Disponível em: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_fc0cea4c4d4bffc9deb56db213fdd. Acesso em: 13 dez. 2021.
- REYNOLDS, R. e CHU, S. K. W. (2020). Information and Learning Science. *West Yorkshire*, v. 121, n. 5-6, p. 233-239. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-05-2020-144>. Acesso em: 2 ago. 2021.

- RIES, E. F., ROCHA, V. M. P. e SILVA, C. G. L. (2020). Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19. *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1152/version/1230>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- RITTER, D., PERIPOLLI, P. Z. e BULEGON, A. M. (2020). Desafios da educação em tempos de pandemia: tecnologias e ensino remoto. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos. *Anais...* São Carlos, Ufscar. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1113>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- SÁ, M. J. e SERPA, S. (2020). The COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education. *Sustainability*, v. 12, n. 20, p. 8525. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208525>. Acesso em: 1º ago. 2021.
- SALVAGNI, J., WOJCICHOSKI, N. e GUERIN, M. (2020). Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 11.
- SANTOMAURO, D. et al. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, Vol. 398, Issue 10312, P1700-1712, 6 Nov. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02143-7/fulltext#%20](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02143-7/fulltext#%20). Acesso em: 17 nov. 2021.
- SANTOS JÚNIOR, S. R. A. et al. (2021). O engajamento discente durante a pandemia por Covid-19 frente ao ensino remoto e ao uso do GoogleClassroom. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, p. e130101119451-e130101119451.
- SILVA, M. L. A. da; ASSIS, L. M. de (2020). Diálogos abertos em avaliação educacional: um relato de experiência de um grupo de estudos durante a pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 8. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3955236>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- SILVA, V. M. A. et al. (2020). Estratégias e mecanismos de interação no ensino remoto: desafios na escola pública. *Anais VII CONEDU*. Edição On-line. Campina Grande, Realize Editora. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68576>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- SLASKI, P; GRZELAK, K. (2020). Higher Education – related problems during Covid-19 Pandemic. *European Research Studies Journal*, v. XXIII, Issue 3.

- SOULELES, N., LAGHOS, A. e SAVVA, S. (2021). From face-to-face to on-line: Assessing the effectiveness of the rapid transition of Higher Education due to the Coronavirus Outbreak. *Proceedings of the 15th International Technology, Education and Development Conference (INTED2021)*. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2021.2241>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- UNESCO (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris, Unesco, 16 abr. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 20 nov. 2020.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação para todos*. Paris, Unesco.
- WILLIAMS, J. R. (2020). Designing for the Margins: Addressing Inequities in Digital Learning Starts With Hearing and Engaging the Student Voice. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 53, n. 1, p. 26-29. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2021.1850118>. Acesso em: 4 ago. 2021.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R. e POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media And Technology*, v. 45, n. 2, pp. 107-114. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641> Acesso em: 10 ago. 2021.
- WHITTLE, W., TIWARI, S., YAN, S. & WILLIAMS, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive on-line teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, v. 121, n. 5/6, p. 311-319. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0099 [GS Search]. Acesso em: 1º ago. 2021.
- YUNUSA, A. A. e UMAR, I. N. (2020). *A scoping review of Critical Predictive Factors (CPFs) of satisfaction and perceived learning outcomes in E-learning environments. Education and Information Technologies*. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10286-1>. Acesso em: 6 nov. 2021.

Sobre autores

Ana Valéria Barbosa da Silva

Administradora especializada em administração financeira. Doutora em Educação e mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuação no mercado financeiro, na gestão de projetos e como professora e coordenadora no ensino superior e técnico de administração; em empresas como CEF, FGV Projetos, PUC-SP, Grupo J&F, LPPR Consulenza e Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

Andrea Gabriela do Prado Amorim

Professora e formadora de professores em Educação Digital. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e mestre em Educação: Formação de Formadores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Informática aplicada à Educação pelo Mackenzie. Faz parte do Grupo de pesquisa Lace, da PUC-SP.

Andrea Laranjeira Oddone

Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Caio Kraide Gaeta

Coordenador de Recursos Tecnológicos na Aprendizagem na Gerência de Tecnologias Aplicadas à Educação do Senac São Paulo. Graduado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-graduado em Gestão Cultural e mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Éber José dos Santos

Doutorando e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Gestão Empresarial. Professor na Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro, nos cursos superiores de Tecnologia em Eventos e Gestão Empresarial. Faz parte do Grupo ERA e do Grupo LED, ambos da PUC-SP, e do GEPPFOR, da UFV-MG, todos certificados pelo CNPq.

Júlia Saes Périco

Graduanda em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo sobre Conflitos Internacionais da PUC-SP (Geci).

Laerte Apolinário Júnior

Professor de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) e do Núcleo de Estudos em Relações Internacionais (Neri/PUC-SP). Possui pós-doutorado pelo International Postdoctoral Program (IPP/Cebap). Doutor em Ciência Política e mestre em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Livia Chede Almendary

Doutoranda em Pós-Colonialismos e Cidadania Global (CES-UC e Diversitas-USP), mestre em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É cofundadora da Taturana Cinema e Impacto Social. Estuda as intersecções entre juventudes, cinema e políticas de visibilidade.

Myrt Thânia de Souza Cruz

Professora assistente doutora do departamento de Administração, psicóloga clínica e organizacional. Diretora adjunta da Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (FEA/PUC-SP). Autora de livros e artigos na área de gestão de pessoas, empreendedora na área de RH.

Nelson Antonio Simão Guimenes

Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e editor-chefe da revista *Estudos em Avaliação Educacional*. Coordena o Centro de Aperfeiçoamento Docente da PUC-SP. Doutor em Educação: Psicologia de Educação pela PUC-SP.

Roberto Sanches Padula

Doutor em tecnologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É pesquisador e professor no curso de Administração na PUC-SP e coordena cursos de especialização e de extensão da mesma universidade. É coordenador do Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor da PUC-SP (Neats).

Vitor João Rochedo Andreolli

Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Acesse o link ou escaneie o QR Code abaixo
para visualizar os Apêndices e o Anexo do livro.

https://www.pucsp.br/educ/downloads/9788528307191_apendices.pdf



Este livro analisa a transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no contexto da pandemia global de covid-19 – que alterou de forma contundente o cenário da educação básica e superior em todo mundo –, a partir dos quatro eixos temáticos organizados em capítulos: gestão de sala de aula, metodologias de ensino, práticas de avaliação da aprendizagem e condições de trabalho e estudo.

