

DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE AULA REMOTA EMERGENCIAL

Alessandro Costa da Silva¹

RESUMO

Neste trabalho, procurou-se evidenciar a excepcionalidade pela qual as universidades passaram decorrente da COVID19, e quais ações foram desenvolvidas para mitigar os desconfortos da substituição das aulas presenciais por remotas. O texto enfoca as iniciativas da Universidade Estadual do Maranhão no que tange ao uso de ferramentas virtuais para o ensino remoto emergencial. Não se trata apenas de mudar de ensino presencial para o remoto, fazendo uso de tecnologias digitais, mas, sobretudo, de modificar a própria concepção do fazer “ensinar” e de repensar os caminhos para esse aprendizado. Novas experiências no ensino superior presencial precisam ser estimuladas e incrementadas, tornando-se mais inovadora principalmente nos cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ferramentas virtuais, Gestão Universitária.

FROM PRESENTIAL TO THE VIRTUAL: CONSIDERATIONS ABOUT EMERGENCY REMOTE CLASSROOM

ABSTRACT

In this paper, was searched to highlight the exceptionality that universities went through due to COVID19, and what actions were developed to mitigate the discomforts of replacing presential classroom with remote classroom. The text focused on the initiatives of the State University of Maranhao regarding the use of virtual tools for emergency remote education. It is not just a matter of changing from presential to remote teaching, using digital technologies, but above all, changing the very concept of doing “teaching” and rethinking the paths for this learning. New experiences in face-to-face higher education need to be stimulated and increased, becoming more innovative, especially in graduate pedagogy courses.

Keywords: Learning, Virtual tools, University management.

¹ Doutor em Agronomia e Mestre em Agroquímica, ambos pela Universidade Federal de Viçosa- MG. Professor Adjunto IV do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

INTRODUÇÃO

A música “Brasil, mostra a tua cara” composta por Cazuza, George Israel e Nilo Romero em 1988; foi uma espécie de manifesto político e social visando esquecer a ditadura e caminhar para a democratização. Entretanto, nesta pandemia da COVID19, a frase “Academia, mostra tua cara” é adequada, pois os professores universitários conseguiram exercer o papel destinado pela sociedade, como fonte de conhecimento e como agente de transformação.

A tarefa docente vai além do educacional, tem um papel social e político preponderante e insubstituível. Mesmo diante a um momento de incertezas, ainda assim conseguiram assumir uma postura afetiva/efetiva em relação a mediar, se posicionar e exercer a liderança neste difícil papel. Entretanto, como ocorreu com uma parcela da população mundial, alguns desses professores devido a compulsão por aulas remotas em substituição às presenciais, também sofreram com ansiedade, estresse e foram instigados às mais variadas formas de angústias, como preconizadas por Kierkegard (2015).

Embora no ensino superior a resistência à implementação de aulas virtuais tenha sido menor em comparação ao médio; ainda assim houve entraves. Segundo Hodges *et al.* (2020), em algumas universidades os estudantes se comportaram de duas formas: uma pequeníssima parcela contrária ao ensino remoto, e uma outra majoritária que, mesmo arredia, foi favorável à substituição de suas aulas presenciais. Entenderam que o ineditismo deste isolamento social gerou respostas rápidas e que não era uma substituição permanente, mas uma tentativa em mitigar os desconfortos causados pela quarentena imposta pela COVID19.

Será mesmo que os professores tiveram resiliência? Sim, muitos foram e são resilientes; mas nem tanto: de uma hora pra outra, todo o seu ambiente profissional se transferiu para o seu pessoal. Um estratagema cujas aulas remotas direta ou indiretamente, socializaram informações que antes eram “domésticas”, como a exposição da sua casa, do seu dia-a-dia e até de sua família. Essa situação causou transtornos à saúde física, emocional e financeira nos professores.

Pesquisa realizada pelo Instituto Península (MOREU, 2020) revelou que neste momento de quarentena 70% dos professores estavam com ansiedade e que foi aguçada pela pressão no domínio por tecnologias digitais; requerendo, inclusive, de apoio psicológico. Boa parte (83%) desses professores afirmou estar despreparados, pois em quase sua totalidade (90%); nunca tinham elaborado aulas em formato remoto.

Porém conseguiram, mesmo num momento “atípico”, contribuir para o debate educacional, discernindo o já conhecido Ensino a Distância (EaD), do novo Ensino Remoto Emergencial, que foi estendido pelo Ministério da Educação até dezembro de 2021 (CNE, 2020). O termo “remoto” se refere a um distanciamento geográfico (virtual); já “emergencial” deve-se ao fato de professores e estudantes estarem impedidos, por causa da pandemia, de frequentarem suas instituições.

Conseguiram por meio de diferentes “estratégias” permutarem de forma exitosa as aulas de suas disciplinas presenciais, por aulas remotas. Para Anastasiou e Alves (2004), o termo estratégias refere-se aos meios utilizados nessa articulação do processo de ensino-aprendizagem, cuja indicação envolve o estudar, selecionar, organizar e propor formas motivadoras e facilitadoras para que os estudantes construam conhecimentos significativos e desenvolvam habilidades. O que não é tarefa fácil para um estado ainda carente e muito desigual, como aqueles do Norte-Nordeste do país.

Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação revelam que, embora 60% da população brasileira tenha internet nas suas residências, no Nordeste o percentual cai para 54% e no Norte para 38%, enquanto nas regiões Sul e Sudeste esse percentual sobe para 64%. Daí reside o motivo do uso de internet por meio unicamente de *smartphone* ser de 65% no Norte-Nordeste, enquanto no Sul-Sudeste ser de apenas 37% para uma média nacional de 45% (FRAGA, 2020).

Outras pesquisas (CETIC, 2020) revelam que 97% dos estudantes brasileiros acessam a internet via *smartphone*, sendo 20% por meio dos chamados planos “pré-

pagos”. Comportamento também verificado em pesquisa realizada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão, em que 87,2% dos estudantes afirmaram usar o celular como dispositivo (CCB, 2020), muito embora a forma de acesso tenha diferenciado da CETIC (2020). Nesse curso de Ciências Biológicas, apenas 12% dos estudantes relataram usar a internet do celular via “pré-pagos”; o que revela certo poder aquisitivo.

Pesquisadores como Dosea *et al.* (2020), apontam que 85% dos universitários brasileiros consideram que o processo de aprendizagem remota foi relevante. Todavia, essa modalidade não presencial em fragilidades, que são decorrentes de problemas com a internet e dos ambientes de estudo, tanto domiciliares quanto dos ambientes virtuais, das plataformas *on-line*.

Claro que na substituição da aula presencial por remota, o (a) professor (a) que já atuava com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e aqueles estudantes que fizeram cursos EaD, tiveram certa vantagem nessa transição. Todavia, por rapidez dos gestores, essa vantagem de alguns professores que, involuntariamente, poderia até gerar um assédio horizontal (HELOANI, 2020), não se consolidou. Para isso, foram criados internamente diversos cursos de capacitação (professores iniciantes) ministrados por professores e técnicos que atuavam com metodologias ativas e virtuais.

Diante do exposto, este texto pretende socializar informações sobre o ensino remoto emergencial. Cabe aqui enfatizar que, embora o uso adequado das TDICs seja relevante no processo de ensino-aprendizagem, não se pode esquecer-se do calor e do olhar humano: do (a) professor (a), esses além de serem fundamentais “são imprescindíveis”, parafraseando Eugen Bertold Friedrich Brecht.

VISÃO INSTITUCIONAL

A vida acadêmica universitária precisou pela excepcionalidade do momento, se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde comunitária, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura. Para autores como Guzo *et al.* (2020), compete às instâncias deliberativas das

universidades, decisões fundamentais que subsidiam todos os estratagemas docente/discente quanto à forma de conduzir suas atividades.

Devido a pandemia da COVID19, ajustes precisaram ser feitos nos planos institucionais e nos projetos pedagógicos, a fim de lidar com a situação de emergência pela qual a sociedade passava. Como preconiza Pimenta (2008), o sistema educacional é elemento da maior relevância em qualquer tempo, retratando e reproduzindo sua sociedade, mas também projetando a sociedade que se quer.

O papel da administração superior das instituições passasse, dentre outras ações, pelo viés do bem estar coletivo: todos caminhando juntos. O ciúme entre os professores também poderia ser exacerbado, como tudo que se reverberou nessa pandemia. Pesquisadores que atuam com a qualidade de vida docente, como Costa (2019), preconizam que:

qualquer organização que tenha por meta o desenvolvimento, a produtividade e a satisfação de seus membros precisa conhecer qual a visão dessas pessoas quanto à sua inserção neste processo, considerando-se, primordialmente, o significado dessa relação para sua vida individual.

Segundo Tricate (2020) é papel da instituição de ensino apoiar e instruir o (a) professor (a) espera-se, portanto, apoio técnico, regras objetivas e definidas para esse modelo de aula remota. Para a autora, o amparo garante a confiança docente na continuidade de suas disciplinas, mesmo remotamente. E essa postura foi assumida pela Reitoria da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) quando formatou o Programa “Graduação 4.0” e quando disponibilizou no Youtube vídeos orientando sobre uso da sala virtual, via Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SigUema).

Embora a Sala Virtual disponibilizada pelo SigUema seja uma ferramenta *on-line* com diversas possibilidades, inclusive para webConferências; apresenta limitações, requerendo do (a) professor (a) a busca por outras ferramentas, como as plataformas do Teams, Zoom, Meet, dentre outras. Essa busca foi fomentada pela instituição quando disponibilizou cursos específicos para essas (e outras) plataformas de ensino remoto.

Essa estratégia, além de capacitar e qualificar os professores (e estudantes), também os instruiu sobre as metodologias mais adequadas e quais tendem a ser exitosas para se adotar nesse momento. Hodges *et al.* (2020) afirmam que, no contexto mundial, algumas instituições ao implementarem respostas rápidas para substituir as aulas presenciais por remotas, usaram de forma equivocada as ferramentas do EaD.

Foram quase 2 bilhões de estudantes no mundo que tiveram suas aulas suspensas na tentativa de reduzir o risco de contaminação do coronavírus, no Brasil foram quase 53 milhões (UNESCO, 2020). Na Uema, visto a suspensão das aulas, alguns de seus quase 10 mil estudantes que acessavam a internet fora de casa, preferencialmente na própria instituição, ficaram desamparados. Para muitos, a única tecnologia disponível para se conectar com o ensino remoto era um *smartphone* (pré-pago) que não podiam fazer pesquisa por que além de “acabar os créditos” rapidamente, faltava memória interna para arquivá-las.

A resposta da classe docente da Uema ocorreu na busca de estratégias para o momento remoto, que se refletiu com discussão/socialização de experiências por meio de relatos no uso e divulgação de métodos ativos de aprendizagem, como: Instrução pelos Pares (*Peer Instruction*), Aprendizagem Baseada em Problema (*Problem Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Equipe (*Team Based Learning*) e o já conhecido e usado, Estudos de Caso (*Case Study*).

Essa resposta não foi somente no contexto do ensino-aprendizagem, mas também no comunitário, sendo este partilhado também pelos docentes e técnicos administrativos. Foram observadas várias iniciativas de auxílio e suporte à população, dentre os muitos exemplos cita-se o caso de cabines esterilizadoras e ventiladores alternativos para pacientes acometidos pela COVID19.

Nesse contexto a presença de profissionais da Uema, de setores estratégicos como aqueles da Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC), do Núcleo de Tecnologias para Educação (UemaNet), e de Pró-Reitorias (de Graduação, de Extensão e de Pessoal); foram, sem sobra de dúvidas, essenciais. Mesmo com algumas críticas, por parte de alguns estudantes, cujos

descontentamentos tenham ocorrido devido a grande demanda por uso de plataformas virtuais, que, por sua vez (também pela demanda) tiveram como consequências: problemas técnicos.

No que diz respeito à preocupação da instituição com aqueles estudantes que não tinham acesso a internet, foram distribuídos, após comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, mais de 2 mil *chips* (*SIM-Cards*), com plano mensal de dados móveis (3G/4G), via Serviço Móvel Pessoal (SMP) com pacotes de dados de 20GB mensais. Assim como internet via *smartphone*, puderam ter acesso às aulas disponibilizadas por meio de plataformas digitais, como, por exemplo, o SigUema.

Essa doação, tentou fornecer certa equidade entre os estudantes, mitigando considerações de Bourdieu e Passeron (2011), quando afirmam que a educação reproduz as desigualdades sociais e econômicas. Cabe ressaltar que: assistir videoaulas, resolver exercícios e fazer tarefas por meio de uma tela (pequena) de um *smartphone*, não tenha sido fácil para os estudantes carentes; requerendo do professor estratégias de aprendizagem.

Para mediar várias possibilidades de ensino é indispensável que o (a) professor (a) domine saberes diferenciados e seja capaz de apresentar de forma clara o conteúdo de sua disciplina, sob múltiplas aparências, em contextos variados, sempre relacionando os assuntos específicos com a vida cotidiana de seus estudantes. Porém, para efetivar tais orientações sobre o uso (ou não) de aulas remotas, as universidades precisaram rever sua postura de ensino e pesquisa, no sentido de remodelar suas filosofias sob a óptica dos novos paradigmas educacionais e, portanto, promovendo reformulações em seus cursos presenciais avaliando seu papel social e significado para a sociedade (MIZUKAMI, 2005).

Cabe aqui ressaltar que, embora muitos gestores das instituições de ensino tenham afirmado que o *feedback* das aulas remotas tenham sido consideradas um sucesso para estudante e professores, ao ouvir os relatos dos estudantes (entre eles), as avaliações foram bem diferentes. As reclamações foram inúmeras, desde dificuldade de acesso a internet, limitações da plataforma (SigUema), excesso de

atividades/videoaulas; dificuldade para enviar as tarefas, até ausência de orientação do professor. Muitas dessas reclamações não foram socializadas com o professor; ainda que fizessem indagações; alguns estudantes têm receio de criticar, preferindo manter a chamada “espiral do silêncio”.

ESTRATÉGIAS E AÇÕES

Naquele momento de total isolamento social decorrente da pandemia, também corroborou para uma outra situação que já existia e foi reverberada: o acomodamento de alguns estudantes. Desses, uns poucos, sequer aceitaram o retorno do período de forma remota emergencial, ficando distantes (físico e virtual) de sua instituição de ensino. Outros, também poucos, reiniciaram suas disciplinas, mas não gostaram da experiência de aulas remotas, fazendo o trancamento ou mesmo abandonando-as.

Outros (muitos) apesar de terem aceitado essa forma remota de ensino emergencial/temporária, fizeram críticas às metodologias da sala virtual (videoaulas, tarefas, questionários, fóruns, enquetes). O que foi compreensível, tanto por parte dos estudantes quanto os professores. Por serem de cursos presenciais não conheciam as salas virtuais e nem estavam preparados essa nova modalidade de ensino. Lembrando que o prazo de adaptação (ainda) foi muito curto.

Embora educadores como, por exemplo, Gasparin (2005), privilegiem o conhecimento que os estudantes trazem, ele reforça a importância de estimulá-los em adquirir outros. E a pandemia foi propícia não somente para eles aprenderem por meio de novas metodologias de ensino, mas também para o (a) professor (a) usar novos recursos e estratégias didáticas. O que lembra a “ecologia da ação”, usada por Morin (2011), que tem por objeto tudo o que interfere ou participa da relação entre os meios, objetivados em nossas ações, e os fins, objetivados em tudo o que se espera que aconteça por causa delas (ações).

A maioria das vezes, o (a) professor (a) de cursos presenciais usava a sala virtual apenas para incluir tópicos de aulas e lançar notas das avaliações, não usavam as diversas ferramentas disponíveis. Por causa da quarentena, foi a primeira vez que

professores e estudantes da Uema tiveram a oportunidade de usar a sala do SigUema de forma plena; produzindo vídeoaulas, elaborando questionários, enviando tarefas, postando nos fóruns, votando nas enquetes e até realizando suas avaliações de forma totalmente virtual, o que antes era improvável.

Autores como Silva *et al.* (2015) utilizando o ensino híbrido/semipresencial, já relatavam que o uso das salas virtuais causava certo “estranhamento” nos estudantes. Com *feedbacks* bem enfáticos: que eles não precisavam de tecnologias virtuais, pois seus cursos eram presenciais. Um comportamento repetido em 2020, quando a quarentena impôs o ensino remoto emergencial. Spalding *et al.* (2020), percebeu uma adesão (desconfiada) dos estudantes. Muitos relataram sobrecarga de vídeoaulas e diversas atividades por disciplina; que preferiam o ensino presencial, mas se adequaram ao remoto, já que é temporário.

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente no estudante, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada até como obrigação (BRAIT *et al.*, 2010). Para que o (a) professor (a) consiga êxito, quebrando o gesso, deve despertá-lo à curiosidade, ao aprendizado prazeroso. Morin (2011) lembra que, também é função do conhecimento científico, ligar as partes em conflito, analisando os problemas e oportunidades que devem ser conduzidas por meio do diálogo, ultrapassando os defeitos das especializações de cada uma das partes.

A resistências dos estudantes presenciais ao EaD é tanto física: como falta de estrutura domiciliar (local, mesa, computador, internet), quanto cultural. Esse comportamento também ocorre com alguns professores; para cuidar/ensinar o estudante, nós (professores), temos, primeiro, que cuidar (de nós). Um exemplo é na aeronave: a máscara que cai deve ser colocada primeiro no adulto. Pesquisadores como Serpa (2015) afirmam que testes de avaliação estudantil como o PISA (*Program International Students Assesment*), estão incluindo outras categorias, por exemplo a capacidade de usar tecnologias digitais para resolver problemas.

Daí reside à importância de toda e qualquer postura e ação docente, diante a tomada de decisões, ser de forma dialógica. Para Freire (1996) ensinar é uma relação entre professor e estudante, que interagem sob a responsabilidade do (a) professor (a). O ato de educar vai além do espaço escolar, de maneira que o (a) professor (a) é quem determina a sua prática educativa. E mesmo com postura e posição adequada e correta ainda assim precisa estar “aberto (a)” aos questionamentos do estudante, envolvendo/incentivando a ser um cidadão crítico fomentado na busca de novos conhecimentos para o desenvolvimento de seu lado racional.

Como adaptar os conteúdos, as dinâmicas de sala, as aulas expositivas e as avaliações, ao formato remoto, sem prejudicar o processo de aprendizagem? Ensinar por meio de tecnologias digitais não seria a mesma coisa que o EaD, ainda que conceitualmente esteja se referindo ao remoto emergencial?

O motor da ação, segundo Martins (2002) é o desejo da participação: seja positiva, envolvendo-se com as questões e comprometendo-se com a busca por soluções; seja negativa, apenas cumprindo normas institucionais. E o labor docente, diferente de outras profissões, é sempre uma participação positiva, realizado preferencialmente, pela paixão de ensinar. Dessa forma, processos impositivos decorrentes de relações hierarquizadas, entre aqueles que buscam soluções para os problemas, nunca são exitosos.

Embora esse motor da ação seja mais fácil para professores que já atuavam com o EaD; essa substituição pelo ensino remoto é uma dificuldade percebida também por aqueles que atuam com EaD, pois são metodologias distintas. Moore (2013) enfatiza que o uso das tecnologias digitais encurtou ou até mesmo acabou com as distâncias geográficas entre docente-discente, mas vão requerer, para êxito na aprendizagem, de premissas como: diálogo constante, boa estrutura e autonomia discente.

Algumas instituições de ensino superior, não estavam preparadas para substituir suas aulas presenciais por remotas. E, se o (a) professor (a), neste momento remoto emergencial, apenas transportou suas aulas presenciais para o formato virtual, certamente teve dificuldades. Tanto no seu processo de ensino quanto

(sobretudo) no de aprendizagem; ou como preconizava Amos Johann Comenius: tanto na didática quanto na matemática, respectivamente (PAPERT, 1985).

Para Iodeta (2020), essa tentativa de usar as pressas o EaD como sendo ensino remoto, pode ser prejudicial, corroborando para a sociedade desacreditar nos cursos a distância. E, se for feito sem planejamento, os estudantes vão fazer suas atividades virtuais sem saber “porquê”, de forma mecanizada, sem reflexão (MOREIRA *et al.* 2010). As atividades não podem ser pensadas de forma teleológica, pois se assim o fizer, o estudante não vai conseguir correlacioná-las.

Conhecer o significado de cada atividade é fundamental para o estudante. Se forem feitas de forma isolada, sem *feedback* e com graus de dificuldade fora da realidade, trarão prejuízos tanto para o processo de ensino quanto de aprendizagem. Segundo Moran (2009) a aprendizagem será mais significativa para o estudante quanto maior for o grau de interação e comunicação com seu professor. Claro que novas qualificações (habilidades e competências) serão exigidas desses professores. Com isso, novas oportunidades de ensino irão surgir, sendo proveitoso não só para docentes, mas também discentes.

A relação do ensino e da aprendizagem por meio do formato remoto é também uma questão de atitude de inovação, inclusive frente às desigualdades socioeconômicas e pedagógicas. Daí reside a importância de, nesse momento, conhecer os estudantes: quem tem dificuldades de conexão para assistir as videoaulas de forma síncrona; quem é mais participativo na sala virtual, facilitando a aprendizagem colaborativa. Conhecer, não só para planejar, mas como adequar/individualizar suas aulas nesse momento remoto emergencial e para uma nova realidade educacional que virá no pós-pandemia.

Esse momento (pandemia) foi oportuno, também, para os estudantes desenvolverem habilidades, compreendendo e conceituando o mundo no qual estão inseridos, apresentando coerências entre os significados das informações que estão sendo assimiladas de forma remota. Lembrando que o uso consciente das tecnologias digitais pelos estudantes converge com os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável, ODS4, ao assegurar o acesso à educação equitativa e de qualidade, mesmo em tempos de restrições tão severas (UNESCO, 2020).

Relatos de Silva *et al.* (2015) com o ensino híbrido/semipresencial, evidenciaram que os chamados “bons” estudantes no presencial, repetiam suas habilidades e competências na modalidade remota. Uma explicação é que assiduidade, responsabilidade, curiosidade e dedicação, são prerrogativas em ambas as modalidades de ensino. Porém, a falta de interesse de alguns professores por novas metodologias de ensino, ainda é considerada como uma quebra de paradigmas.

Papert (1985) já preconizava que, mesmo aqueles professores “de quadro e giz”, devem estar disposto às novas ferramentas tecnológicas que a educação lhe sugere, diminuindo sua carga de ensino e aumentando a de aprendizagem; caso contrário, vai privar seus estudantes dessas possibilidades. Na Uema (Universidade Estadual do Maranhão), devido uma mobilização/sensibilização, todos os professores quebraram o gesso que os imobilizava e começaram sua busca por cursos *on-line* de iniciação às TDICs e de uso das salas virtuais, muitos desses fornecidos na própria instituição.

FINALIZANDO...

Não se trata apenas de mudar de ensino presencial para o remoto, fazendo uso de tecnologias digitais, mas, sobretudo, de modificar a própria concepção do fazer “ensinar” e de repensar os caminhos para esse aprendizado. Novas experiências no ensino superior presencial precisam ser estimuladas e incrementadas, tornando-se mais inovadora principalmente nos cursos de Licenciatura.

Como visto ensinar de forma remota significa oferecer aos estudantes referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas que promovam o pleno exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. A maior ferramenta é saber ensinar, mas não somente pelos livros, mas pelo “mundo”.

Esse momento de ensino remoto requereu pressa, pois as dúvidas estavam por todos os lados; como se todos os dias se desfizesse algum tipo de chão sob o qual se

estava pisando. Portanto, decidir pela inoperância poderia significar não só a fragilização da instituição de ensino, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas. Uma conexão/interação, mesmo de forma remota, é menos danoso do que não estar (contactado) em qualquer lugar nesse longo tempo de confinamento.

Nesse sentido, o (a) professor (a) como dito no início, é imprescindível na formação de cada cidadão, é ele quem elabora e sistematiza o saber; os estudantes e a sociedade esperam dele. Esse foi o momento propício para perceber que o ensino remoto já é uma realidade e, portanto todo (a) professor (a) deverá repensar suas futuras metodologias pedagógicas.

Por fim, o sucesso de um trabalho pedagógico, apoiado por tecnologias digitais, depende de inúmeros fatores, mas sem dúvidas que o principal deles é a aceitação. Aceitar que o ensino remoto será uma realidade educacional, é fundamental: tanto por parte de professores, quanto de estudantes.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. Ed. Joinville: Univille, 2015. 115p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 280p.

BRAIT, F. L. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B., *et al.* a relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

CCB. Curso de Ciências Biológicas. **Entrevista informal com estudantes matriculados no curso de Licenciatura e Bacharelado**. Disponível em: docs.google.com/forms/d/1Jf4NBGTnoJI72CfT33QFrWDWsmPH8-ERAPX1Jru5z6G/viewanalytics. Acesso em: 10 set. 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Portaria prorroga ensino remoto emergencial até dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias>. Acesso em: 18 set. 2020.

COSTA, G. P. Qualidade de vida no trabalho de docentes da Universidade Estadual do Maranhão. In: ALMEIDA, Z. S. PINHEIRO, A. L. R. (Org.). **Práticas sustentáveis no processo de ambientalização da Universidade Estadual do Maranhão**. Vol. 2. São Luís: EdUema, P. 162-199, 2019..

CETIC. Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa revela que 97% dos estudantes brasileiros acessam a internet pelo smartphone**. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticias>. Acesso em: 10 set. 2020.

DOSEA, G. S.; ROSÁRIO, R. W. S. do; SILVA, E. A.; FIRMINO, L. R.; OLIVEIRA, A. M. dos S. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 137-148, 2020.

FRAGA, C. Desigualdade expõe limites da EaD. **Jornal Extra Classe on line**. 8 jun. 2020. Disponível em: www.extraclasse.org.br/educacao/2020/06/desigualdade-expoe-limites-da-ead/. Acesso em: 18 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 77p.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 198p.

GUZO, L. H.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B., *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, n. 25, p. 1-26, sep. 2020.

HELOANI, R. Assédio moral e saúde mental em tempos de Pandemia. **Diesat**. 11 jun. 2020. 1 vídeo (1h40min28s). [Live]. Disponível em: www.diesat.org.br/2020/06/live-assedio-moral-e-saude-mental-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 20 set. 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 set. 2020.

IODETA, P. A. Os desafios e potencialidades da educação a distância adotada as pressas em meio à quarentena. **BBC News Brasil**, 17 abr. 2020. Disponível em www.bbc.com. Acesso em: 18 set. 2020.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 115, p. 207-232, 2002.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. Traduzido por Wilson Azevêdo. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (Org.) **Handbook of distance Education**. 3rd ed. New York: Routledge, p. 66-87, 2013.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 54-70, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011. 105p.

MOREIRA, M. A.; NICOLÁS, M. B. S.; VARGAS, E. F. Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. **Rev.TESI**, v. 11, n. 1, p. 425-445, 2010.

MOREU, H. Professores não receberam suporte suficiente para ensinar à distância. **Instituto Península**. Disponível em: www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/. Acesso em: 18 set. 2020.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. 2. ed. São Paulo: Brasilienses, 1985. 256p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2008.

SERPA, J. A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior. **Rev. Digital Simosen**, v. 3, p. 174-181, 2015.

SILVA, A. C.; SANTOS, M. E. M.; SILVA, Y. J. A. Percepção de estudantes, matriculados em cursos de graduação presenciais, sobre as salas virtuais. **Pesquisa em Foco**, v. 20, n. 2, p. 119-135, 2015.

SPALDING, M.; RAUEN, C.; VASCONCELLOS, L. M. R. de; VEGIAN, M. R. da C. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-23, jul. 2020.

TRICATE, M. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD. **Revista desafios da educação**. 268, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/03/25/educacao-a-distancia-unesco/>. Acesso em: 18 set. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 set. 2020.