

**REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO PARA A PRÁTICA DOCENTE
UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***REPERCUSSIONS OF REMOTE TEACHING FOR UNIVERSITY TEACHING
PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT***

***REPERCUSIONES DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA PARA LA PRÁCTICA
DOCENTE UNIVERSITARIA: REPORTE DE EXPERIENCIA***

Sílvia Raquel Santos de Moraes

Professora associada da
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
Laboratório de Estudos e Práticas
Transdisciplinares em Saúde e Educação - LETRANS

RESUMO

Com a pandemia por COVID-19, muitas mudanças ocorreram no ensino superior, incluindo a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Esse modo de ensinar repercute na prática docente e no desenvolvimento de habilidades/competências do professor, muito embora essa relação ainda careça de maior sistematização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, em formato de relato de experiência. O objetivo foi descrever sobre a experiência de ensino remoto na educação superior na Universidade federal do Vale do São Francisco e suas repercussões à luz da Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger. A experiência em questão foi marcada pelo esforço contínuo, principalmente por parte da professora-autora, em prol da interação dialógica/vínculo; priorizando-se as atividades síncronas em detrimento das assíncronas. A ocorrência frequente de câmeras desligadas, áudios mutados, problemas de conexão com a internet e baixa interatividade em tempo real, gerou dúvidas, ansiedade, cansaço; e aprofundou a sensação de solidão, descuido, inutilidade, estranhamento. Por vezes, a impressão de “falar para ninguém” e de “não enxergar pessoas”, foi compartilhada com os

estudantes, mas não cessou a atmosfera de silêncio. Como repercussões potentes, destaca-se o baixo índice de atrasos e a possibilidade de muitos estudarem de suas localidades, mesmo que nem todos dispusessem de recursos tecnológicos e de espaços propícios para tal. Por outro lado, tem-se repercussões complicadas como a baixa vinculação e interatividade em tempo real, turmas e processo de comunicação volumosos, retrabalho em atividades assíncronas, dificuldade de transpor o ensino da prática para as telas, sensação de solidão durante as aulas, desmotivação e desconforto ergonômico. Conclui-se que o ensino remoto tem potencial para alinhar-se com a docência presencial e não de substituí-la, de modo a não precarizar o trabalho docente e nem de esvaziá-lo de significados.

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

ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, many changes have taken place in higher education, including the migration from face-to-face teaching to emergency remote teaching. This way of teaching has repercussions on teaching practice and on the development of teacher skills/competencies, even though this relationship still lacks further systematization. This is a descriptive qualitative research, in an experience report format. The objective was to describe the experience of remote teaching in higher education at the Federal University of Vale do São Francisco and its repercussions for teaching practice, discussing the repercussions of this type of teaching in the light of Heidegger's Hermeneutic Phenomenology. The experience in question was marked by the continuous effort, mainly on the part of the teacher, in favor of dialogic/bonding interaction; prioritizing synchronous activities over asynchronous ones. The frequent occurrence of cameras turned off, muted audio, internet connection problems and low interactivity in real time, generated doubts, anxiety, fatigue; and deepened the feeling of loneliness, carelessness, uselessness, estrangement. At times, the impression of "talking to no one" and "not seeing people" was shared with the students, but the atmosphere of silence did not cease. As powerful repercussions, the low rate of delays and the possibility for many to study from their localities stand out, even if not all of them have the technological resources and suitable spaces to do so. On the other hand, there are complicated repercussions such as low connection and interactivity in real time, large classes and communication process, rework in asynchronous activities, difficulty in transposing the teaching of practice to screens, feeling of loneliness during classes, lack of motivation and ergonomic discomfort. It is concluded that remote teaching has the potential to align itself with face-to-face teaching and not to replace it, so as not to make teaching work precarious or to empty it of meanings.

Keywords: Higher Education. Pandemic. Emergency Remote Teaching.

RESUMEN

Con la pandemia de COVID-19, se han producido muchos cambios en la educación superior, incluida la migración de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia. Esta forma de enseñar tiene repercusiones en la práctica docente y en el desarrollo de habilidades/competencias docentes, aunque esta relación aún carece de mayor sistematización. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, en formato de relato de experiencia. El objetivo fue describir la experiencia de la enseñanza a distancia en la enseñanza superior de la Universidad Federal del Vale do São Francisco y sus repercusiones para la práctica docente, discutiendo las repercusiones de este tipo de enseñanza a la luz de la Fenomenología Hermenéutica de Heidegger. La experiencia en cuestión estuvo marcada por el esfuerzo continuo, principalmente por parte de la docente, a favor de la interacción dialógico/vinculante; priorizando las actividades sincrónicas sobre las asincrónicas. La frecuente ocurrencia de cámaras apagadas, audio silenciado, problemas de conexión a internet y baja interactividad en tiempo real, generaba dudas, ansiedad, cansancio; y profundizó el sentimiento de soledad, descuido, inutilidad, extrañamiento. Por momentos, se compartió con los estudiantes la impresión de “no hablar con nadie” y de “no ver a la gente”, pero la atmósfera de silencio no cesó. Como poderosas repercusiones se destacan el bajo índice de demoras y la posibilidad de que muchos estudien desde sus localidades, aunque no todos cuentan con los recursos tecnológicos y espacios adecuados para hacerlo. Por otro lado, hay repercusiones complicadas como baja conexión e interactividad en tiempo real, clases y procesos de comunicación extensos, reelaboración en actividades asincrónicas, dificultad para trasladar la enseñanza de la práctica a las pantallas, sentimiento de soledad durante las clases, falta de motivación y incomodidad ergonómica. Se concluye que la enseñanza a distancia tiene el potencial de alinearse con la enseñanza presencial y no de sustituirla, para no precarizar la labor docente ni vaciarla de significados.

Palabras clave: Educación Superior. Pandemia. Enseñanza remota de emergencia.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia por Covid-19, inúmeros desafios têm se apresentado para a humanidade. Em se tratando do ensino superior, uma das maiores

dificuldades tem sido a migração obrigatória do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE), que perdura há dois anos e se desdobra no contexto de uma crise sanitária global e sem precedentes. Com isso, todas as atividades que compõem a carreira acadêmica de um professor universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão) passaram a ocorrer, prioritariamente, de modo remoto e com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS). Com isso, surge a necessidade de se pesquisar e conhecer de modo mais aprofundado, as repercussões do ensino remoto para os atores envolvidos no processo educativo e para a prática docente.

O ensino remoto emergencial (ERE) foi regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº. 343 de 17 de março de 2020, a qual foi revogada pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020). Esta modalidade de ensino decorre da necessidade de conter o avanço da disseminação do novo coronavírus (CUNHA et al, 2020), constituindo-se como uma forma excepcional de garantir o acesso à educação sistematizada em todos os níveis de ensino. Mediante o uso de Tecnologias Digitais de Interação e comunicação (TDICs), ocorrem aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas), com uso de plataformas *on-line* e compartilhamento de materiais digitais; além de reuniões, eventos científicos, projetos de extensão, encontros de pesquisa. E assim, mesmo geograficamente distantes e em espaços distintos, professores e estudantes têm a chance de prosseguir com os estudos mediante atividades mediadas pelo uso do computador conectado à internet.

O ERE perdurou por aproximadamente dois anos nas IES de todo o país e consiste na realização de aulas síncronas (ao vivo) intercaladas com aulas gravadas (assíncronas) e disponibilização de materiais de estudo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

O ensino remoto não é sinônimo de educação à distância (EaD). A EaD é uma modalidade distinta criada para quem reside em localidades onde não se tem acesso ao ensino superior presencial. No Brasil, as bases legais da Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no Diário Oficial da União 09/04/98). A EaD requer polos presenciais e logística própria, pois conta com tutores como mediadores do processo de ensino-aprendizado e isso não acontece no ensino remoto emergencial.

Martins e Almeida (2020) apontam que a pandemia da Covid-19 acirrou o clima de insegurança sobre o futuro, dificultando o retorno para a educação presencial. Somado a isso, têm-se o currículo da maioria das instituições de ensino superior (IES) que não foi criado para aplicação na modalidade remota. Ademais, a instauração do ERE ocorreu sem preparação prévia, dificultando o acesso de todos os estudantes, levando à exclusão daqueles mais vulneráveis (NEVES et al, 2021). O acesso ao ERE foi considerado uma tarefa difícil, pois nem todos os estudantes e professores tinham acesso prévio e facilitado à internet e aos equipamentos tecnológicos, e nem tampouco, dominavam o uso de ferramentas e plataformas digitais.

Ademais, especialistas já previam e defendiam o retorno às aulas no formato híbrido (ensino remoto intercalado com aulas presenciais), o qual pôde se constituir como uma alternativa temporária e/ou permanecer como possibilidade educativa num futuro pós pandemia nas universidades públicas e privadas.

O ensino híbrido (EH) segue uma tendência de mercado que incorpora recursos das tecnologias digitais, descentralizando a figura do professor, o qual

passa a ser um mediador e consultor do conhecimento e não mais o único responsável pela transmissão do saber. Cabe aos estudantes, o protagonismo e a corresponsabilização pelo processo de construção de conhecimento, com acompanhamento e supervisão da *expertise* de um professor, em prol da sistematização do saber.

Segundo Valente (2015), a implementação do ensino híbrido requer qualificação docente, adequação curricular, além de atividades curriculares e adaptações na sala de aula. Esse modelo de ensino ainda é visto com reservas por grande parte dos educadores, uma vez que pode levar à mercantilização e precarização do ensino e da prática docente, banalizando o processo de aprendizagem e relegando a um segundo plano a formação crítica e cidadã dos estudantes. Por outro lado, o EH é uma alternativa para atender diferentes demandas na atualidade vigente, mas que exige um protagonismo comprometido e uma autonomia crescente por parte de todos os atores envolvidos.

Mesmo com interrupções e adiamentos, algumas IES já conseguiram mesclar turnos presenciais com atividades remotas. Contudo, para fins de desenvolvimento desse artigo, focou-se apenas na experiência de ensino remoto, ocorrida de março de 2020 a dezembro de 2021, em dois cursos da área de saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

O objetivo desse relato foi refletir sobre a experiência do ensino remoto e de suas repercussões para a prática docente no ensino superior, fundamentado pela Fenomenologia Existencial Hermenêutica de Martin Heidegger. Essa perspectiva em interlocução com a Psicologia, parte da compreensão da coexistência homem-mundo e da historicidade de mundo vivido que interfere na composição de saberes. Assim, a Fenomenologia consiste no estudo dos fenômenos que se apresentam para alguém em um dado contexto de aparecimento. E hermenêutica diz respeito à interpretação da experiência

baseada na compreensão que emerge dos modos de afetação que o homem estabelece com seus pares numa dada historicidade de mundo. Sendo assim:

“A inspiração fenomenológica existencial inaugura outro modo de compreender a pesquisa qualitativa em Psicologia, ao pôr a experiência como guia e ao possibilitar uma torção na compreensão de método enquanto hódos-metá. Tal modo de pesquisar, iluminado por pressupostos não metafísicos, pode suscitar reflexões/compreensões sobre o fenômeno que se busca conhecer; reflexões que se fazem no percurso da pesquisa, seguindo as pistas da questão que norteia o pesquisador e o movimento do próprio fenômeno.” (SILVA et al, 2017, p.110)

A experiência de ensino remoto na educação superior: uma breve leitura fenomenológica hermenêutica

Tematizar a experiência em questão é algo relevante devido a sua originalidade/atualidade, haja vista, o prolongamento da pandemia e as mudanças por ela provocadas e/ou acentuadas em diversas esferas da vida, incluindo o setor da educação. O foco desse artigo reside no estudo da experiência humana como fonte primeira e originária de conhecimentos. É da experiência que nasce a singularidade do sentir, do pensar e do agir no mundo. E é também pela experiência que nos damos conta do que acontece conosco e com o entorno.

O termo experiência aponta para o conhecimento adquirido com a prática e com a vivência subjacente ao conhecimento acumulado (AMATUZZI, 2007). Ou seja, a experiência nos diz de um olhar que se volta para o vivido como expressão maior da experiência. Portanto, as noções de ensino remoto e de experiência transversalizam a construção e desenvolvimento desse relato.

Bondía (2002) considera a experiência como sinônimo daquilo que acontece para nós e que nos toca/atravessa, podendo gerar um saber próprio e singular que não pode ser reduzido a um método ou a uma opinião. A experiência tem sido cada vez mais rara pelo excesso de informações e de

trabalho e, também, pela escassez de tempo para pensar/escutar/olhar/sentir o vivido. Assim, a experiência é marcada pelo modo como somos afetados nos encontros, inclui a reflexão do que se prova/experimenta; e diferencia-se da mera informação sobre as coisas e da excitação provocada pelas sensações momentâneas. A experiência é o modo como somos atravessados pela reflexão do vivido.

Benjamin (1994), por sua vez, afirma que a experiência se aproxima de uma comunicação artesanal de uma história vivida e transmitida por meio da narrativa. Inclui, portanto, a descrição do vivido e do contexto percebido por meio da singularidade do narrador. Isso se distancia e se diferencia de um mero relatório técnico.

Aho (2020), apoiado pelo pensamento heideggeriano, nos apresenta uma compreensão do quanto a pandemia em curso perturbou o senso de familiaridade cotidiana de outrora, minando nossa capacidade de compreender e dar sentido às coisas, nos deixando mais confusos e ansiosos. Para o autor, a sensação de estranheza e de “não se sentir em casa” não é simplesmente algo que sentimos em tempos de crise, mas corresponde a quem somos nesse mundo inóspito. Isto é, nossa existência é marcada pelo indeterminado, pelo aberto, pelo possível. Tudo isso nos toca de diversos modos, nos dispendo a atmosferas afetivas distintas.

Já Borges-Duarte (2018), filósofa portuguesa e estudiosa de Heidegger, nos lembra sobre a importância de se pensar acerca dos paradoxos da época em que vivemos. Ora permeada pelo sossego, ora por desassossego, sobretudo pela aceleração do tempo presente. Sintomas como estresse, cansaço e ansiedade aparecem como formas de se proteger das solicitações excessivas de um mundo sem pausas. Assim, é possível que o homem se entregue ao compasso exigido, chegando à exaustão, ao tédio, ao estresse, à perda da

própria liberdade. Pode ser ainda que este homem se canse de corresponder às exigências temporais, sucumbindo ao sofrimento, desacelerando, desocupando-se, desistindo de sua potência de ação no mundo. Seguindo essa direção, Matos (2017) aponta que o tempo se torna vazio e monótono, distanciando-se da tradição, da imaginação criativa e do pensar. Agora o homem passa a preencher o seu tempo com excessos, vícios, repetições, compulsões, violência, intolerância, fragmentação social, pois já não consegue criar diante do novo/mudança. E assim, o tempo deixa de ser experienciado/vivido e vai sendo preenchido de ocupações, a ponto de se tornar esvaziado de sentidos e, por fim, cai no esquecimento (MATOS, 2007).

Quando se trata da tecnologia e de seu uso intensivo na época atual, esta parece ter cerceado a quantidade de tempo livre e de qualidade que podemos dispor, com algum grau de liberdade. Ficamos vulneráveis ante os paradoxos e, logo preenchemos as horas (supostamente livres) com qualquer excesso (trabalho, distração, comida, vícios, consumo) para tentar “driblar” a nossa condição de indeterminação existencial. Contudo, a situação tende a se repetir e por não saber como lidar com os paradoxos desse mesmo tempo que clama por sentidos, podemos ser convencidos sobre a necessidade do ócio e das pausas. Mas, logo seremos impelidos a preencher o tempo, novamente, com algo produtivo, útil, positivo, inclusive em intervalos de descanso. E assim, caímos, mais uma vez, na trama da sociedade do cansaço (HAN, 2015). Diante do exposto e em consonância ao pensamento heideggeriano, Borges-Duarte (2018) aponta para a importância da serenidade em prol de uma vida mais contemplativa, tendo em vista as tensões presentes na relação do homem com o seu tempo.

Han (2015), por fim, continua a apresentar o panorama da sociedade contemporânea hiper conectada e regida pela aceleração do tempo. Tem-se um tempo intensificado/contraído, marcado pela cobrança por

produtividade/desempenho a todo custo. O autor denomina tal sociedade de positiva, devido a sua tendência de suprimir sentimentos negativos, manifestações de alteridade e de sofrimento, exaltando a potência da realização humana e a produção incessante de informações.

Assistimos a um processo de superficialização das coisas, de pobreza ou até abolição da experiência, sobretudo com a ideia de tempo encurtado/acelerado e a redução da atenção focada na atualidade. Tudo se torna passageiro, instantâneo, imediato. E assim, tratamos logo de evitar e de superar as fragilidades, convertendo-as em doenças, transtornos ou problemas a serem eliminados, sanados, curados. (FEIJOO, 2013; 2019). Essa leitura de mundo nos recorda do alerta de Heidegger (1998) acerca do esquecimento do sentido do ser das coisas, anunciado desde o século passado.

O pensamento dos autores supracitados e alguns questionamentos oriundos de nossa experiência docente no ensino remoto contribuíram para o delineamento desse estudo, realçando sua relevância e pertinência.

O processo prolongado de distanciamento social para contenção do novo coronavírus, a descontinuidade das atividades práticas do período anterior ao ensino remoto, as dificuldades inerentes ao uso das TDICs, a necessidade do desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais, juntamente com os efeitos complexos da pandemia, tem interferido e modificado o processo de ensino-aprendizagem nas universidades.

Diversas são as mudanças ocorridas no âmbito educacional, as quais ainda carecem de um pensar mais demorado, como diria Heidegger (2001) haja vista que tais mudanças, embora estejam travestidas de historicidade e se pareçam com algumas coisas do formato das aulas de outrora, é relativamente recente nessa forma de apresentação. Ainda não se construiu uma compreensão sistemática sobre o modo como tudo isso nos afeta, nos convoca, nos toca e nos dispõe a “se fazer presentes” na prática docente.

Esse “terceiro” chamado “tecnologia” aparece então como um fenômeno epocal, que atravessa nossa forma de trabalhar e, também, nosso modo de ser e de estar no mundo. O contato incessante com a tecnologia, mesmo que para fins educacionais, pode desencadear cansaço, tristeza, desmotivação, apatia, enfim, afetos que podem levar à dor, à desatenção, ao sofrimento, e por vezes, ao adoecimento.

Evocando o pensamento de Heidegger (2001; 2007), percebe-se que a crítica que ele fazia não era em relação à técnica ou à tecnologia em si, mas sobre a forma de se relacionar com elas. Para o autor, a técnica não é neutra e pode nos afastar do pensar e da liberdade.

O estado de “mercantilização do ensino” e a precarização do trabalho docente tem sido marcado pela lógica neoliberal e pelo trabalho incessante em prol da fabricação de produtos, bens e serviços. Dentre os produtos gerados, tem-se aqueles de característica intangível, como a produção de conhecimento e a veiculação de informações/conteúdos. Hoje, a produção de material informativo com ou sem crivos se tornou incessante, sobretudo nas mídias digitais. Tal atividade nos faz recordar do que Heidegger (2001;2007) chamou de era da técnica e que consiste num modo de ser e de estar no mundo dominado pelo poder de controle, previsão e reprodução em massa. Assim, o filósofo recomenda que estejamos atentos a essa forma de pensar, pois uma vez capturados pela era da técnica, tendemos a tratar a técnica como fim e não enquanto meio.

O pensamento mais próximo da era da técnica tende a ser hegemônico e foi chamado por Heidegger (2001), de pensamento calculante. Para o filósofo, esse pensamento caracteriza-se pela antecipação, representação mental e recomendação, ou seja, é um pensar que circula pela lógica do que já se conhece. Essa forma de pensar consiste numa espécie de planejamento antecipado, com fins de controle e exploração máxima dos recursos, por meio

da técnica. Em contrapartida, temos o pensamento meditante como aquele que aguarda o acontecimento das coisas em seu tempo de manifestação; ou seja, é um pensamento guiado pela reflexão, pelo questionamento do que aparece no horizonte de sentidos. Portanto, no pensamento que medita, há espaço para admissão de incertezas, dúvidas, questionamentos e mistérios, pois é um pensar que leva em conta, o caráter de provisoriedade da vida humana.

Por vezes, a produção de conteúdo na internet tem sido apresentada como sinônimo de “pensamento meditante” (HEIDEGGER, 2001) e/ou de ensino, muito embora mais se pareça com uma amostra do pensamento calculante (HEIDEGGER, 2001), retroalimentado pela indústria do *marketing* digital. E nisso reside um perigo, pois produzir conteúdo não é o mesmo que “fazer pensar/refletir”, debater ou ensinar. Educar não se resume ao repasse de informações, conforme já assegurava Paulo Freire (2005) em suas críticas à educação bancária.

Muitas pessoas têm se arvorado na tarefa de produzir conteúdo sem o uso de filtro/critério confiável para o tratamento das informações, tal como: curadoria, pesquisa, listagem de referências e checagem de informações. Assim, acabam apenas reproduzindo preconceitos, crenças e notícias falsas/sensacionalistas em favor próprio, sobretudo com uso da publicidade. A maioria não possui formação ou conhecimentos consistentes capazes de instruir/ensinar com propriedade. Portanto, esse espaço midiático, embora convidativo e lucrativo, pode contribuir ou não para a veiculação de aulas remotas.

A popularização da internet e o surgimento de aplicativos e modismos tecnológicos, compõem um cenário complexo para veiculação de conteúdos (inclusive de aulas), podendo constituir-se como um espaço de amplo alcance e divulgação do trabalho de diversos profissionais, incluindo o de professores. Contudo, esse cenário não garante que o trabalho docente seja devidamente

reconhecido e respeitado. Por vezes, a imagem e os direitos autorais do professor são descartados e uma mesma aula, que antes poderia ser dada ao vivo e diversas vezes com a devida remuneração, agora é replicada para milhares de pessoas ao mesmo tempo. O que está em jogo aqui não é o ato de defender ou de censurar o espaço midiático, mas sim, o de questionar a função que esses espaços têm tido para o desenvolvimento do ensino remoto e qualificação docente. Em nossa experiência, só veiculamos aulas gravadas em ambientes virtuais de cunho institucional e com acesso restrito, por entendermos que boa parte dos conhecimentos compartilhados tem caráter sigiloso e interessam a um público específico, por se tratar de intervenções psicológicas em situações de sofrimento psíquico. Apenas algumas *lives* e eventos ficaram gravados em plataformas abertas, por se tratar de discussões mais genéricas e de terem sido promovidas e administradas por outros profissionais ligados à universidade.

Com isso, questiona-se: com o advento das plataformas digitais e do ensino remoto, o professor estaria se aproximando mais do papel de um influenciador digital do que de um educador? A profusão de *lives* e de eventos científicos veiculados na internet, embora voltados para determinados públicos, mas transmitidos em massa, estariam a serviço de quê? É possível estabelecer um diálogo efetivo e vínculos entre os interlocutores, mesmo sem a interação em tempo real professor-estudantes? Ou isso poderia contribuir para o retrabalho do professor e aprofundamento da precarização de seu trabalho? O fato de muitos assistirem as aulas gravadas em tempos distintos, não estaria promovendo mais ansiedade no professor, que agora tem de acompanhar as perguntas em diferentes dias e horários e isso ultrapassa a carga horária usual de trabalho diário? Como responder aos apelos incessantes dos estudantes que clamam por encurtamento de leituras e de videoaulas, sem comprometer a qualidade do ensino?

Diante desses questionamentos, observa-se o quanto o contexto de realização do ensino remoto é complexo e com implicações diversas, sobretudo para professores e estudantes de cursos que nunca funcionaram fora da modalidade presencial também, para aqueles que não têm o acesso e/ou o domínio das TDICs.

Como desdobramentos do ensino remoto para a existência e para a qualidade de vida, destaca-se o risco da superexposição e da produtividade tóxica, o desinteresse por atividades educativas, a dificuldade de manter atenção concentrada por longos períodos de aulas, a possibilidade de adoecimento. (CAVALCANTI et al, 2020). Ademais, temos a predominância da imagem; o empobrecimento das narrativas; o encurtamento das falas ante o imperativo da positividade (HAN, 2015). Tais fenômenos são endossados por Fior e Martins (2020), ao indicarem a urgência de se pensar nas implicações do ensino remoto, o qual tem gerado sobrecarga de trabalho e pouco espaço para o desenvolvimento profissional do professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo em formato de relato de experiência. Assim, prioriza-se o mapeamento da realidade acerca do fenômeno estudado que é o ensino remoto e repercussões para a prática docente, bem como a interpretação com base em seus significados.

Com isso, o relato tomará como experiência, nossa prática de ensino remoto nos cursos de Psicologia e de Medicina da Univasf ocorrida no período de março de 2020 a janeiro de 2022. Tal experiência envolve não só a docência em si, mas também, as reflexões e interlocuções com a literatura especializada.

A experiência é aqui compreendida como sinônimo de vivência refletida, a qual é transmitida por intermédio da narrativa. A narrativa consiste numa espécie de testemunho vivo dos conhecimentos emergentes da reflexão do vivido. (BENJAMIN, 1994; DUTRA, 2002).

A narrativa e as anotações prévias de nossos diários de campo se constituem como dados dessa pesquisa. Tais dados foram interpretados com base no diálogo entre a Fenomenologia Hermenêutica de Martin Heidegger e autores contemporâneos de diferentes áreas de conhecimento que subsidiam a compreensão do tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das intercorrências que nos aproximam e/ou nos distanciam uns dos outros nessa crise pandêmica, ressalta-se que a experiência em questão foi marcada ora pela tentativa de aproximação, ora pela sensação de distanciamento e de solidão. Além disso, tivemos preocupação, dúvida, cansaço, esgotamento mental, estresse, retrabalho, dificuldades para manter uma comunicação aberta e inequívoca, interrupções ocasionadas por falhas de conexão com a internet, baixa interatividades dos estudantes e vínculos fragilizados entre os atores envolvidos. A experiência em questão aproxima-se do que Fior e Martins (2020) assinalaram a respeito das implicações do ensino remoto (sobrecarga de trabalho, pouco espaço para o desenvolvimento profissional do professor).

Nossa experiência foi se consolidando por meio de convites incessantes aos discentes para a interação dialógica, como também, pela solicitação de compartilhamento de experiências em tempo real, já que nossa prática se desdobrou com o predomínio de atividades síncronas semanais. De um modo geral, as únicas aulas assíncronas foram aquelas destinadas à apresentação do

programa das disciplinas e seu detalhamento. As demais aulas ocorreram em dias e horários previamente definidos no ato de matrícula dos estudantes, com intervalos regulares (porém, mais curtos) e menor tempo de duração, pois o restante da carga horária foi complementada por atividades assíncronas.

Na maior parte do tempo, as tentativas recorrentes em prol da interatividade e da participação discente não lograram êxito. Deste modo, permanecia a sensação aumentada de solidão, o silêncio e o estranhamento. Em muitas situações, a apatia e a desmotivação “sufocavam” nossa alegria, esperança e encantamento com a prática docente abrindo espaço para a manifestação de afetos tristes e ansiosos.

Poucas vezes os estudantes corresponderam ao apelo pela troca comunicacional e isso ocorreu com mais frequência em graduandos de medicina. Na ocasião, saíamos da atmosfera de aparente ausência, desinteresse e desatenção e éramos transportados para um clima de leveza e significância, as quais foram sustentadas por meio de comentários, perguntas, risadas, envio de mensagens escritas e uso do recurso “levantar as mãos”. Com isso, saíamos da aula não apenas com a sensação de “dever cumprido”, mas também, com a certeza de que havia alguém “presente e atento”. Essa sensação de pertencimento nos fez recordar acerca do papel transformador da educação e da nobreza da atenção humana. Para Weil (1942), a atenção se destaca como a forma mais rara e pura de generosidade, sendo composta por paciência, esforço, vontade e método (WEIL, 1942 citada por BINGEMER, 2002).

Já no curso de Psicologia, sobressaíam discursos de mal-estar, falas de descontentamento relacionadas à ausência de disciplinas práticas, ao modo de funcionamento da universidade e ao atraso da formatura. Em comum, foi notória a queixa dos estudantes sobre os danos da pandemia, as dificuldades de se manter na universidade e de aprender por meio dessa nova modalidade de ensino e em lugares desprovidos de privacidade e conforto.

Alguns comentários dos estudantes, durante essas aulas remotas, nos ajudaram a permanecer na prática docente e a não sucumbir ao modo “faz de conta”. Seguem alguns comentários registrados e retirados de nosso diário de campo: “obrigada por suas aulas, elas estão salvando a pandemia”, “minha mãe adora suas aulas e toda semana quer assistir”, “você interage com mais frequência e não deixa a aula ficar chata”, “obrigado por não desistir de nós”, “professora a senhora é muito engraçada” (trechos de aulas ministradas em novembro e dezembro de 2021).

Ressalta-se que os fenômenos supracitados não são exclusivos do ensino remoto, mas estão presentes nos modos de se viver e de se relacionar da atualidade. Na compreensão de Han (2015), temos vivido sem pausas e isso dificulta nossa atenção e percepção da realidade, gerando exaustão e encurtamento da liberdade.

A experiência de ensino remoto na Univasf deixou clara a distinção que há entre transmissão de conteúdos e desenvolvimento da capacidade de atuação profissional no ensino superior, conforme já expresso por Gusso e colaboradores (2020). Além disso, há de se considerar que, historicamente, o trabalho docente vem passando por um processo de precarização impulsionado pelo capitalismo, sendo a trajetória do professor marcada por progressões, (des)continuidades, e atravessamentos psíquico-emocionais (CASTRO NETA; CARDOSO & NUNES, 2021) que vão além dessa pandemia em curso.

No ensino presencial, era comum a recorrência de atrasos, interrupções de terceiros, falta de atenção e/ou de interesse, distrações pelo uso recorrente do telefone celular, entradas e saídas visíveis da sala de aula. Hoje, no ensino remoto, isso se tornou mais complexo de inferir, tendo em vista as intercorrências próprias do mundo digital e os contornos imprecisos da virtualidade.

A dificuldade de precisar todos esses acontecimentos, antes percebidos mais diretamente, e as considerações tecidas nesse relato, emergem da descrição rigorosa de nossa prática docente, a qual integra observações e notas oriundas do diálogo com estudantes e professores da Univasf e de outras IES. Os estudos de Cavalvanti et al (2021), Cunha et al (2020), Castro Neta et al (2021) e Fior et al (2020), em alguma medida, tangenciam parte dos acontecimentos aqui exemplificados. Daí a importância do desenvolvimento de novas pesquisas para aprofundar a compreensão do tema.

O contato remoto com turmas volumosas, a ausência de aparição de rostos, a baixa comunicação por intermédio da voz, a ausência e/ou profusão incessante de mensagens instantâneas e simultâneas, a inexistência do convívio dentro da universidade, as expectativas frustradas ante a possibilidade de retomadas presenciais, as incertezas provenientes do cenário pandêmico, a perda de pessoas por ocasião da Covid-19, o avanço da propagação de novos casos, a política negacionista vigente e tantas outras ocorrências macro/microinstitucionais têm dificultado o planejamento das aulas, acentuando o nível de ansiedade dos atores envolvidos no processo educativo e interferindo na disposição afetiva para aprender e manter-se na universidade.

A lista de fenômenos supracitados nos fez recordar de uma tonalidade afetiva profunda e muito presente em tempos atuais: a angústia. Para Heidegger (1998), a angústia é anunciada pelo aperto que sentimos no peito ante a apreensão diante do que está por vir, ou seja, nos angustiamos diante do contato com o incerto, com o imponderável, com a nossa condição de finitude e de nada existência.

Esse panorama imprevisível, acentuado pela crise pandêmica, dificulta o planejamento do ensino e interfere no modo de organização dos professores e das IES, impactando não só na possibilidade de retomada presencial e/ou híbrida, mas também, nas ações em prol da qualificação docente. Dessa

maneira, pode elevar o nível de precarização do ensino e aprofundar as iniquidades sociais existentes. Ademais, contribui para a fragilização dos vínculos humanos e traz efeitos danosos para as relações. A respeito disso, Bauman (2001) afirma que vivemos em tempos líquidos, os quais vem acompanhados pela fragilidade dos vínculos humanos e pelo processo de individualização acelerado, onde as pessoas estão menos predispostas a compartilhar afetos e aprofundar laços.

Algo que emergiu em nossa experiência de ensino remoto e que ilustra a complexidade desses tempos líquidos reside no fato dos estudantes alegarem motivos diversos para a não participação mais implicada e/ou direta nas aulas, tais como: ausência de microfone e de câmeras, inexistência de condições espaciais e ou/existenciais satisfatórias, falhas de conexão com a internet no momento da aula e/ou outra atividade concorrente com o horário da aula.

A baixa interação discente dificultou o acompanhamento da trajetória de aprendizado dos estudantes e nos convocou a criar estratégias com uso das TDICs em favor do processo educativo. Contudo, isso não ocorreu a contento e apresentou-se como um desafio complexo. Embora tenhamos participado de vários eventos formativos, ainda assim, não foi suficiente para nosso engajamento e domínio de múltiplas plataformas.

Em nossa compreensão, o lançar-se por outros caminhos pedagógicos exige desprendimento do que já sabe e isso não acontece de repente. Ao contrário, requer tempo, dedicação e amadurecimento, a fim de que possamos transpor os conhecimentos adquiridos e não apenas, as informações a respeito de algo que virou “modismo”.

No ensino superior, não somos meros transportadores de informações, mas antes, tradutores e intérpretes da realidade numa dada área de conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso se debruçar com propriedade,

senão correremos o risco de reproduzir uma prática distanciada da realidade e de formar pessoas acríticas. Antes de replicar modismos que prendem a atenção das pessoas, é preciso se sentir confortável e seguro com o aprendizado, para depois, ensinar e ensinar com propriedade, zelo, cuidado. Isso, ultrapassa o domínio das TDICs, pois envolve o compromisso ético com o processo de ensino-aprendizado.

A prática do ERE nos convidou a exercer a multitarefa, tendo em vista a simultaneidade de estímulos e de janelas abertas em nossos dispositivos eletrônicos enquanto ministrávamos aula e, ao mesmo tempo, tínhamos que: abrir salas, liberar entrada de estudantes, checar a qualidade da conexão com a internet e de áudio, registrar presença por meio de formulários, enviar links da chamada, ler mensagens do bate papo e responder perguntas, dentre outras tarefas concorrentes e intercorrências do ambiente doméstico. Esse contexto propício à multitarefa, pode nos distanciar do que estamos fazendo no tempo presente e fragmenta a experiência presente, cansa, distrai. Ficamos mais propensos à ansiedade, à dispersão, ao esquecimento. Logo, temos dificuldade de nos mantermos “presentes e atentos” ao que está sendo desenvolvido durante a aula e de rememorar coisas simples como datas, nome completo de autores e de obras.

Presenciamos também, a aparente ausência e inatividade de alguns estudantes durante as aulas, que mesmo com o anúncio de finalização da aula, não respondiam às perguntas e não saíam da sala. Houve turmas que reduziram a frequência após anunciarmos a ausência de chamada, outras que passaram a ser mais assíduas após esse mesmo anúncio. Em meio a esse cenário complexo, o caos e a angústia parecem aprofundar-se a um passo de nossas telas. E mesmo assim, a esperança persiste e resiste, uma vez que o ato de estudar e de aprender vai além da dimensão cognitiva. Aprender é viver!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em questão foi marcada pelo esforço contínuo em prol da interação dialógica/vínculo, priorizando-se as atividades síncronas em detrimento das assíncronas. A ocorrência frequente de câmeras desligadas, áudios mutados, problemas de conexão com a internet e baixa interatividade em tempo real, gerou dúvidas, ansiedade, cansaço, aprofundou a sensação de solidão, inutilidade e estranhamento. Por vezes, a impressão de “falar para ninguém” e de “não enxergar pessoas presentes”, foi compartilhada com os estudantes, mas isso não cessou a atmosfera de silêncio e nem resolveu a baixa interação dialógica.

Como repercussões potentes do ERE, destacamos o baixo índice de atrasos e a possibilidade de muitos estudarem de suas localidades, mesmo que nem todos disponham de recursos tecnológicos e de espaços propícios para o ERE. Por outro lado, tem-se repercussões complexas como a baixa vinculação e interatividade em tempo real, turmas e processo de comunicação volumosos, retrabalho em atividades assíncronas, dificuldade de transpor o ensino da prática para as telas, sensação de solidão e de descuido durante as aulas, desmotivação e desconforto ergonômico e existencial, já que em muitas situações, a tonalidade afetiva mais marcante foi a angústia.

Conclui-se que o ensino remoto tem potencial para alinhar-se com a docência presencial e não de substituí-la, de modo a não precarizar o trabalho docente e nem de esvaziá-lo de significados. Por fim, estima-se que esse relato ajude a subsidiar ações futuras no âmbito do ensino superior e contribua com o aperfeiçoamento da prática docente, esclarecendo características do ensino remoto e estimulando docentes e gestores a pensar, sistematizar e executar ações educativas mais próximas do contexto local e em consonância com as demandas históricas de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

AHO, K. The Uncanny in the Time of Pandemics: Heideggerian Reflections on the Coronavirus. **Gatherings: The Heidegger Circle Annual 10**, p.1–19, 2020. Disponível em [https://www.pdcnet.org/85258185005E992B/file/A24D6018A6D421C1852586AF0061C865/\\$FILE/gatherings_2020_0010_0000_0009_0027.pdf](https://www.pdcnet.org/85258185005E992B/file/A24D6018A6D421C1852586AF0061C865/$FILE/gatherings_2020_0010_0000_0009_0027.pdf). Acessos em 01 fev. 2022.

AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, 13, p. 08-15, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6699/4272>. Acessos em 01 fev. 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 set.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm#:~:text=DECRETA%3A, pelos%20diversos%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20.set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561->

27-abril-1998-400794-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos,20%20de%20dezembro%20de%201996.Acesso em 20.set.2022BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998.** Disponível em <http://www.uece.br/satewp/wp-content/uploads/sites/58/2021/02/port301.pdf>. Acesso em 20. Set. 2022.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BINGEMER, M.C.L. Filosofia e mística em Simone Weil. O legado da pensadora francesa. **Revista cult**, Cult especial, edição 64, Ano 06, 2002. ISSN: 9771414707007 00064. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-e-mistica-em-simone-weil/>. Acessos em 1.Fev.2022.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2002, n. 19, p. 20-28. Recuperado de Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acessos em 01 fev. 2022.

BORGES-DUARTE, I. Os paradoxos do tempo vivido in Dutra, Elza (Org). **O desassossego humano na contemporaneidade.** Rio de Janeiro, Via Verita, 2018, p.213-234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acessos em 1.Fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acessos em 1.Fev.2022.

CAVALCANTI, M.G; ROCHA, A.F; MORAIS, S.R.S. No meio do estágio tinha uma pandemia: experiência como aprendizes da clínica. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 13, n. 2, p. 108-119, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2022.

CUNHA, L.F.F; SILVA, A.S; SILVA, A.P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. acessos em:1 fev,2022.

CASTRO NETA, A.A; CARDOSO, B. L.C; NUNES, C.P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. acessos em:1 fev,2022.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqcjLnrQpFpLwskhzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:1 fev,2022.

FEIJOO, A.M.C. O homem em crise e a psicoterapia fenomenológico-existencial. **Revista Fenomenologia e Psicologia** v. 1, n. 1, 2013. Disponível em

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1345>. Acesso em: 1 fev, 2022.

FEIJOO, A.M.C. Dor, sofrimento e escuta clínica. **Arquivos do IPUB**, v. 1, n. 1, p. 22-34, jan./abr. 2019. Disponível em <https://www.ipub.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/04/v1n1a03.pdf>. Acesso em: 1 fev, 2022.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A 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: 10.35699/2237-5864.2020.24742. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUSSO, H.L; GONÇALVES, M.V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** [online]. 2020, v. 41. <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwts4YTxtfr/?lang=pt>. Acessos em 1 fev. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 1ª reimpressão. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Vozes, 2015.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. Trad.: Marco Aurélio Werle. **Scientiae Studia**, São Paulo, v.5, n.3, p. 375-98, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQsqx77FqjnxGrNBHDhD/?lang=pt>. Acessos em 1.Fev. 2022.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Ciência e Cibercultura**, Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215

Maio/Ago 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acessos em 1.Fev.2022.

MATOS, O. (2007) **Tempo sem experiência**. Palestra disponibilizada pelo canal Território do Conhecimento. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pVXI6c_MiAM. Acessos em 1.Fev.2022.

NEVES, V. N.S; ASSIS, V.D.; SABINO, R.N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev.Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e325271, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271/4049>. Acessos em 1.Fev.2022.

SILVA, Ellen Fernanda Gomes Da; SANTOS, Suely Emilia De Barros. Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 9, n. 3, p. 110-126, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000300008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 01 fev. 2022. <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo17>.

VALENTE, J.A. O ensino híbrido veio para ficar in BACICH, L; NETO, A.T; TREVISANI, F. M (Orgs) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acessos em 1.Fev.2022.

WEIL, S. **Espera de Deus: cartas escritas de 19 de janeiro a 26 de maio de 1942**. Petrópolis: Vozes, 1942.