

**Ensino remoto emergencial durante a pandemia na perspectiva freiriana:  
análise de grupos focais com discentes de uma IFES****Emergency remote education during the pandemic in Freire's perspective: analysis of  
focus groups with students from an IFES**

Gabriella de Almeida IMBERTI\*

Sara da Silva PEREIRA\*\*

Renato Graciano de PAULA\*\*\*

Emerson Campos GONÇALVES\*\*\*\*

Juliana Barbosa COITINHO\*\*\*\*\*

**RESUMO:** Buscando mitigar os problemas de ensino-aprendizagem ocasionados pela suspensão das aulas presenciais na pandemia de Covid-19, diferentes universidades e grupos de educação adotaram estratégias identificadas como “atividades de ensino remoto emergencial”. Partindo de uma perspectiva freiriana, este artigo avalia uma dessas experiências, desenvolvida dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a partir da leitura de mundo realizada pelos estudantes envolvidos. Para isso, apresenta e discute os dados obtidos em grupos focais *online* realizados com 140 graduandos, estabelecendo diálogo com os estudos sobre experiências semelhantes desenvolvidas no Brasil. Os resultados indicam que, para a maior parte dos discentes, as atividades remotas trouxeram prejuízos em relação à aprendizagem e problemas de saúde. A análise dos dados permite inferir que, embora tenha sido relevante no período de isolamento, o modelo adotado pela IFES reproduziu a educação bancária presente no modelo presencial e não trouxe benefícios que justifiquem sua continuidade no pós-pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto emergencial. Paulo Freire. Ensino superior. Pandemia. Covid-19.

**ABSTRACT:** To mitigate the teaching-learning problems caused by the suspension of face-to-face classes in the Covid-19 pandemic, different universities and education groups have adopted strategies identified as “emergency remote teaching activities”. Starting from a Freire’s perspective, this article evaluates one of these experiences, developed within a Federal Institution of Higher Education (IFES), based on the reading of the world by the students involved. To this end, it presents and discusses the data obtained in online focus groups carried out with 140 undergraduate students, establishing a dialogue with studies on similar experiences developed in Brazil. The results indicate that, for most students, remote activities brought losses in relation to learning and health problems. The analysis of the data allows to infer that, although it was relevant in the isolation period, the model adopted by IFES reproduced the banking education present in the face-to-face model and did not bring benefits that justify its continuity in the post-pandemic.

**KEYWORDS:** Emergency remote education. Paulo Freire. Higher education. Pandemic. Covid-19.

\* Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6322-0391>. E-mail: [gabriella.imberti@edu.ufes.br](mailto:gabriella.imberti@edu.ufes.br).

\*\* Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-1370>. E-mail: [sara.s.pereira@edu.ufes.br](mailto:sara.s.pereira@edu.ufes.br).

\*\*\* Doutor em Bioquímica (FMRP/USP). Professor adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-437X>. E-mail: [renato.paula@ufes.br](mailto:renato.paula@ufes.br).

\*\*\*\* Doutor em Educação (PPGE/Ufes). Pós-Doutorando em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL/Ufes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-9976>. E-mail: [professoremersoncampos@gmail.com](mailto:professoremersoncampos@gmail.com).

\*\*\*\*\* Doutora em Bioquímica (UFMG). Professora adjunta na Universidade Federal do Espírito Santo e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBiq/Ufes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5892-050X>. E-mail: [juliana.b.goncalves@ufes.br](mailto:juliana.b.goncalves@ufes.br).

## 1 Introdução

Desde a confirmação da primeira morte por Covid-19, em 17 de março de 2020, o Brasil tem enfrentado uma das maiores tragédias sociais da sua história<sup>1</sup> – e nada dimensiona melhor isso do que a nossa incapacidade, enquanto sociedade, de recuperar, uma a uma, a trajetória dos mais de 282 mil brasileiros que morreram vítimas da doença durante o primeiro ano da pandemia<sup>2</sup> (GONÇALVES, 2020). Nesse período, para além das famílias que foram diretamente afetadas pelo luto, as medidas de isolamento necessárias para evitar a disseminação do SARS-CoV-2 expuseram desigualdades e acentuaram problemas graves que ecoam e penetram por todo o tecido social, atingindo milhões de brasileiros em diferentes áreas sensíveis, como alimentação, emprego, saúde e, também, educação. No caso específico dessa última, a suspensão das atividades presenciais significou o estabelecimento de obstáculos estruturais que impossibilitaram o acesso aos espaços de ensino-aprendizagem em diferentes sistemas e níveis escolares<sup>3</sup>.

Tomando o cenário supracitado e a dificuldade de vislumbrar e/ou prever prazos razoáveis para o retorno dos encontros formativos presenciais, muitas instituições, de forma isolada ou em redes (estaduais, municipais), passaram a adotar ações direcionadas ao estabelecimento de atividades de “ensino remoto emergencial” (ERE) (RODRIGUES; FARIAS, 2020). Usualmente, essas ações têm sido justificadas como tentativas de mitigar – logo de *atenuar*, não de *solucionar* – os diferentes impactos que a paralisação trouxe para a educação. Como se trata de experiências novas, estruturadas e executadas tão e somente a partir do surgimento da pandemia, essas têm sido amplamente debatidas pela comunidade científica, dando origem a diferentes estudos (cf. tópico 4) que buscam dimensionar as potencialidades e os limites desses modelos – articulados como propostas provisórias e/ou híbridas de Educação a Distância (EaD) – na *práxis* educativa.

Este artigo soma forças a essas análises e, tomando a perspectiva discente, face ainda pouco explorada nas demais pesquisas, busca compreender os efeitos (positivos e negativos) da experiência desenvolvida dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

---

<sup>1</sup> Em que pese, no caso brasileiro, que a total falta de articulação do Governo Federal para o gerenciamento de políticas públicas direcionadas ao combate do SARS-CoV-2 agravou significativamente a situação, não sendo possível imputar exclusivamente ao “vírus” a responsabilidade pela tragédia social vivenciada.

<sup>2</sup> De acordo com dados do *consórcio de veículos de imprensa* (G1, O Globo, Extra, O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e UOL), 282.400 brasileiros morreram de Covid-19 entre 17/03/2020 e 17/03/2021.

<sup>3</sup> Essa não é uma realidade exclusivamente brasileira. Dados da Unesco mostram que, nos diferentes países, mais de 776 milhões de alunos ficaram fora da escola por causa da pandemia.

Para isso, apresenta e discute os resultados de grupos focais realizados com 140 estudantes de graduação dessa IFES, estabelecendo diálogo com os estudos desenvolvidos a partir dos modelos adotados em outras universidades. Como fio condutor dessa conversa (em termos práticos, uma análise qualitativa dos resultados dos grupos focais a partir da revisão bibliográfica de experiências semelhantes), toma-se a reflexão sobre a possibilidade de construir uma perspectiva freiriana (dialógica, emancipatória, acolhedora, voltada à formação do cidadão, à imaginação de um mundo novo) também no contexto do ERE.

Para expor a pesquisa de forma mais organizada, este texto está dividido em outros cinco tópicos que se somam a esta introdução, a saber: explicita-se a *metodologia para a análise dos grupos focais* (tópico 2); apresenta-se os *pressupostos teóricos sobre EaD e ensino remoto na perspectiva freiriana* (tópico 3); visita-se as demais *pesquisas sobre ensino remoto na pandemia* (tópico 4); discute-se o *ERE na perspectiva dos discentes da IFES* (tópico 5); e as *considerações finais* (tópico 6).

## **2 Metodologia para a análise dos grupos focais**

Conforme já mencionado, este estudo objetiva problematizar os efeitos positivos e negativos do ERE a partir da perspectiva dos estudantes envolvidos no processo. Assim, considerando a valoração da natureza intersubjetiva entre educandos e os processos de ensino-aprendizagem, entendeu-se que a realização de grupos focais seria o procedimento mais adequado para acessar as particularidades da experiência de cada um dos discentes frente a adoção do modelo emergencial.

De acordo com Powell e Single, “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (1996, p. 449). Bernadete Gatti (2005) lembra que esses participantes devem ter vivenciado o tema discutido, de modo que possam trazer elementos ancorados por sua experiência cotidiana. Ademais, a pesquisadora esclarece que esses grupos devem estar ligados ao corpo geral da pesquisa, de modo a garantir a coerência da sua realização com os objetos observados.

Nesse sentido, considerando a proposta deste estudo, foram realizados grupos focais com quatro turmas de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Ao todo, 140 graduandos que vivenciaram o ERE participaram desses grupos. Para garantir um ambiente de maior confiança e liberdade para a discussão dos temas, acordou-se com os participantes que

as turmas e os estudantes não seriam identificados. Ademais, em conformidade com a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, decidiu-se por caracterizar/organizar esses grupos focais como um espaço/*corpus* onde fosse possível realizar pesquisa de opinião “com participantes não identificados” (BRASIL, 2016), dispensando a necessidade de registro e aprovação da coleta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que, por conseguinte, dado o enquadramento temporal de urgência da pesquisa, permitiu uma maior celeridade na obtenção dos dados no contexto da pandemia.

Outrossim, decidiu-se que a mediação/facilitação do debate seria realizada pelas duas monitoras de suporte ao ERE, com observância ao princípio da não diretividade apontado por Gatti (2005), isso é, a ausência de intervenções com opiniões afirmativas ou negativas sobre os tópicos discutidos. Essas monitoras se responsabilizaram, ainda, pelo registro e sistematização das reflexões dos grupos a partir de 20 questões principais (Quadro 1) que nortearam as conversas.

Quadro 1 – Questões/afirmações debatidos nos grupos focais *online*.

1	O sistema de ERE é melhor que o presencial?
2	As aulas síncronas são melhores que as atividades assíncronas? E para quem não tem acesso à Internet de qualidade?
3	Atividades avaliativas síncronas são melhores que assíncronas?
4	Aulas síncronas longas, com mais de 2 horas de duração, são ideais?
5	Avaliação em grupo é melhor que individual?
6	Durante as aulas síncronas no ERE, minha atenção foi melhor que nas aulas presenciais.
7	Li/assisti a todos os materiais de apoio que os professores disponibilizaram.
8	Disponibilizar as aulas síncronas gravadas ajudou na minha aprendizagem?
9	A frequência de atividades avaliativas foi adequada?
10	Me senti aprendendo tanto quanto nas aulas presenciais.
11	Me senti avaliado adequadamente.
12	Minha nota foi condizente com o meu aprendizado.
13	Aulas práticas no sistema online foram essenciais para o meu aprendizado.
14	Quais as contribuições do ERE para a minha formação?
15	Em relação ao ambiente de ensino, como foi a interação entre os colegas e com os professores?
16	O ERE cumpriu com as minhas expectativas?
17	Houve assistência e/ou apoio psicológico da Universidade, caso tenha precisado (nessa situação de distanciamento social, sem contato com a vida universitária)?
18	A qualidade das atividades avaliativas foi satisfatória?
19	Os métodos de ensino utilizados pelos professores foram adequados?
20	Fui empático com os meus professores e participei ativamente durante as aulas síncronas (ativando meu microfone e câmera)? Caso não tenha feito isso, qual o motivo?

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao formato dos grupos focais, dada a prevalência do mesmo cenário de pandemia que originou o ERE, recorreu-se às plataformas *online* – mais especificamente ao *Google Meet*, por meio do qual os estudantes tiveram acesso síncrono às disciplinas ao longo do semestre. Essa estratégia foi necessária para viabilizar a produção desses dados ainda durante o período de isolamento. Cabe ressaltar que a realização de grupos focais *online* tem se concretizado nas últimas décadas (DUARTE, 2007), uma vez que esses possibilitam formar grupos de análise mais robustos e, por conseguinte, mais diversos:

No que tange à pesquisa qualitativa e, em especial, ao uso de grupos focais online [...], a Internet não só amplia o número de pessoas envolvidas na pesquisa como garante a diversidade devido a sua capacidade de atingir àqueles que residem em várias regiões do país e do mundo (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2020, p. 6).

Para consubstanciar a análise qualitativa – e dialógica – do posicionamento externado pelos discentes nos grupos focais, tirando a apreciação desses dados da mera *doxa*, fez-se necessário sustentar um *ponto de observação*, bem como identificar *interlocutores potentes*. Nesse sentido, referendou-se a investigação a partir da retomada de pressupostos teóricos sobre a possibilidade de uma perspectiva freiriana também no ERE (tópico 3) e desenvolveu-se uma revisão bibliográfica das principais experiências que compartilham do mesmo contexto (de ERE na pandemia) dialogando, portanto, com os dados (tópico 4).

### **3 Pressupostos teóricos sobre EaD e ensino remoto na perspectiva freiriana**

Por se tratar de “[...] um fenômeno histórico e, como tal, marcado por todas as contingências dessa natureza” (LOPES, PEREIRA, 2017, p. 10), a Educação a Distância pode apresentar uma miríade de definições a depender do contexto social, da época e das tecnologias consideradas. Em comum, os diferentes conceitos trazem o pressuposto de que a EaD é uma modalidade de ensino na qual estudantes e professores estão – temporalmente e/ou fisicamente – separados (KEEGAN, 1996), sendo necessária, portanto, a existência de alguma forma de mediação tecnológica – correio, rádio, televisão, telefone, Internet etc. – para a realização dos processos de ensino-aprendizagem. Logo, por mais que o surgimento e a consolidação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) tenha modificado e incrementado as práticas de EaD, o escopo mais amplo proposto por Desmond Keegan (1996) segue capaz de abarcá-las na atualidade, o que inclui as experiências

desenvolvidas na pandemia de SARS-CoV-2, quase sempre enquadradas como um tipo de “ensino remoto” – por sua vez, uma espécie de recorte dentro das possibilidades da EaD<sup>4</sup>.

Entre os principais benefícios trazidos pela EaD em suas diferentes fases históricas (dos estudos por correspondência aos atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA), pode-se mencionar a possibilidade de atingir estudantes que estão geograficamente distantes (em comunidades isoladas ou de difícil acesso, por exemplo), a flexibilização dos horários de estudo (o que favorece indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho) e a ampliação do público contemplado; todas essas características que potencializam a democratização da educação nos níveis técnico, profissionalizante e superior. Não obstante, a EaD precisa lidar com desconfianças históricas que recaem, principalmente, sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem ofertados, quase sempre apontados como ‘deficientes’ quando comparados às práticas presenciais (desconfiança essa que, com a pandemia, foi estendida ao “ensino remoto emergencial”).

Em sua tese de doutorado, Jaciara de Sá Carvalho (2015) busca contextualizar historicamente essa desconfiança e aponta duas explicações para o descrédito: o fato de Instituições de Ensino Superior (IES) prestigiadas não terem se interessado em ocupar espaço na modalidade em seu surgimento, provavelmente “para não fazerem concessões históricas e arriscarem suas práticas já consolidadas” (CARVALHO, 2015, p. 82); e, por conseguinte, a utilização indiscriminada da EaD como ‘filão comercial’ para a expansão do ensino superior em instituições particulares que objetivam exclusivamente o lucro e atuam à serviço da razão instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Partindo dessa perspectiva, Carvalho (2015) discute que o problema da mercantilização que avança na educação (que, em termos freirianos, traduz-se no predomínio de uma *educação bancária*) atinge todos os espaços formativos, sejam eles virtuais ou físicos, sendo essa uma questão que extrapola o debate sobre as possibilidades da EaD ou os suportes utilizados. Assim, a autora problematiza:

As críticas deveriam recair sobre a modalidade, ou seja, sobre a forma como um processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido? Ou sobre o

---

<sup>4</sup> Apesar de reconhecer o debate em torno da diferenciação entre EaD (termo que designa a modalidade de ensino de forma mais ampla) e ensino remoto (termo ligado às atividades temporárias com o suporte da Internet, tipicamente síncronas), acredita-se que não seria frutífero estendê-lo neste trabalho, afinal, assim como a EaD também prevê a possibilidade de atividades síncronas, as experiências remotas na pandemia têm se sustentado, em larga escala, a partir do acréscimo de experiências assíncronas. Assim, neste contexto, considera-se o ensino remoto como uma transição/hibridismo temporária/o do ensino presencial para/com a EaD.

modelo neoliberal que orienta não apenas decisões econômicas, mas também no campo da Educação? (CARVALHO, 2018, p. 83).

Nesse sentido, Carvalho (2015) aponta que as principais críticas à Educação a Distância (e a seu aspecto *bancário*) não se referem à modalidade em si, mas a uma condição que atinge de forma mais ampla a sociedade. Além disso, a autora rememora que o próprio Paulo Freire, ao conceber a ideia de educação bancária, estava observando justamente o ambiente físico da sala de aula, de modo que seria contraditório condicionar e/ou circunscrever a formação crítica/emancipatória aos limites deste espaço.

Alguns discursos acabam por tomar a EaD como uma massa homogênea, quando um processo de ensino-aprendizagem a distância pode ser realizado por meios de diversas práticas, com diferentes recursos, tempos e visando compromissos distintos. Muitas vezes, há desconhecimento quanto às possibilidades e complementaridades desse complexo processo. Sujeitos contrários à modalidade se esquecem (ou desconhecem) que a expressão educação bancária foi cunhada por Freire a partir da sala de aula. Em sendo assim, não seria possível a realização de uma educação emancipadora também a “distância”, tal como poderíamos encontrar presencialmente? (CARVALHO, 2015, p. 86).

Tomando que essa possibilidade (de uma educação emancipadora “a distância”) é factível, Carvalho (2015) aponta seis condições (ou pressupostos) necessárias para a realização daquilo que define como uma “educação cidadã a distância”, a saber: *i. educar pela cidadania; ii. trabalho coletivo; iii. diálogo mediatizado pelo mundo; iv. organização participativa; v. materiais de estudo coerentes; e vi. articulação com movimentos sociais em rede*. Todos os pontos se opõem, de alguma forma, à educação bancária que predomina nas experiências de EaD, isso é, a uma educação marcada pelo depósito de conteúdo, pelo trabalho fragmentado, pelo monólogo docente, pela hierarquização verticalizada do processo, pela imposição de materiais pretensamente neutros e pelas formações fechadas em si próprias (CARVALHO, 2015).

Com essa proposta, Carvalho (2015) busca direcionar o olhar para uma perspectiva freiriana de ensino-aprendizagem, baseada no *diálogo* e na formação de *cidadãos emancipados*, capazes de ler criticamente o mundo e imaginar novos mundos (*imaginamundos*<sup>5</sup>). Afinal, conforme aponta o professor Ernani Maria Fiori ao prefaciar *Pedagogia do Oprimido*:

---

<sup>5</sup> COSTA *et al.* (2021, p. 33) propõem o conceito de *imaginamundos* como uma postura vinculada à realidade concreta, como “[...] superação da contradição opressor-oprimido”, que exige a “[...] inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se (FIORI *in* FREIRE, 2019, p. 22).

Partindo dos pressupostos propostos por Carvalho (2015), compartilha-se nesta pesquisa a premissa de que “sim”, é possível pensar e vislumbrar uma educação emancipatória dentro das práticas (ainda que emergenciais) de ensino remoto e da EaD, mesmo com a mediação tecnológica do diálogo sendo uma característica inata a essa modalidade. Esse posicionamento se justifica principalmente em dois pilares: a *condição histórica* da sociedade hodierna e a *concepção de diálogo* em Paulo Freire.

Carvalho (2015) lembra que Freire dizia que o “homem é um ser de raízes espaçotemporais” (1979, p. 19). Sendo assim – e retomando a EaD como “processo histórico” (LOPES, PEREIRA, 2017, p. 10) –, ignorar o atual estágio de desenvolvimento das NTICs como alternativa possível para a realização do ensino remoto seria vedar os olhos para a própria dimensão do homem enquanto ser historicamente localizado.

Ademais, tomando uma perspectiva freiriana, é preciso pontuar que diálogo não é apenas “conversa entre pessoas, mas um *processo dialético-problematizador*, que permite aos sujeitos *dizer o mundo* segundo o modo de ver de cada um, transformando-o e a si mesmo (CARVALHO, 2015, p. 92, *grifos da autora*). Isso é, para que seja estabelecida uma perspectiva de educação emancipadora, não é necessária a *presença* geograficamente ou temporalmente simultânea dos educadores-educandos e educandos-educadores, mas um ato de “*estar presente: mobilizando sentidos e conhecimentos para novas construções [...]*” (CARVALHO, 2015, p. 93, *grifo da autora*).

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2019, p. 95-96).

Destarte, toma-se como fio condutor para o diálogo tecido neste artigo (cf. tópico 5) a necessidade de mirar, ainda que no contexto de uma atividade remota de ensino-aprendizagem emergencial, a perspectiva de uma educação que busque formar, a partir do diálogo,

indivíduos emancipados, opondo-se ao pensamento *bancário* de que, sob a batuta da EaD, estaríamos impedidos de experimentar uma abordagem dialógica e crítica.

#### 4 Pesquisas sobre ensino remoto na pandemia

Na construção do diálogo proposto neste artigo (mediado pela perspectiva freiriana), estabeleceu-se uma interlocução a partir da revisão de pesquisas que avaliaram experiências “remotas e emergenciais” de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Brasil durante a pandemia de Covid-19. Para selecioná-las foram consultados o banco de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Durante a busca nessas bases, considerou-se, como primeira “filtragem”, em todos os campos de pesquisa (título, assunto e resumo), a necessária associação dos descritores “pandemia” e “ensino” dentro de trabalhos publicados entre março de 2020 e março de 2021. Para refinar os resultados, optou-se por selecionar apenas os artigos presentes em revistas de *peer review* (revisão pelos pares). Assim, a coleta inicial mostrou um total de 39 artigos na base SciELO e 145 na Capes.

Em uma segunda “filtragem” do material (feita a partir dos resumos), desconsiderou-se as pesquisas dedicadas a debater experiências em outros países (portanto, em outros contextos socioeducacionais); compartilhadas ainda em versão *preprint*; e que não apresentaram os processos de ensino-aprendizagem como escopo principal da investigação. Por entender que constituem um outro campo (mais específico) dentro do debate sobre o ensino na pandemia, também foram desconsideradas as pesquisas que se debruçaram de forma mais detida sobre as particularidades e os desafios da formação médica e/ou na área da saúde nesse período.

Ao fim da coleta, cruzando as pesquisas evidenciadas nas duas bases, analisou-se um corpo de 40 trabalhos sobre o ensino remoto na pandemia, a maioria (65%) com reflexões centradas nas experiências desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Vale mencionar que, entre esses, 16 artigos (40% do total) foram publicados dentro da *Seção Especial Docência no Ensino Superior em tempos de pandemia*, organizada pela Revista Docência no Ensino Superior (v. 10, 2020), da Universidade Federal de Minas Gerais.

Parte considerável dos trabalhos coletados (13 ou 32,5%) evidencia, já no título, termos como “desafio”, “impacto”, “dificuldade” e “impossibilidade”. Embora essa

observação possa sugerir algum preciosismo semântico, faz-se relevante destacá-la uma vez que a adoção dessas palavras demonstra (o que se confirma com a leitura dos artigos) que essas pesquisas adotam como pressuposto comum que o ensino remoto na pandemia trouxe alguma forma de prejuízo aos processos de ensino-aprendizagem.

Também é interessante destacar a concentração das pesquisas em relatos ou estudos de caso que buscam, quase sempre pelo ponto de vista do educador, mostrar os “desafios” do ensino remoto emergencial em áreas específicas, como *Física* (PAULA *et al.*, 2021; MACHADO; MARCELINO, 2020), *Química* (SILVA *et al.*, 2020; FIORI; GOI, 2020), *Matemática* (FLORES; LIMA, 2021; LIMA; NASSER, 2020; SANTOS; SANT’ANNA, 2020), *Música* (GOHN, 2020) e *formação docente* (CANTONI *et al.*, 2021; MORETTO *et al.*, 2021; ALMEIDA; ARRIGO; BORIETTI, 2020; AMORIM; COSTA, 2020; ARAÚJO *et al.*, 2020; DINIZ; SILVA, 2020; LASTÓRIA *et al.*, 2020).

As demais pesquisas podem ser agrupadas principalmente em três frentes, a saber: avaliação dos impactos do ERE para os discentes; avaliação dos impactos do ERE para os docentes; e reflexões sobre a educação no período pós-pandemia.

Entre os estudos que tomaram a perspectiva dos discentes como foco principal, alinham-se com o objetivo deste artigo as pesquisas desenvolvidas por Fior e Martins (2020); Tavolara, Bonin e Patrucco (2020); e Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020).

Em sua investigação, Fior e Martins (2020) entrevistaram oito estudantes, todos ingressantes no ensino superior de uma universidade pública, matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas. A partir da análise feita sobre os relatos desses universitários, as pesquisadoras identificaram

[...] características da docência universitária no ensino remoto que impactaram a transição para o ES [ensino superior], com destaque para: as adaptações pedagógicas realizadas na migração para o ensino remoto; as interações professor-aluno; o compromisso com a formação do aluno; bem como o reconhecimento da qualidade do trabalho docente (FIOR; MARTINS, 2020, p. 9).

Já Tavolara, Bonin e Patrucco (2020) objetivaram caracterizar o perfil dos discentes de um curso superior de tecnologia em uma faculdade particular e os impactos advindos do distanciamento social e da pandemia de Covid-19. A pesquisa mostrou que 20% dos estudantes do curso perderam o emprego nesse período – o que certamente influenciou no desempenho desses estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os autores verificaram que as principais dificuldades apontadas pelos graduandos no ERE estavam

ligadas com a baixa qualidade da conexão de Internet, com a dificuldade de manter a concentração no ambiente de estudos e com o acúmulo de atividades remotas de diferentes disciplinas por semana.

Também objetivando identificar essas dificuldades, Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020) desenvolveram um diagnóstico situacional sobre o ensino remoto na pandemia. Para isso aplicaram um questionário de estilo de aprendizagem VARK<sup>6</sup> a 96 estudantes dos cursos de Odontologia e Psicologia de uma universidade pública. Os pesquisadores verificaram uma aceitação positiva dos recursos digitais (como vídeos e *podcasts*) entre os estudantes e concluíram que a “[...] oferta assíncrona de conteúdos pode minimizar limitações de acessibilidade digital ou do ambiente educacional” (CASTRO-SILVA, MACIEL; ARAÚJO, 2020, p. 13), contribuindo para dirimir algumas dificuldades de conexão, por exemplo.

Já entre os estudos que buscaram observar, relatar ou refletir sobre a/as experiência/s remota/s a partir da perspectiva dos docentes, destacam-se os trabalhos de Ferigato, Teixeira e Fragelli (2020); Araripe *et al.* (2020); Ferreira *et al.* (2020); Silva, Rangel e Souza (2020); Campos e Cavalcanti (2020); Almeida (2020) e Sallaberry *et al.* (2020).

Em texto ensaístico, Ferigato, Teixeira e Fragelli (2020) refletem sobre três relações que envolvem o trabalho cotidiano dos docentes em universidades públicas: com os alunos, com a produção de conhecimento e com a sociedade em geral. Ao tomarem as NTICs como caminho na análise, os autores apontam para a necessidade de, por meio dessas, reinventar o espaço acadêmico para que a universidade “seja capaz de reinstaurar regimes de confiança na relação com a sociedade, a partir da promoção de ações de resistência e criação pautadas em práticas participativas, colaborativas, inclusivas e criadoras” (FERIGATO, TEIXEIRA E FRAGELLI, 2020, p. 14), o que permitiria não apenas a superação dos desafios impostos pela pandemia, mas o fortalecimento social dessas instituições públicas.

Já Araripe *et al.* (2020) focaram sua pesquisa em aspectos ligados às dificuldades do *home office* gerado pela pandemia entre os docentes do ensino superior. Eles aplicaram um questionário (com questões objetivas e subjetivas) a 146 professores de uma universidade pública e constataram que 54,1% dos respondentes relataram ritmo de trabalho acelerado, 37,7% apresentam algum desconforto físico, 34,9% desconforto emocional, 63,7% alterações de sono, 65,8% têm consumido mais alimentos e 94,5% têm assumido mais obrigações

---

<sup>6</sup> “Este modelo mapeia as preferências de comportamento de estudantes, em quatro canais de aprendizado, pelo acrônimo em inglês VARK: *visual* (visual), *aural* (auditivo), *reading/writing* (leitura/escrita) e *kinesthetic* (cinestésico)” (CASTRO-SILVA; MACIEL; ARAÚJO, 2020, p. 4).

domésticas/familiares, sendo, todas essas, questões que influenciam diretamente na capacidade de dedicação desses docentes aos processos remotos de ensino-aprendizagem.

Ferreira *et al.* (2020), por sua vez, direcionaram os esforços a compreender a importância da formação continuada dos docentes frente a adoção “obrigatória” do ERE. A partir dos relatos de experiência de docentes de cursos de licenciatura e graduação em instituições públicas e privadas, eles constataram um paradoxo na inserção das tecnologias digitais no labor docente:

De um lado, o avanço das ciências e a afirmação mais forte das TD [tecnologias digitais] nas vidas dos sujeitos e no âmbito institucional; do outro, uma formação fragilizada do docente, evidenciando que o tema abordado deve ser visto como objeto de debate no meio acadêmico, a fim de relacionar a formação continuada com a realidade da sociedade (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 16).

Um caminho semelhante foi adotado por Silva, Rangel e Souza (2020) que analisaram os relatos de três professores de uma faculdade particular. As experiências desses docentes corroboram a necessidade da implementação de políticas de formação continuada, vez que externam que o ensino remoto alterou a “[...] prática pedagógica, a comunicação, as relações entre os pares e exigiu habilidades para conduzi-lo da forma possível para atender às demandas da Instituição e dos alunos” (SILVA; RANGEL; SOUZA, 2020, p. 17). Essa pesquisa permiti-nos inferir que sem uma preparação/formação prévia que contemple não apenas o uso instrumental, mas a reflexão crítica da NTICs, dificilmente os docentes serão capazes de lidar com a transição do presencial ao remoto imposta como “urgência” pela pandemia, dada a mudança radical de perspectiva na condução/mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Um das ações de formação continuada que buscou dar conta dessa questão é o projeto *Educações em Rede* (ER), organizado durante a pandemia por cinco professores (distribuídos entre Suécia, Portugal e Brasil) com os objetivos de

[...] auxiliar professores dos diferentes níveis de ensino; apresentar possíveis soluções para um novo cenário educativo, que exigia a mediação das tecnologias digitais da informação e da comunicação; refletir sobre as mudanças para a educação; constituir-se como uma rede de apoio; partilhar conhecimentos e experiências acadêmicas (CAMPOS; CAVALCANTI, 2020, p. 3).

A partir do estudo dessa experiência, Campos e Cavalcanti (2020) concluíram que

[...] é possível levantar algumas considerações importantes: os professores de todos os níveis e modalidades de ensino estão sedentos de uma formação continuada que priorize o uso das tecnologias digitais (de modo menos trivial e mais ativo e inovador); ainda há um percurso longo e árduo no que

se refere à presença das TDICs [tecnologias digitais de informação e comunicação] nas salas de aula, mas a pandemia antecipou as discussões e forçou uma prática pedagógica em ambientes virtuais (CAMPOS; CAVALCANTI, 2020, p. 20).

Almeida (2020), ao apresentar a experiência desenvolvida em uma faculdade particular, endossa essa necessidade de formação específica ao relatar que “[...] as práticas pedagógicas apresentadas requereram da professora *autoformação* nas TDIC para se reconstruir em um período de adaptação a uma nova realidade não dimensionada” (ALMEIDA, 2020, p. 18, grifo nosso).

Também nesse caminho, o estudo de Sallaberry *et al.* (2020) reforça as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao verificar que o ERE “ampliou de forma demasiada a necessidade de ajustes e preparação de conteúdos e materiais didáticos, além de requerer a continuidade dos encontros *online* e o atendimento aos alunos que enfrentam essa mudança” (SALLABERRY *et al.*, 2020, p. 17).

Por fim, dentro das pesquisas que se propuseram a uma reflexão mais ampla – isso é, sobre a influência do ERE no devir pós-pandêmico –, destacam-se os trabalhos de Gil e Pessoni (2020); Castioni *et al.* (2020); Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020); Gusso *et al.* (2020); Gatti (2020) e Charczuk (2020).

Em seu ensaio, Gil e Pessoni (2020) discutem a eficácia do ensino remoto para o alcance de objetivos afetivos de aprendizagem e concluem que a adoção do ensino híbrido<sup>7</sup> será uma forma preferencial de ensino superior no cenário pós-pandemia. Contudo, preveem que, para isso, essa realidade deve vir acompanhada da capacitação dos docentes na utilização de estratégias de ensino grupal (o que também corrobora as conclusões dos estudos focados em experiências relatadas pelos docentes, que apontam para a necessidade de uma formação continuada).

A mesma previsão aparece no estudo de Castioni *et al.* (2020) que, ao analisarem dados sobre o acesso dos discentes à Internet a ao ensino remoto no ensino superior brasileiro, sustentam que o ensino híbrido deve se consolidar no período pós-pandemia:

As questões que conduzirão as políticas educacionais para a Educação Superior tendem a incorporar o aprendizado de tudo o que foi criado no enfrentamento à pandemia da Covid-19 e nos aguardam novas investigações sobre como o Ensino presencial não prescindirá de tudo o que foi aprendido na fase do ERE, na construção de novas metodologias e práticas voltadas

---

<sup>7</sup> Ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que envolve momentos/atividades presenciais e a distância.

para o Ensino híbrido, tendo como central a figura do discente como sujeito ativo do processo de Ensino-aprendizagem (CASTIONI *et al.* 2020, p. 16).

Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020), porém, apresentam uma conclusão que vai no caminho oposto. Para as pesquisadoras, a implementação das atividades remotas no ensino superior durante a pandemia trouxe prejuízos importantes para a formação que não justificam a continuidade de algumas práticas:

No cenário posto pela pandemia, os alunos que passaram a ter aulas a distância vivenciam a ausência dos debates e das trocas de conhecimento proporcionados nas salas de aula, e experienciam o esvaziamento de sentido daquele espaço de aprendizagem, que se torna um mero local para a absorção de conteúdos. A manutenção do espaço virtual enquanto possibilidade de debate cabe à prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de ser mantida devido às intercorrências tecnológicas (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 9)

Já Gusso *et al.* (2020), prevendo a possibilidade de extensão da pandemia, propõem diferentes variáveis/diretrizes que deveriam ser consideradas pelos gestores de universidades públicas na condução do ensino superior, visando a eficácia e assertividade das ações de ERE neste período e, também, em outros contextos de excepcionalidade que possam surgir. Muitas dessas diretrizes abarcam diferentes desafios apontados nos estudos relatados até aqui. São elas:

[...] proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes (GUSSO *et al.*, 2020, p. 18).

Bernadete Gatti (2020), por sua vez, leva o debate até o ensino básico, propondo que as mudanças provocadas pelo ensino remoto na pandemia (com todas as dificuldades e aprendizados) deve fomentar, num futuro próximo, um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação. “Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças” (GATTI, 2020, p. 37). Porém, a autora assevera que

[...] pensar em perpetuar nas escolas o chamado ensino híbrido, como uma panaceia, deve ser ponderado com cautela em face do que já foi colocado aqui sobre as condições referentes ao desenvolvimento humano em sua

integralidade e as condições socioeconômicas dos estudantes (GATTI, 2020, p. 37).

Considerando essa mesma realidade (do desenvolvimento humano em sua integralidade), Simone Bicca Charczuk (2020) toma a psicanálise para analisar a docência no contexto do ensino remoto e defende que o laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento pode ser estabelecido também no ensino remoto, considerando a escuta e a palavra como representantes da presença e corporeidade neste contexto – o que, de certo modo, se aproxima da proposta freiriana apresentada no tópico anterior, somando-se ao que se defende neste artigo:

[...] a escuta do aluno e a palavra do professor, e vice-versa, seriam elementos indispensáveis para a construção de um laço e a sustentação de uma corporeidade na impossibilidade de encontro físico dos corpos. Assim, as tecnologias passam a suportar um espaço possível de encontro, de palavra e não somente de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos (CHARCZUK, 2020, p. 17).

É a partir de todas as considerações que constam nestes estudos e foram apresentadas até aqui que, no próximo tópico, busca-se apresentar e dialogar com as impressões dos estudantes que participaram dos grupos focais na IFES avaliada com as demais experiências de ERE desenvolvidas no país.

## **5 ERE na perspectiva dos discentes da IFES**

Como já mencionado, esta pesquisa primou pela consideração da perspectiva dos discentes sobre as atividades de ensino emergencial remoto adotadas pela IFES durante a pandemia. Para isso foram realizados, entre os dias 30 de novembro de 2020 e 08 de dezembro de 2020, quatro grupos focais *online* com 140 estudantes de graduação sob a condição de não os identificar. Mediados por duas monitoras, que atuaram como facilitadoras não diretivas do diálogo, esses grupos debateram e refletiram sobre vinte questões e/ou afirmações (Quadro 1, cf. tópico 2) sobre a experiência vivenciada no ERE.

Ao fim dos quatro grupos focais, durante o cruzamento das impressões, verificou-se que os estudantes dos diferentes conjuntos mantiveram uma coerência/proximidade discursiva no debate dos temas propostos, chegando a conclusões semelhantes em todas as questões. Assim, para facilitar a visualização dessas, optou-se por apresentá-las em um único bloco, destacando apenas divergências ou considerações específicas relevantes.

Destarte, uma das principais conclusões que podem ser extraídas da análise feita pelos discentes é que o ERE foi menos eficiente que o ensino presencial, trazendo prejuízos para a

aprendizagem. Essa sensação foi destacada de forma unânime pelos quatro grupos ao discutirem a afirmação 10. Os estudantes externaram que a sensação é de terem aprendido menos do que nas aulas presenciais. Essa compreensão foi ressaltada em um dos grupos que buscou quantificar o número e concluiu, ainda que de forma abstrata, que *não teve acesso a 10% do conhecimento que teria na sala de aula*.

Essa compreensão de que, num contexto mais amplo, o ERE não contemplou os processos de ensino-aprendizagem da forma desejada faz coro aos resultados verificados entre os discentes nas experiências relatadas por Fior e Martins (2020) e, também, por Tavolara, Bonin e Patrucco (2020), que identificaram “[...] que a alteração das aulas presenciais para as aulas remotas teve inúmeros impactos desde quanto ao uso de tecnologias de aprendizagem, quanto à organização autônoma dos estudantes” (TAVOLARA, BONIN E PATRUCCO, 2020, p. 11).

A sensação de uma experiência predominantemente negativa com o ERE também se externou no debate da questão 14, em que os estudantes dos quatro grupos, ao invés de fundamentarem as respostas nos processos de ensino-aprendizagem, apontaram diversas “contribuições negativas” (prejuízos) relacionadas com a saúde: *dores de cabeça, dores na coluna, cansaço, desânimo, sobrecarga emocional e da saúde mental* (vale ressaltar que, entre os respondentes, dois alunos recorreram a atendimento psicológico especializado na universidade). Esses efeitos – físicos e mentais – relatados pelos graduandos vão ao encontro daqueles observados por Araripe *et al.* (2020) entre os docentes, cujo trabalho em *home office* desencadeou “[...] o aparecimento de problemas psicológicos, como distúrbios do sono, e situações de estresse, como a dificuldade de conciliar a demanda doméstica com a demanda de trabalho/estudo” (ARARIPE *et al.*, 2020, p. 15).

Mirando apenas as condições objetivas, entre os principais pontos externados nas respostas que ajudam a compreender as dificuldades e os prejuízos relatados pelos estudantes estão a *sobrecarga de atividades/tarefas nas diferentes disciplinas; a não adequação das aulas em algumas disciplinas para o ambiente virtual; a baixa qualidade da conexão de Internet; a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudos em casa; a interferência de fatores externos no ambiente de estudo; a dificuldade de manter a concentração em aulas síncronas longas; e o tempo excessivo em frente ao computador* – fatores também relatados pelos estudantes na pesquisa de Tavolara, Bonin e Patrucco (2020).

Ademais, com exceção de um conjunto, os demais grupos focais foram unânimes em avaliar que, embora acreditem ter aprendido menos, obtiveram notas superiores às que teriam no ambiente presencial por causa das particularidades do ERE (questão 12). A sensação nesses grupos é de que as avaliações *online*, sobretudo as assíncronas, foram mais acessíveis por possibilitarem a consulta a anotações e o debate em grupo com os colegas. Essa possibilidade de uma avaliação dialogada – que extrapola os limites do teste, constituindo-se ela própria como um processo de ensino-aprendizagem – foi um dos poucos pontos positivos apontados pelos estudantes em relação ao ERE.

Vale, portanto, aqui, ressaltar que o estabelecimento dessa avaliação que visa formar a partir do diálogo (e não medir, punir, castrar) é um dos pontos que o ERE trouxe que mais se aproxima da perspectiva freiriana, onde as avaliações da aprendizagem devem se constituir como espaços dialógicos para a emancipação dos educandos mediada pelo conhecimento:

Ao entender o processo educacional como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento, Freire abre outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem. Se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos (CUPOLILLO, 2007, p. 61).

Outro ponto positivo mencionado pelos graduandos em relação ao ERE foi a gravação e disponibilização posterior das aulas síncronas. A possibilidade de rever as aulas expositivas foi mencionada reiteradas vezes como uma estratégia importante de acolhimento para compensar as quedas na conexão de Internet e/ou outras interrupções e distrações particulares a cada realidade/ambiente, tornando o conteúdo acessível a todos. Nesse caminho, os grupos apontaram que embora as aulas síncronas sejam melhores no que diz respeito à qualidade do conteúdo e à possibilidade de esclarecer dúvidas em tempo real com os professores, as atividades e os materiais assíncronos respeitam mais as condições de acesso e a disponibilidade (inclusive emocional) de cada aluno. Essa é a mesma impressão de Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020), que em seu estudo sobre estilos de aprendizagem verificaram que a oferta assíncrona de conteúdos pode minimizar as limitações de acessibilidade digital.

Apesar de considerarem importante a oferta desses materiais, ao comentarem o acesso aos conteúdos assíncronos, os quatro grupos foram unânimes em reconhecer que não interagiram e/ou fizeram a leitura de todos os arquivos disponibilizados, já que, quando considerado o conjunto de disciplinas na grade, houve uma sobrecarga significativa de leituras e atividades virtuais. De forma geral, os respondentes expuseram a sensação de que

alguns professores não adaptaram as aulas para o ERE, atribuindo a sobrecarga de materiais a essa mera transferência (com pouca adequação) do que já existia no presencial para o ambiente virtual.

Um fator que se evidencia nas diferentes experiências relatadas nos artigos visitados para este estudo e que se aplica na IFES avaliada é a ausência de designers instrucionais e/ou outros profissionais da área na transição do ensino presencial para o remoto. Todo o processo de adaptação do contexto da sala de aula para o ambiente virtual, incluindo a concepção de materiais complementares, tempo de aula e leitura e incorporação de conteúdos multimidiáticos (vídeos, *podcasts* etc.), foi conduzido pelos professores de cada disciplina presencial. Como suporte, quando o ERE já estava em curso, esses docentes tiveram acesso a vídeos explicativos sobre aspectos técnicos da plataforma utilizada (*Google Classroom*) e dois encontros formativos, de quatro horas cada, para discutir sistemas de avaliação.

Nesse sentido, os relatos dos estudantes nos grupos focais, somados à realidade objetiva do que foi a transposição do presencial para o remoto na IFES estudada, endossam os debates sobre a importância da formação continuada e específica dos docentes, conforme discutiram em seus estudos Ferreira *et al.* (2020); Silva, Rangel e Souza (2020); Campos e Cavalcanti (2020); Almeida (2020) e Sallaberry *et al.* (2020).

Em relação às atividades síncronas, os quatro grupos apontaram críticas semelhantes ao comentar as questões 3, 4 e 20. Para os respondentes, as aulas síncronas com mais de 2 horas são cansativas, já que é difícil manter a concentração (e, às vezes, até mesmo a conexão de Internet estável) durante esse período – nesse caminho, um dos grupos propôs que a duração máxima de cada aula remota deveria ser de 1h30. Também foi criticado o caráter de “palestra” desses momentos, sem a abertura para interação e/ou diálogo, e a estratégia de alguns professores de impor participações forçadas (selecionando alunos específicos para responder perguntas) como tentativa de garantir a permanência/atenção.

Na análise desse ponto específico, percebe-se que, a despeito da possibilidade (apresentada e defendida no tópico 3 deste trabalho) de desenvolver o ensino remoto numa experiência freiriana, vez que o diálogo é possível e deveria ser incentivado também no ambiente virtual, tem-se no ERE um predomínio da *educação bancária* (em forma de “palestra”, sem abertura para o diálogo), com um processo de ensino-aprendizagem que coloca o aluno na condição de sujeito passivo no qual os docentes depositam o conteúdo, vez ou outra tirando recibo (eis as perguntas de verificação) para confirmar o depósito. Contudo,

parece-nos que essa é uma perspectiva que foi importada no ERE junto com o conteúdo e o *modus operandi* das aulas presenciais, isso é, não seria razoável imaginar que professores que praticam uma educação bancária na sala de aula mudassem o seu comportamento no ambiente virtual, de modo que não é possível imputar a “culpa” dessa prática ao ERE, mas apenas identificá-la.

Ainda em relação ao aspecto (não)dialógico das aulas no ERE, muitos estudantes relataram (questão 20) que têm vergonha de participar com a câmera; que as distrações, afazeres domésticos e a presença/movimentação de demais pessoas no ambiente em que estão não favorecem essa interação; e que em muitos casos a Internet e/ou o dispositivo em que estão não suportam o uso da câmera, o que impossibilita uma interação mais próxima. Dificuldades de interação também foram comentadas sobre as aulas práticas *online* (questão 13), que precisaram ser gravadas neste contexto e, por conseguinte, tornaram-se um momento unidirecional, sem qualquer interação com o conteúdo ou com os colegas.

A questão 16, especificamente, trouxe respostas que, embora pareçam ambíguas, seguem um mesmo caminho. Isso porque, enquanto alguns respondentes apontaram que suas expectativas, que eram positivas em relação ao ERE, não foram contempladas, outros, cujas expectativas eram negativas, afirmaram que suas desconfianças ao modelo se confirmaram. Como já mencionado, esse espírito que se coloca de antemão como crítico à EaD e ao ensino remoto tem justificativas históricas e, enquanto não forem fomentadas experiências que busquem a formação ampla (novamente tomando a perspectiva freiriana: uma educação dialógica, emancipatória, acolhedora, voltada à formação do cidadão, à imaginação de um mundo novo), dificilmente os educandos mudarão sua percepção sobre essa modalidade de ensino. Isso é, se a práxis corrobora o preconceito, é apenas na práxis que conseguiremos mudá-lo, daí novamente a importância de uma formação continuada que permita aos docentes pensar uma educação emancipadora que considere todas as particularidades da EaD.

Por fim, ao considerar que os principais pontos positivos apontados pelos estudantes em relação ao ERE são a gravação das aulas expositivas e a realização das avaliações em grupo (esses dois já mencionados); o tempo economizado no deslocamento; o adiantamento de disciplinas que estariam suspensas durante a pandemia; e a manutenção do vínculo com colegas de classe, não têm-se, a nosso ver, argumentos sólidos que justifiquem vislumbrar, como fizeram Castioni *et al.* (2020), a adoção de um ensino híbrido no período pós-pandemia.

Na verdade, os resultados dos grupos focais *online* expuseram a necessidade de reflexões mais profundas sobre a condução do ERE e evidenciaram a importância da formação continuada (não apenas técnica, mas filosófica e pedagógica) dos professores. Isso coloca uma importante e ainda longa estrada a percorrer para que essas experiências sejam válidas a ponto de que sua continuidade se justifique no período pós-pandemia. Tomar essa conclusão não significa abdicar do pressuposto adotado neste trabalho, isso é, da possibilidade de uma perspectiva freiriana na EaD, tampouco opor-se à possibilidade de um laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento também no ensino remoto (CHARCZUK, 2020), mas de, como fez Bernadete Gatti (2020), *pensar com cautela essa panaceia*.

## 6 Considerações finais

Como o próprio nome antecipa, todo o contexto socioeducacional no qual se insere o Ensino Remoto *Emergencial* é de excepcionalidade, ou seja: de uma situação crítica, imprevista, que requer atenção imediata. Contudo, apesar do senso de socorro que a palavra evoca, a etimologia de *emergência* se origina do latim *emergere*, verbo que significa simplesmente *trazer à luz, subir à superfície, fazer emergir*. Esse breve diagnóstico nos permite perceber que existem duas associações possíveis para o termo: de remediação instantânea de alguma condição anormal e de revelação. Ao fim deste estudo, parece-nos que o ERE conseguiu contemplar os dois sentidos possíveis.

Isso porque as práticas emergenciais de ensino-aprendizagem adotadas por diferentes instituições durante a pandemia de SARS-CoV-2 são, em primeiro lugar, uma tentativa de remediar a impossibilidade das atividades presenciais (RODRIGUES; FARIAS, 2020). Porém, isso não fez com que elas deixassem de ser, também, experiências que revelaram – no espaço da EaD – contradições e limitações de modelos educacionais bancários que já existiam no ensino presencial, mas estavam submersas, escondidas nas sombras.

Nesse sentido, a execução desta pesquisa, sobretudo a partir da realização de grupos focais com estudantes da IFES e da análise das respostas desses conjuntos em diálogo com outras experiências, permitiu-nos verificar algumas contradições e dificuldades que já estavam presentes no ensino presencial (aulas não dialógicas; sobrecarga de materiais em um ensino conteudista e bancário; necessidade de formação contínua para os professores etc.). A transferência para o ERE serviu, portanto, para trazê-las (essas dificuldades) à luz. Ainda

assim, cabe apontar que outra miríade de questões (como aulas inadequadas ao AVA; prejuízos para saúde física e mental pelo uso excessivo das telas; dificuldade de acesso à Internet; interferência de condições/pessoas externas durante as aulas; restrição nos espaços de diálogo) se coloca a partir das contingências que fizeram o ERE ser estruturado como medida de remediação planejada e executada num brevíssimo período.

É nesse sentido que, reiterando as conclusões apontadas na análise desenvolvida no tópico anterior, parece-nos não existir nenhum motivo sólido que justifique a continuidade dessas experiências dentro dos parâmetros adotados (ainda que parcialmente, sob a batuta do ensino híbrido) no período pós-pandemia. Na verdade, a maior lição que emerge do estudo dessas experiências de ERE é que reproduzir a educação bancária ainda existente no espaço físico da escola/universidade no ambiente virtual significa, por consequência lógica, repetir os prejuízos já observados no *locus* escolar. A diferença é que a associação desses prejuízos com outros fatores, particulares à EaD e demonstrados neste estudo, pode ressaltar características negativas da modalidade (como a impossibilidade de interação física e os problemas pelo uso excessivo das telas, para citar duas), danificando ainda mais a relação de ensino-aprendizagem que já estava abalada.

Por outro lado, porém, a partir dos pontos positivos observados (como a preferência pelo caráter coletivo e dialógico que a avaliação tomou durante o ERE), reitera-se a importância e a necessidade de que se busque, no espaço virtual e nas aulas presenciais, a construção de uma educação emancipadora. Afinal, assim como o ensino bancário tende a endossar os pontos negativos, a educação dentro de uma perspectiva freiriana, que a partir do diálogo busca permitir que os educandos imaginem outros mundos, também reforça o principal ponto positivo da EaD e das NTICs, que é a possibilidade de novas formas de comunicação, afinal, encerrando com as palavras de Paulo Freire (1982), nosso mundo é um mundo de comunicação:

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (FREIRE, 1982, p. 66).

## Referências Bibliográficas

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, F. G.; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24732>
- ALMEIDA, M. C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>
- AMORIM, D. C.; COSTA, C. J. A. Impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 4, p. 80-103, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.271>
- ARARIPE, F. A. A. L.; [et al.]. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24713>
- ARAÚJO, P. V.; [et al.]. Estratégias do Departamento de Odontologia Restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v. 10, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24770>
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- CAMPOS, F. A. C.; CAVALCANTI, A. P. C. Partilhando em rede: uma proposta de trocas de saberes em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24876>
- CANTONI, J.; [et al.]. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12130>
- CARVALHO, J. S. **Educação cidadã a distância**: uma perspectiva a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CASTIONI, R.; [et al.]. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CASTRO-SILVA, I. I.; MACIEL, J. A. C.; ARAÚJO, L. K. Estilos de aprendizagem e hierarquia de necessidades no planejamento educacional remoto em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24677>

CHARCZUKI, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>

COSTA, R. N.; [et al.]. Imaginamundos: a importância do ato de imaginar como apropriação e ressignificação de si e do mundo. In: COSTA, R. N.; [et al.] (Orgs.). **Imaginamundos: interfaces entre educação ambiental e imagens**, Macaé: Editora NUPEM, 2021, p. 27-46.

CUPOLILLO, A.V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304>. Acesso em: 31/05/2021.

DINIZ, V. L.; SILVA, R. A. Formação de professores no período pandêmico: (im)possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24711>

DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2007. Disponível em: [https://brapci.inf.br/\\_repositorio/2010/11/pdf\\_51bcc64139\\_0012782.pdf](https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_51bcc64139_0012782.pdf). Acesso em: 31/05/2021.

FERIGATO, S. H.; TEIXEIRA, R. R.; FRAGELLI, M. C. B. A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24738>

FERREIRA, L. F. S.; [et al.]. Considerações sobre formação docente para atuar online em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>

FIORI, R.; GOI, M. E. J. O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, Edição Especial Covid-19, v. 18, p. 218-242, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.218-242.1807>

FLORES, J. B.; LIMA, V. M. R. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 94-109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i4.12116>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n.100, São Paulo, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GIL, A. C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493>

GOHN, D. M. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 152-171, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749>

GONÇALVES, E. C. Covid-19 e "pós-verdade": o escárnio da racionalidade técnico-instrumental. In: GONÇALVES, C. G.; LOUREIRO, R., RAMALHETE, M. P. (Orgs.). **Isolad@s: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia**. Vitória/ES: Nepefil/Ufes, 2020, p. 381-396.

GUSSO, H. L.; [et al.]. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. London: Routledge, 1996.

LASTÓRIA, A. C.; [et al.]. Formação inicial de professores na pandemia de COVID-19: estudo de caso sobre Cartografia Escolar. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24720>

LIMA, D. O.; NASSER, L. Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10311>

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. F. R. O que e o quem da EaD. In: PEREIRA, M. F. R.; MOARES, R. A.; TERUYA, T. K. (Orgs.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 9-24.

MACHADO, C. B. H.; MARCELINO, V. S. Uma proposta didática para aulas remotas: microaprendizagem no ensino de física. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 187-202, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4300662>

MORETTO, R. A.; [et al.]. Formação de Professores e Educação Ambiental: desafios e conquistas no contexto imposto pela Pandemia de Covid-19. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 291-308, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12126>

PAULA, B. S.; [et al.]. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0518>

POWELL, R. A.; SINGLE. H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, Oxford, v. 8, n. 5, 1996.

RODRIGUES; L. A.; FARIAS, M. N. Ensino remoto emergencial ou avaliativo (ERE⇒ERA): expropriação capitalista e universidade pública em tempos de pandemia. In: GONÇALVES, C. G.; LOUREIRO, R., RAMALHETE, M. P. (Orgs.). **Isolad@s: reflexões**

artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia. Vitória/ES: Nepefil/Ufes, 2020, p. 184-199.

SALLABERRY, J. D.; [et al.]. Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>

SANTOS, M. S.; SANT'ANNA, N. F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10240>

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N. S.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898>

SILVA, J. A. O.; RANGEL, D. A.; SOUZA I. A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>

SILVA, N. S.; [et al.]. Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24727>

TAVOLARA, G.; BONIN, S. M.; PATRUCCO, L. G. Caracterização do perfil discente e impactos na educação do ensino superior frente ao período de pandemia do COVID-19: o caso do curso superior de tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v13n2.2020.791>

Artigo recebido em: 30.03.2021    Artigo aprovado em: 05.05.2021    Artigo publicado em: 30.06.2021