

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE COVID-19: reflexões sobre competências digitais e ensino remoto

MAURICIO VITOR SOUZA OLIVEIRA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)

ACERLANDIA IRACI DE SOUZA MONTEIRO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)

FERNANDA RODA DE SOUZA ARAÚJO CASSUNDÉ

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE COVID-19: reflexões sobre competências digitais e ensino remoto

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 teve início de forma bastante atípica: o mundo inteiro encontrava-se em estado de alerta para os riscos da COVID-19, uma doença respiratória com alto potencial de disseminação causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) (WERNECK; CARVALHO, 2020). No Brasil, os primeiros casos surgiram no mês de fevereiro e, desde então, crescem de forma exponencial. Até meados de julho do mesmo ano, o país já ultrapassava os dois milhões de casos confirmados e integrava a segunda posição no ranking global do coronavírus, conforme informações do Mapa da COVID-19 do Google (2020).

O cenário de pandemia não está repercutindo apenas na saúde, mas também na economia, na seguridade social e, inevitavelmente, na educação. De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), até a finalização deste estudo, mais de 2,07 milhões de alunos estavam com as aulas suspensas na rede federal de ensino. Esse número, entretanto, tende a ser ainda maior, considerando as redes estaduais e municipais.

Essa paralisação das atividades educacionais reacendeu o debate sobre o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, em especial, na modalidade não presencial (VIEIRA; RICCI, 2020). Seguindo o exemplo de diversos países, muitas instituições de ensino brasileiras optaram pela implementação do regime remoto como forma de evitar a suspensão total das atividades. No entanto, a adoção do regime remoto para as atividades educacionais “além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros” (MAGALHÃES, 2020, p. 1).

Apesar deste ser, no momento, uma das poucas alternativas aparentemente viáveis para a manutenção das aulas, é importante ressaltar que a desigualdade social torna a situação do Brasil ainda mais delicada no que se refere às medidas de enfrentamento da COVID-19 (WERNECK; CARVALHO, 2020) e a tendência é que apenas a parcela da sociedade que tem maior poder aquisitivo seja efetivamente atendida pelo ensino remoto proposto pelos governos, uma vez que, na realidade de muitos estudantes, sequer são garantidas as condições mínimas de moradia, saneamento básico, alimentação adequada e saúde física e psicológica, que dirá o acesso às tecnologias digitais (MAGALHÃES, 2020).

A problemática da desigualdade no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), portanto, não pode ser resumida apenas aos fatores econômicos, pois envolve também o acesso técnico, a autonomia, o suporte social, as habilidades e competências digitais, além de outros aspectos que vão além do simples acesso ou detenção dos equipamentos, seja o usuário professor ou aluno (RAGNEDDA; RUIU, 2016). Para os autores, as possibilidades oferecidas pela internet em termos econômicos, políticos, sociais e culturais não são usufruídas por todos da mesma forma e as classes sociais que gozam de privilégios sociais tendem a se tornar ainda mais privilegiadas. Em outras palavras, o debate tende a ser muito mais qualitativo do que quantitativo.

Neste debate, é importante considerar que a educação é um direito garantido pela própria Constituição Federal, conforme os artigos 205 e 206, sendo indispensáveis a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de padrão de qualidade das aulas (BRASIL, 1988). Mesmo assim, sem nenhuma menção à garantia do direito supracitado, a substituição das atividades presenciais pelo regime remoto no sistema federal de educação superior, enquanto durar a pandemia da COVID-19, foi autorizada pelo próprio MEC, por meio da Portaria 343 de 2020. De acordo com o documento, que foi prorrogado posteriormente, cabe às instituições de ensino a disponibilização de ferramentas aos alunos que

permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período.

Diante do exposto e considerando que as instituições de ensino enfrentem a complexa tarefa de integrar a tecnologia ao contexto tradicional dos cursos durante este cenário de pandemia, este ensaio de natureza teórica tem como objetivo refletir sobre a adoção do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 e a necessidade de competências digitais por parte dos atores envolvidos. Para tal, buscou-se base em um aporte teórico com enfoque na figura do docente e na do discente, com uma abordagem voltada para as competências digitais, as práticas pedagógicas não presenciais e as condições de acesso aos meios tecnológicos.

Este artigo está, portanto, organizado em três seções, além desta introdução. A fundamentação teórica está disposta em quatro subseções: inicialmente, discute-se sobre a desigualdade digital no contexto brasileiro e, logo em seguida, sobre as TIC e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem a distância. As duas subseções subsequentes abordam as competências digitais dos professores e dos alunos, respectivamente. Na sequência, discute-se, com base na revisão de literatura, os desdobramentos da adoção do regime remoto na educação superior durante a pandemia do novo coronavírus. Por fim, o estudo é concluído com a evidente necessidade da realização de abordagens mais aprofundadas sobre a temática, não apenas durante a pandemia, mas também após o seu término.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A desigualdade digital no contexto brasileiro

A convivência com o mundo digital já pode ser considerada como algo inevitável, afinal, os indivíduos estão cada vez mais conectados às novas ferramentas de comunicação e interação que vêm transformando as relações interpessoais e profissionais (FADANELLI; PORTO, 2020). Essa participação plena no ambiente digital, proporcionada pelo domínio das TIC, exerce influência não apenas sobre a obtenção de recursos financeiros e o acesso ao mercado de trabalho, mas também sobre diversos outros aspectos, como por exemplo, a educação e as oportunidades acadêmicas (RAGNEDDA; RUIU, 2016).

É fato que durante as duas últimas décadas houve, no contexto brasileiro, um processo de democratização do acesso às TIC. Foi comum, durante este período que compreende os anos entre 2000-2020, notícias acerca de diversas realizações nesse campo, tais como o crescente número de pessoas com acesso à internet, o aumento do tempo médio de navegação e até o aumento nas vendas de computadores (WASELFSZ, 2007). De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), os resultados da última edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua TIC (PNAD Contínua TIC) apresentou resultados interessantes: 79,1% dos domicílios possuem acesso à Internet e, dentro deste percentual, 99,2% dos domicílios utilizam o celular como principal meio de acesso à rede.

Outro ponto que chama a atenção nesses dados é que, em relação aos tipos de conexão utilizados, a conexão móvel (3G ou 4G) lidera, estando à frente inclusive da conexão fixa – 80,2% e 75,9%, respectivamente. Ou seja, apesar da maioria dos domicílios possuírem acesso à internet, a maior parte desse acesso é móvel. Para o IBGE (2020), inclusive, a tendência é de crescimento no percentual daqueles que utilizam exclusivamente o telefone móvel para o acesso à internet.

Entretanto, o crescimento progressivo da disponibilidade da internet, conforme já alertavam Ragnedda e Ruiu (2016), não está necessariamente relacionado à diminuição das desigualdades digitais e sociais, mas provavelmente sinalizam o oposto. Apesar da queda dos preços de produtos tecnológicos – o que representou um grande avanço em relação ao acesso por parte da população com menor poder aquisitivo – e do avanço da Internet móvel, a

desigualdade socioeconômica ainda é um fator a ser superado para que possa haver, de fato, o exercício do direito básico à comunicação na era digital (FADANELLI; PORTO, 2020).

Um forte aspecto dessa desigualdade digital é que, assim como a desigualdade social, sua incidência ocorre de maneira desproporcional entre regiões. O IBGE (2020), por exemplo, verifica alguns comportamentos atípicos na região Nordeste, como a baixa utilização de internet móvel, o que vai contra a tendência nacional e global.

No mundo todo, regiões menos desenvolvidas não têm conseguido acompanhar a dita Revolução Digital – que se refere ao conjunto de transformações sociais trazidas pelas inovações tecnológicas a partir do século XX –, seja por conta da pobreza da população, seja por falta de infraestrutura, restrições políticas ou cultura tecnológica (RAGNEDDA; RUIU, 2016). Na prática, quanto mais específico for o recorte, maior é a tendência do aumento da desigualdade.

2.2 As TIC e o processo ensino-aprendizagem a distância

Quando o assunto são as TIC, é impossível não mencionar, também, sua relação com a educação – em especial a superior. No contexto da educação superior, os processos educacionais a distância são centrados no uso das TIC e têm como público-alvo, normalmente, indivíduos que se encontrem distantes dos centros de formação acadêmica – fisicamente ou economicamente – ou cujo acesso seja restrito devido à incompatibilidade ou indisponibilidade de tempo devido a atividades laborais (SANTOS, 2017). Nesse caso, as tecnologias digitais são apresentadas como estratégias e ferramentas de inovação e melhoria da “qualidade” da educação (ECHALAR; PEIXOTO, 2016).

O cenário de distanciamento social vivenciado pelo Brasil – e pelo mundo – reforçou ainda mais o debate sobre a aplicabilidade das TIC no âmbito educacional. Modrow e Silva (2013) propõem que as novas tecnologias sejam aplicadas à educação de forma efetiva e eficiente, não apenas como “instrumentos facilitadores na vida do professor” (p. 18). No entanto, essa transformação, que vinha sendo construída progressivamente – ainda que de forma lenta – tornou-se basicamente obrigatória devido ao cenário de crise na saúde pública e as consequentes medidas de distanciamento social impostas pela pandemia da COVID-19.

Essas medidas ocasionaram a adoção do regime remoto de atividades em basicamente todos os níveis de ensino. Sem as aulas remotas e as práticas pedagógicas a distância, o ensino teria parado no mundo inteiro de forma generalizada, já que, conforme pontuam Pereira e Dalmau (2013, p.1), “o âmbito educacional não é imune às transformações que ocorrem em seu entorno”. Entretanto, por mais que os discursos das políticas públicas indiquem o regime remoto como solução eficaz para a continuidade das atividades acadêmicas durante o período de pandemia, Santos (2017) aponta que os processos educacionais a distância não podem ser considerados indiscriminadamente acessíveis à população – prova disso são os dados do IBGE apresentados anteriormente, que mostram a complexidade da difusão das TIC no Brasil. Para Echalar e Peixoto (2016), os programas voltados para essa modalidade educacional muitas vezes acabam priorizando os resultados e demandas do mercado, o que pode, portanto, impactar negativamente a qualidade do ensino. Aqui cabe uma reflexão: a adoção do regime remoto não deve ser feita apenas para responder às pressões do mercado (para as instituições privadas, o que garantiria sua sobrevivência) ou da sociedade (no caso das públicas). Pensar na qualidade de ensino que está sendo ofertada aos alunos e nas condições de trabalho oferecidas aos docentes é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem não seja prejudicado.

O entendimento sobre o que venha a ser regime remoto precisa ficar claro neste momento em que diversas instituições discutem sua implementação. É importante destacar, portanto, que as práticas pedagógicas remotas (regime remoto) não são equivalentes a Educação a Distância (EAD). Na realidade, esses termos – que são constantemente confundidos ou tratados como

sinônimos – apresentam diferenças significativas em sua concepção. Um artigo publicado pela Universidade Federal do Cariri (2020) aponta que, enquanto a EAD consiste numa modalidade própria de ensino, de caráter permanente e com projeto pedagógico planejado para o ensino não presencial, o regime remoto apresenta caráter temporário, com a adaptação da metodologia presencial para o modelo virtual. Na prática, entretanto, observa-se que a modalidade remota se assemelha à Educação a Distância, em especial quanto às suas características fundamentais: o uso das tecnologias no processo de ensino e a separação física entre professores e alunos (CASSUNDÉ, 2015).

Costa et al. (2014) explicam que tanto a modalidade de ensino a distância quanto a presencial possuem suas vantagens e desvantagens, cabendo ao aluno decidir conforme suas necessidades e preferências. Porém, é importante refletir sobre quando o poder de escolha não está nas mãos do aluno – quando a decisão é tomada pela própria instituição de forma unilateral ou quando, em consulta, o aluno, mesmo não tendo as condições necessárias, se vê pressionado por colegas a aceitar as mudanças propostas.

Chama-se a atenção também para relação aluno-professor e sua importância para a qualidade do aprendizado, uma vez que, durante a mudança da dinâmica de ensino, a interação tende a ser fortemente afetada. Alguns estudos, por exemplo, apontam para a importância do dinamismo na aula para o aprendizado dos graduandos (SEVERO et al., 2012) e mostram que quando o ensino se dá a distância, por meios tecnológicos, é comum notar queixas dos discentes quanto ao baixo nível de interação com o docente durante as aulas e até em relação à dificuldade no acesso ao professor para tirar dúvidas (COSTA et al., 2014).

Além disso, outro desafio é a adaptação da modalidade de regime remoto aos diversos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino (antes da pandemia, essa possibilidade jamais seria cogitada em alguns cursos, como os da área da saúde, por exemplo). Quando a problemática é contextualizada à realidade dos cursos de Administração, por exemplo, parte-se da premissa de que as aulas garantem o contato inicial e teórico com as bases científicas (CASSUNDÉ et al., 2017).

Em teoria, o regime remoto é mais democrático tanto pela suposição de que a grande maioria dos alunos possuem acesso aos meios tecnológicos necessários para as práticas pedagógicas, quanto pela flexibilidade temporal e espacial oferecida pelo modelo (COSTA et al., 2014). Na prática, entretanto, o aprendizado pode ser prejudicado por fatores como a falta de costume dos alunos com o uso das TIC para fins educativos ou até pelo baixo domínio das competências digitais.

Para Coutinho (2011), mesmo crescendo constantemente, o uso das TIC no processo ensino-aprendizagem não é regular e está longe do seu potencial máximo – subutilização esta que, conforme explicam Passero, Engster e Dazzi (2016), tende a isolar a instituição de ensino do mundo tecnológico. Isso ocorreria, dentre outros fatores, porque muitos professores não utilizam as tecnologias da forma correta, apresentam dificuldades e, muitas vezes, até resistência ao uso (DANTAS, 2005). Entende-se, entretanto, que a eficiência do processo ensino-aprendizagem “depende diretamente do ambiente de aprendizagem em que professores e alunos estão situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências dos docentes neste cenário” (CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017, p. 480).

Considerando, portanto, a necessidade do ajuste dessas competências por professores e alunos, as seções a seguir discutem a questão das competências digitais de docentes e discentes neste novo contexto educacional, já que, conforme Kenski (2003, p.45) sugere, torna-se indispensável que se faça uma “reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e de aprender”, pois alteram-se as estruturas e a lógica dos conhecimentos, exigindo novas concepções para o ensino, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente e discente.

2.3 Os professores e as competências digitais

Para melhor compreender a relação “professor *versus* TIC” no contexto de distanciamento social vivenciado no Brasil, é necessário considerar a existência de grandes diferenças entre as práticas pedagógicas a distância e as presenciais. Dantas (2005) argumenta para que o professor possa atuar nesse espaço virtual de forma eficiente, torna-se imprescindível o desenvolvimento de determinadas competências, as chamadas digitais. Isso porque, no ensino a distância, o professor passa a ser um mediador de acesso à informação, e, para tal, precisa entender e lidar com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem – em especial sobre os seus papéis e competências e a nova realidade da sala de aula (CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017).

Assim, considerando o novo “normal” que está sendo enfrentado pelas instituições de ensino, espera-se que os professores, ao serem demandados por um ambiente remoto de ensino, sejam capazes de reconhecer as limitações e o potencial da tecnologia, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio dessa tecnologia, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; TORRES; MARRIOT; MATOS, 2009; VOLK; KELLER, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011). Para que isso ocorra, é fundamental que novas competências sejam desenvolvidas, já que o docente irá desempenhar papéis de outras complexidades.

É importante ressaltar que na literatura, conforme observam Rodrigues et al. (2019), não há um consenso acerca do termo que se refere às competências voltadas para as TIC – é comum encontrar termos como e-competência, competência virtual e competência digital, por exemplo.

O conceito de competências digitais tem permitido, também, diferentes interpretações (ILOMÄKI et al., 2016), sendo muitas vezes apresentado de maneira ampla, multidimensional, complexa e interligando diversas áreas de estudo (RODRIGUES et al., 2018). Assim, conforme explicam Cassundé, Mendonça e Barbosa (2017), as competências digitais devem ser compreendidas “como uma competência para a ação específica de professores para dominar as tecnologias de aprendizagem” (p. 469), não apenas como o nível de conhecimento dos professores sobre aplicativos e outros softwares. A competência digital tem a capacidade de fortalecer o potencial crítico do docente, fazendo com que o profissional incorpore e adapte as tecnologias às suas práticas, as distanciando cada vez mais do senso comum (DANTAS, 2005; RODRIGUES et al., 2019; CANTABRANA; GISBERT-CEVERA; SILVA-QUEIROZ, 2020).

Cani (2020) aponta diversas maneiras do professor desenvolver suas competências digitais, tais como o contato com experiências digitais de outros professores, a leitura de material acadêmico sobre o uso das TIC na educação, a troca de experiências pedagógicas – com outros profissionais – sobre o uso das TIC em sala de aula, entre outras. O consenso, no entanto, é claro: a capacitação é parte fundamental e indispensável para esse processo (DANTAS, 2005; CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017; RODRIGUES et al., 2019; CANTABRANA; GISBERT-CEVERA; SILVA-QUEIROZ, 2020).

As ações de capacitação, conforme pontua Dantas (2005), devem ser desenvolvidas pela universidade a fim de superar o obstáculo, que seria a falta de competência digital entre os docentes, promovendo uma maior articulação interna e externa – com o mundo da comunicação e da informação. Para Rodrigues et al. (2019), entretanto, este é um grande desafio, uma vez que muitos professores, além de terem vivenciado uma formação completamente presencial, ainda estão acostumados com os processos pedagógicos tradicionais.

O fato é que o ensino remoto parece ser um desafio para a maioria dos docentes, conforme exemplificam Moore e Kearsley (2011), especialmente por esse ser intermediado por tecnologia, permeando as práticas pedagógicas. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para exercer a regência na modalidade

presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com base nos professores que teve enquanto foi aluno. Porém, até recentemente, dificilmente, uma “pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia. As pessoas que se tornam instrutores na EAD [...] precisam aprender, desempenhando as funções com quase nenhuma orientação” (p.147), ou seja, os professores, geralmente, deparam-se com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a maioria se formou no ensino presencial (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; GILBERTO, 2013). Outros autores (SCHNECKENBERG, 2008; LATCHEN, 2010) também corroboram essa ideia ao afirmarem que são poucos os cursos que preparam os professores para o ensino remoto ou a distância, especialmente no que se refere às questões pedagógicas associadas às TIC.

Muito se discute também sobre uma abrangente proposta de transformação no próprio sistema educacional, de forma a articular o trabalho do professor ao uso das novas tecnologias (DANTAS, 2005) e promover a formação e o desenvolvimento profissional do docente (COUTINHO, 2011). Cabe dizer que concretizar uma mudança estrutural não é possível sem que haja um grande planejamento estratégico abrangendo não apenas a educação superior, como também a básica, além de envolver as esferas municipal, estadual e federal. O atual contexto do país, em que passa por uma crise sanitária com a pandemia da COVID-19, no entanto, impede que isso ocorra, tornando-se necessária principalmente a discussão de perspectivas e ações em curto prazo.

2.4 Os alunos e as competências digitais

O acesso à internet é considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2016) um direito humano, afinal, no mundo globalizado o acesso à rede mundial de computadores deixou de ser uma opção e passou a ser um pré-requisito para a ascensão profissional, acadêmica e social. Apesar disso, o seu livre acesso não é uma realidade concreta.

Um levantamento realizado pela ONU (2017) demonstra que o Brasil ocupa a 4ª colocação no ranking global de acesso à internet. É válido questionar, no entanto, quem são esses usuários, onde eles estão localizados geograficamente e com quais finalidades usam a rede. O acesso às TIC não é disseminado em todo o território nacional de forma homogênea e existem disparidades geográficas perceptíveis. Essa dinâmica de acesso à rede nas diferentes regiões do país é ocultada pela ausência de pesquisas com levantamentos sobre o uso das TIC (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019).

Em 2020, uma campanha chamada “Internet para Geral”, organizada por diversas entidades estudantis, chamou a atenção para essa problemática – o intuito seria diminuir a desigualdade digital com enfoque no contexto educacional (UBES, 2020). Sabe-se, contudo, que é necessário muito mais que um computador ou celular e uma rede de conexão para que se inicie o processo de ensino-aprendizagem em tempos hodiernos, especialmente quando se considera o período de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. A discussão se torna mais ampla quando se põe em pauta a própria prática discente e o papel que o alunado deve exercer para que consiga adquirir e até produzir conhecimento em uma situação tão adversa quanto a atual.

Conforme aponta o censo EAD.BR de 2018, um dos principais recursos utilizados nas práticas pedagógicas a distância é a teleaula. Nesse mecanismo, geralmente as aulas são gravadas e compartilhadas através de uma plataforma, o que muitas vezes dificulta a aprendizagem, pois o discente ainda não se apropriou desse novo formato de educação que é praticado através de meios tecnológicos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018). O impacto dessa mudança de cenário sobre a rotina de estudos dos alunos – tanto da educação básica quanto da superior – pode acabar prejudicando ou até mesmo

inviabilizando o desenvolvimento discente, afinal, é preciso que o aluno também aprenda a usar a plataforma de ensino, o que demanda tempo.

Outra preocupação constante é se o aluno irá conseguir ser agente da construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem não presencial. Costa (2016) entende que, para que o discente entre no mundo da educação virtual, é necessário que ele se perceba como sujeito da aprendizagem, para que, desta forma, possa alcançar os seus objetivos. Para o autor, é preciso organização, tempo, persistência e perseverança do discente – o que é muito discutido dentro da perspectiva da autonomia do aluno como pré-requisito para o êxito. Além disso, não é tarefa fácil enquadrar todos os perfis de discentes no mesmo panorama: a diversidade de gostos, conhecimentos, culturas e idades deve ser levada em consideração quando se pensa na educação a distância (BEHAR, SILVA, 2012).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja possível e eficiente, existem competências imprescindíveis aos discentes. Um mapeamento realizado por Silva e Behar (2019, p. 30, grifo nosso) valida um conjunto de competências digitais necessárias para ao perfil do aluno para uma aprendizagem virtual:

Alfabetização digital: ligada ao uso das tecnologias digitais, o que inclui conhecimento fundamental de computador, dispositivos móveis, de comunicação e de informação;

Fluência digital: Uso de diferentes recursos tecnológicos com a função de que o aluno se sinta ativo e seguro digitalmente em seu processo de aprendizagem [...];

Comunicação digital: comunicação básica em rede através de diferentes ferramentas e aplicativos, uso adequado das diferentes formas de comunicação [...];

Gestão da informação: relacionada ao acesso e à pesquisa de informações em rede, articulando a busca e o tratamento da informação pelo aluno;

Trabalho em equipe: contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, suas emoções, desejos, opiniões e expectativas [...];

Organização: relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização da rotina de atividades enquanto aluno. Para que ele se torne um autônomo em sua aprendizagem, é necessário realizar um planejamento e organização estabelecendo relações de cooperação e respeito mútuo.

O uso das TIC por parte das instituições e dos docentes – em especial durante o cenário de pandemia – traz alento, mas não garante resultados efetivos na relação de aprendizagem (PAIVA et al., 2013) e acaba configurando, na prática, um desafio para a maioria dos alunos (CASSUNDÉ; MENDONÇA; MUYLDER, 2014).

3 DISCUSSÃO

O retorno às atividades educacionais, seja ele presencial ou virtual, tornou-se um dilema: de um lado, uma parcela não apenas propõe como também defende a reabertura massiva de instituições de ensino e até do comércio em geral, contrariando as recomendações de órgãos reconhecidos nacional e internacionalmente; do outro lado, governantes, gestores, pesquisadores e estudantes discutem sobre as melhores alternativas para um retorno não presencial, com foco na redução do ônus. Esse ônus, no entanto, por mais que seja reduzido, jamais será anulado.

A adoção do regime remoto é iminente em todos os cursos de graduação e pós-graduação em diversas universidades públicas, tanto no âmbito federal quanto no estadual – na educação privada, essa modalidade já é uma realidade desde que o MEC autorizou a sua possibilidade. Inclusive, até meados de julho de 2020, as aulas de graduação de algumas universidades federais já estavam sendo ministradas de forma remota. Entre elas estão a Universidade Federal do Ceará – UFC, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a Universidade Federal do Paraná – UFPR, a

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL e a Universidade Federal do Maranhão – UFMA (MEC, 2020).

Quando se trata da mudança repentina do formato presencial para o virtual, o primeiro obstáculo percebido é a falta de hábito tanto dos professores quanto dos alunos em relação ao uso das TIC – exemplo disso é o fato de que, mesmo disponíveis em basicamente todas as universidades federais, os ambientes virtuais de aprendizagem pouco são utilizados na modalidade de ensino presencial. Esse, porém, sequer é o maior dos problemas: a adoção do regime remoto esbarra nas dificuldades de acesso dos alunos e na falta de treinamento adequado dos professores (MARQUES, 2020). “Não basta ter a tecnologia e os recursos, é preciso saber o que fazer com eles” (SILVA; BEHAR, 2019, p. 22) – e essa premissa é válida tanto para os alunos quanto para os docentes.

Marques (2020) explica que consultas sobre os impactos da pandemia realizadas por universidades públicas evidenciaram diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação ao acesso aos meios tecnológicos e à internet de qualidade. Se a acessibilidade em si já consiste em uma barreira, supõe-se também que o conjunto de competências digitais desses alunos esteja aquém do ideal. Nesse sentido, cabe ressaltar também que há diferença entre as dinâmicas de acesso com a finalidade educacional e com a finalidade de lazer: a complexidade das plataformas de ensino e do aprendizado virtual é totalmente diferente da complexidade de mídias sociais, aplicativos de comunicação e jogos, por exemplo.

A preocupação com as condições do aluno é totalmente válida, mas esse grupo compõe apenas a ponta do *iceberg* no processo ensino-aprendizagem. Se o professor, que é o alicerce desse processo, não tem as condições necessárias para preparar e ministrar suas aulas, não se pode esperar que o resultado seja positivo. Para que a aula tenha qualidade, são imprescindíveis ao educador as competências digitais que proporcionem uma desenvoltura com as práticas pedagógicas a distância.

Nesse sentido, é fundamental considerar a importância da efetiva capacitação do docente, não apenas em ações de longo prazo, mas também – e principalmente, dado o contexto de urgência – de curto prazo. Essa capacitação é necessária não apenas para atualizar o educador quanto às novas tecnologias, mas para, de alguma forma, suprir a obtenção de competências digitais que deveria ter acontecido durante a formação do profissional.

Entretanto, na prática, o que se observa é uma grande quantidade de instituições de ensino – incluindo as de educação básica de crianças e adolescentes, o que tende a ser ainda mais preocupante – adotando o regime remoto e empregando, para tal, a mão de obra de professores despreparados. Entende-se por despreparo, nesse caso, não apenas falta de infraestrutura adequada, mas também – e principalmente – a falta de competências digitais que possibilitem a capacidade de interação virtual, o planejamento, a organização e a própria didática do educador (CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017).

Outra evidente problemática refere-se à saúde e ao bem-estar físico e psicológico dos professores – que, acima de tudo, são profissionais e compõem a parte vulnerável na relação de trabalho. Para Devotto et al. (2020), fatores como trabalho mal planejado, insegurança, estrutura inapropriada, esforço cognitivo intenso e pressão no trabalho na modalidade *home office* constituem um ambiente propício ao adoecimento do profissional, podendo desencadear depressão, ansiedade, *burnout* e outros inúmeros problemas.

Quando realizado um recorte de gênero, a profissional mulher se encontra em uma situação ainda mais complicada. A tendência é que haja a sobrecarga de atividades, considerando que o cotidiano da mulher, no geral, é composto não apenas por atividades laborais – como os homens – mas também por atividades domésticas. Nesse caso, conciliar as responsabilidades familiares e as atividades profissionais torna-se uma tarefa praticamente impossível (PUSSI; SILVA, 2019).

Marques (2020) observa também um cenário favorável à evasão dos estudantes de universidades públicas, principalmente os que estão próximos da conclusão do curso – que podem acabar buscando instituições privadas para concluir o curso em menos tempo e, desta forma, obter o diploma. Na perspectiva do ensino, o poder público, que fez todo o investimento nesses alunos, acaba absorvendo completamente o prejuízo.

O regime remoto pode, ainda, dificultar ou até mesmo impossibilitar a participação dos estudantes em atividades extraclasse. Em cursos como o de Administração, essas atividades são constituídas por extensão, participação em empresas juniores e estágio curricular e extracurricular (CASSUNDÉ et al., 2017) e são fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais que devem ser desenvolvidas pelo administrador ao longo da sua formação (CNE/CSE, 2005).

O ensino não presencial traz consigo implicações sobre o processo ensino-aprendizagem em áreas como saúde, por exemplo, onde a atividade prática é não apenas essencial para a formação do profissional, como também parte intrínseca dela. É importante ressaltar, no entanto, que essa questão não se refere aos cursos ministrados na modalidade EAD – que foram estruturados, planejados e adaptados ao contexto virtual –, mas aos cursos originalmente planejados para ocorrer presencialmente.

Por fim, o presente estudo chama a atenção, também, para uma questão delicada, mas extremamente pertinente: a possível manutenção das desigualdades em suas mais diversas esferas – social, digital, profissional, regional etc. Essa reflexão, inclusive, foi abordada em diversos pontos do texto, que mostram que a solução para a educação discutida pelos governantes e instituições de ensino apresentam falhas no que diz respeito à acessibilidade (SANTOS, 2017). Apesar da pandemia impactar todos os integrantes do sistema de ensino nacional, seus impactos negativos não serão compartilhados: atingirão especialmente as classes mais desfavorecidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível concluir que, devido aos seus significativos avanços e benefícios, a adoção das TIC no âmbito educacional deixa de ser um complemento e passa a ser uma necessidade. Nesse contexto, em virtude das medidas de distanciamento social implementadas devido a pandemia do novo coronavírus, pessoas do mundo inteiro, de todos os níveis de escolaridade, passaram a ter contato direto com essas ferramentas, em especial na prática do regime remoto – amplamente adotado por ser, possivelmente, a única alternativa viável para evitar a suspensão completa das atividades de ensino.

É essencial, no entanto, que as decisões voltadas para a adoção dessa modalidade ocorram em conjunto e de forma sistêmica, considerando principalmente as figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno. Além disso, tão importante quanto a implementação de políticas públicas voltadas ao ensino superior durante a pandemia, é a avaliação contínua desse processo, principalmente por ser algo novo e não se ter, *a priori*, conhecimento sobre os impactos a longo prazo para os profissionais da educação, os estudantes e, conseqüentemente, o próprio mercado de trabalho que irá absorvê-los.

A adaptação a essas mudanças tem se mostrado um grande desafio para uma parcela considerável dos professores do Brasil, principalmente aqueles que, ao longo de sua formação, não desenvolveram as competências digitais de forma adequada. Isso ocorre porque a metodologia de ensino a distância é muito diferente da metodologia do ensino presencial, o que se torna uma questão ainda mais delicada quando os professores se veem obrigados a adaptar a metodologia presencial para o contexto virtual. Sem tempo hábil para a adequação dos planos pedagógicos dos cursos presenciais ao regime remoto, a tendência é que a qualidade do ensino seja fortemente afetada.

O cenário dos alunos também demonstra suas particularidades, porém se assemelha ao dos professores em relação tanto às competências digitais quanto ao acesso às TIC. É fundamental que esses dois aspectos sejam pensados e trabalhados em conjunto, e não de maneira individual, mas, apesar disso, muitas políticas públicas de “inclusão” concentram-se apenas em fornecer o acesso aos meios necessários para que o aluno possa assistir às aulas. O simples acesso às ferramentas tecnológicas não garante, em hipótese alguma, a permanência e o êxito do aluno no processo educativo a distância. Mais do que ter à disposição os recursos tecnológicos, é imprescindível que professores e alunos saibam o que devem fazer com eles

Nesse sentido, não se deve aceitar que a pandemia seja um pretexto para que a educação busque atender apenas os interesses do mercado sem priorizar o debate acerca da qualidade do ensino ministrado. Ressalta-se que esse interesse do mercado não se refere apenas a questões triviais como o fato de parte das instituições privadas de ensino estarem cobrando mensalidades integralmente – mesmo com a diminuição dos custos ocasionada pela adoção do regime remoto –, mas principalmente à própria demanda do mercado por profissionais qualificados, afinal, se não há qualidade no ensino, a tendência é que se forme uma geração de profissionais carentes de competências básicas.

É importante salientar que este ensaio teórico é parte inicial de um projeto que está sendo desenvolvido por um grupo de pesquisa, sendo a próxima etapa a ida a campo. Ao longo da sua elaboração, notou-se que, ao contrário de áreas como saúde, a produção científica acerca da educação durante a pandemia ainda caminha a passos lentos. Assim, para que haja avanço da discussão aqui proposta, é imprescindível que se estabeleça uma agenda de estudos com o objetivo de melhor compreender, tanto na perspectiva do educador quanto na do aluno, preocupações, anseios e percepções acerca do cotidiano e dos impactos causados pela implementação do regime remoto durante a pandemia da COVID-19. Alguns questionamentos que merecem resposta são: quais adaptações os professores e alunos precisaram fazer em sua prática ao considerar o ensino remoto? Quais os impactos da adoção do ensino remoto na qualidade de vida do professor/aluno considerando o contexto da pandemia? Que estratégia o docente adotou para a transição do conteúdo programático da aula presencial para a remota? Até que ponto o docente se sente capacitado para adotar o ensino remoto no contexto da pandemia? Qual o estado da arte das pesquisas sobre educação a distância nos cursos de Administração?

Por fim, importa dizer que, além do debate sobre o uso das TIC no âmbito educacional, o cenário caótico causado pela pandemia da COVID-19 mostra que é inadiável repensar a formação dos professores. Essa é a única maneira de formar educadores que, ao ingressarem no mercado de trabalho, já possuam as competências necessárias para o convívio com uma tecnologia cada vez mais presente no cotidiano de todos.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR 2018: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. Mapeamento de competências: competências do aluno da educação a distância. In: Congresso Internacional de Informática Educativa, 17., 2012, Santiago. **Anais...** TISE.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 23, n. 2, 2020.

CANTABRANA, J. L. L.; GISBERT-CERVERA, M.; SILVA-QUIROZ, J. E. Critérios para avaliar a competência digital do professor universitário no contexto latino-americano. **Revista Arte, Educação, Comunicação e Design**, v. 01, n. 01, 2020.

CASSUNDÉ, F. R. S. A. **Desenvolvimento de e-competências para o ensino na EAD e a influência das condições institucionais**: um estudo em uma IES Federal. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

CASSUNDÉ, F. R. S. A. et al. [Re]pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de Administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área. **Administração: Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2017.

CASSUNDÉ, F. R. S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C. A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD: proposição de um modelo analítico. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 2, 2017.

CASSUNDÉ, F. R. S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; MUYLDER, C. F. A relação entre avanços e democratização da tecnologia e perfil e competência do professor do ensino superior. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CIGU.

CNE/CSE. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo**. São Paulo: CGI.br, 2019.

COSTA, I. T. L. G. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016.

COSTA, V. M. F. et al. Educação a distância x educação presencial: como os alunos percebem as diferentes características. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 11., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ESUD.

COUTINHO, C. P. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 4, 2011.

DANTAS, A. S. A formação inicial dos professores para o uso das tecnologias de comunicação e informação. **Holos**, v. 21, 2005.

DEVOTTO, R. P. et al. **Bem-estar no trabalho em tempos de pandemia**: um guia para profissionais em home office. Porto Alegre: PUCRS/UFCSPA; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO J. Dos excluídos às razões da exclusão digital. **Revista Científica de Educação**, v. 01, n. 01, 2016.

FADANELLI, E. L.; PORTO, A. P. T. Cibercultura, tecnologias e exclusão digital. **Revista Literatura em Debate**, v. 14, n. 26, 2020.

GOOGLE. **Mapa Coronavírus (COVID-19)**, 2020. Disponível em: <<https://news.google.com/covid19/map>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

GUAGLIANONE, D. Contra exclusão digital, entidades estudantis lançam campanha “Internet Para Geral”. **UBES**, 2020. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2020/contra>>

exclusao-digital-entidades-estudantis-lancam-campanha-internet-para-geral/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ILOMÄKI, L. et al. Digital competence: an emergent boundary concept for policy and educational research. **Education and Information Technologies**, v. 21, n. 3, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país**, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 2020. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemia-de-covid-19-ensino-remoto-e-a-potencializacao-das-desigualdades-educacionais/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MARQUES, J. Após 4 meses sem aulas, universidades federais começam a retomar ou planejar retorno online. **Estadão**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-4-meses-sem-aula-universidades-federais-comecam-a-retomar-ou-planejar-retorno-online,70003367049>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Coronavírus – monitoramento das instituições de ensino**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MODROW, E. S.; SILVA, M. B. A escola e o uso das TIC: limites e possibilidades. In: **Os desafios na escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ONU. **Brasil é o quarto país com mais usuários de Internet do mundo, diz relatório da ONU**. Nações Unidas Brasil, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-e-o-quarto-pais-com-mais-usuarios-de-internet-do-mundo-diz-relatorio-da-onu/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PAIVA, K. C. M.; et al. Competências e e-competências de professores de graduação em Administração: um estudo com docentes e discentes de uma instituição particular. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: EnEPQ/ANPAD.

PASSERO, G.; ENGSTER, N. E. W.; DAZZI, R. L. S. Uma revisão sobre o uso das TICS na educação da Geração Z. **Revistas Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 12, 2016.

PEREIRA, A. R.; DALMAU, M. B. L. A contribuição do curso de Administração modalidade EAD para o desenvolvimento da competência virtual. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

PUSSE, A. S.; SILVA, G. E.; A mulher no teletrabalho em domicílio: emancipação ou precarização? In: **Encontro Anual de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá**, 28., 2019, Maringá. Anais... Maringá: EAIC.

RAGNEDDA, M.; RUIU, M. L. Exclusão digital: como é estar do lado errado da divisão digital. **Rumores**, v. 10, n. 20, 2016.

RODRIGUES, N. F. et al. Os professores, as tecnologias e as competências digitais: proposições teóricas. In: PEDRO, A. et al. **Technology Enhanced Learning: Livro de Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação**. Lisboa: TICeduca, 2018.

SANTOS, J. C. Educação a distância como inclusão social nos percalços da inclusão digital. **Educativa**, v. 20, n. 03, 2017.

SEVERO, R. B. et al. Ensino presencial ou a distância: avaliação do processo ensino aprendizagem em relação às dimensões aluno/conteúdo e aluno/aluno no ensino da administração. **Revista Uniabeu**, v. 5, n. 11, 2012.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Alunos da EAD on-line do Brasil e competências digitais. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 2, 2019.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, 2008.

TORRES, P. L.; MARRIOTT, R. C. V.; MATOS, E. L. M. Mediação pedagógica com o uso de mapas conceituais em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A.; VOSGERAU, D. S. R. **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **EAD é o mesmo que ensino remoto? Saiba diferenciar os dois**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br/noticias/ead-e-o-mesmo-que-ensino-remoto-saiba-diferenciar-os-dois/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, 2020. Disponível em: <<https://www.udesc.br/ensinomedioemsc/editorialmensal>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VOLK, B; KELLER, S. A. The Zurich E-Learning Certificate: a role model for the acquirement of eCompetence for academic staff and an example of a practical implementation. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, 2010.

WAISELFISZ, J. J. **O mapa das desigualdades digitais no Brasil**. 1. ed. Brasília: RITLA, 2007.

WENERCK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 05, 2020.