

23 Desafios da docência na Universidade La Salle em época de Covid-19

Carlos Eduardo dos Santos Sabrito

Graduado em Administração. Mestre em Estratégia Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade La Salle.

Cristiane Duarte de Arruda

Graduada em Administração. Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora da Universidade La Salle.

Robinson Henrique Scholz

Graduado em Administração de Recursos Humanos. Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor da Universidade La Salle.

Introdução

A Educação Superior no contexto da Covid-19 passa por um constante processo de transformação, pois houve a necessidade de se passar do ensino-aprendizagem tradicional para um modelo cada vez mais dinâmico, protagonista e inovador. Essa mudança requer um olhar crítico principalmente quanto às práticas de ensino utilizadas nesse processo, diante de um público estudantil que se caracteriza por um perfil e necessidades heterogêneas. Nesse aspecto, vislumbra-se, então, uma educação libertadora, que, muito além de ensinar, possa ser retroalimentada para que

abarque distintas especificidades em prol do seu principal objetivo: a aprendizagem, que, segundo Keefe (1979, p. 1), caracteriza-se como “um fascinante processo interativo, o produto de atividades de estudantes e professores dentro de um ambiente específico de aprendizagem.”

No cenário socioeconômico contemporâneo, a educação passa por um processo de crise de identidade, isto é, ela serve para o capital ou para a ciência? Assim, essa reflexão nasce quando entendemos o que Cunha (2016) compreende como relação entre inovação e educação. Inovar não é apenas valer-se de tecnologias desenvolvidas. Há que se considerar como essa relação alicerça uma episteme que permita a (re)construção de saberes e o desenvolvimento de competências docentes em favor dos estudantes no Ensino Superior.

Somam-se a esta realidade os impactos da pandemia da Covid-19, já que a disseminação do vírus culminou numa corrida sem precedentes para manter as aulas por meio da utilização de variadas plataformas virtuais, síncronas e assíncronas. As consequências ainda estão sendo mensuradas, mas já se destaca o fato de que algumas universidades e professores não estavam preparados para esta realidade, necessitando encontrar rapidamente uma maneira de introduzir e de se adaptar às novas tecnologias e formas de interação *online*, além de garantir o aprendizado de conteúdos novos sem as aulas presenciais (MELLO; SILVA; KURTZ, 2010).

É uma experiência considerada desafiadora para muitos docentes, uma vez que algumas escolas e universidades precisaram mudar o perfil de suas aulas. Algumas sem os recursos tecnológicos adequados, outras com dificuldades e habilidades para lidar com estes artefatos. São, portanto,



inúmeras as mudanças que, em poucos meses, a pandemia nos legou. Por exemplo, compreendemos com mais profundidade o papel imprescindível do docente estar em constante formação para continuar disseminando, além do conhecimento, habilidades, tais como a criatividade, a comunicação, bem como a colaboração *online*.

Para além dos impactos objetivos no processo de ensino e aprendizagem na tríade docente-tecnologia-estudante em tempos de Covid-19, este texto busca refletir algumas questões pertinentes em duas categorias – a Educação a Distância e a didática no Ensino Superior –, envolvendo planejamento da ação docente. Objetiva-se esclarecer que as duas temáticas não podem ser apresentadas de forma isolada, mas sim relacionadas entre si, uma vez que planejar e adaptar as estratégias pedagógicas previstas ao ensino presencial para o modelo síncrono de Educação a Distância demanda flexibilidade, estudos, competências e criatividade que possam atender aos estudantes (DALCORSO; TAMASSIA, 2017). E, evidentemente, o planejamento das ações efetivas demanda adequação das propostas já elaboradas, bem como o próprio trabalho docente na modalidade *home office*, atendendo às aulas a distância. Todas essas mudanças repentinas e simultâneas, minimamente, geram ansiedade, preocupação e impactos tanto na dimensão física, quanto mental do(a) professor(a).

Diante desse embate é que se encontram os docentes na contemporaneidade, os quais são desafiados cotidianamente a desenvolver competências que contribuam com a concepção de docência como artesanaria (SENNETT, 2009). Cabe aqui destacar que cada área de conhecimento da ciência possui competências inerentes a suas demandas e necessidades profissionais, mas há competências que po-

demos chamar de universais aos docentes, que, segundo Pimenta (1999), são: i) saberes da experiência (desenvolvidos a partir das atividades de experimentação no campo profissional e pessoal); ii) saberes do conhecimento (que são desenvolvidos a partir do campo científico) e iii) saberes pedagógicos (que são desenvolvidos por meio da educação e das atividades de formação – a prática pedagógica).

Quais os desafios pelos quais passam os docentes frente ao desenvolvimento de suas competências nas suas instituições? E, agora, com a pandemia do coronavírus? Isso será abordado na próxima seção.

Desafios da ação docente

Os profissionais da Educação Superior, no caso, os professores, passam por longos anos de formação profissional até estarem em uma sala de aula (presencial ou virtual), tendo o desafio de poderem ser mestres de estudantes que buscam o seu desenvolvimento profissional. Muitas vezes, os saberes – antes apresentados e defendidos por Pimenta (1999) – não são trabalhados de forma integral para o desenvolvimento dos docentes, tendo estes que pensar em mecanismos de aprendizagem que permitam a sua evolução profissional. Lucarelli (2017) reporta que os aprimoramentos dos saberes podem ser mediados e impulsionados pela inovação, levando em consideração o contexto histórico e social em que ela está sendo usada e implicada. Ao mesmo tempo, cabe destacar o que Masetto (2015) apresenta em seus estudos sobre a atividade profissional dos docentes do Ensino Superior, em que a capacitação continuada é um elemento pertinente no processo de tratar a inovação na prática pedagógica, sendo esta entendida como uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2016) que incorpora elementos



históricos para poder avançar em mudanças significativas na Educação Superior, aliando inovação e epistemologia com a prática pedagógica.

Ao falarmos da Educação Superior, nos referimos à ação de educar como uma responsabilidade considerada complexa. Os autores Fávero e Marques (2012) reconhecem que uma das tarefas da Educação Superior é desenvolver nos aprendizes a capacidade de perceber os fenômenos problemáticos que encontram no exercício de sua profissão, assim como a capacidade de compreender a complexidade da sociedade em que estamos inseridos. Todavia, se faz necessária uma reflexão apontada por Cunha (2012, p. 17), o qual afirma que “no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor, [o ambiente escolar] estabeleceu práticas clássicas de ensinar e aprender, onde, em geral, o aluno é considerado como receptor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e distribuídos por seus professores.” Aqui, fica a inquietação: quantos de nós, docentes, pensamos dessa forma? Quantos de nós, ao passar uma jornada semanal de trabalho exaustiva, chegamos em sala de aula e somos “inspiradores” aos nossos alunos ou apenas “transmitimos” o que sabemos em aulas expositivas, cansativas e que não mobilizam novas experiências aos estudantes?

Agora, considerando o contexto de aulas síncronas desenvolvidas como estratégia de enfrentamento à pandemia da Covid-19, como planejar e conduzir aulas interessantes, instigantes, produtoras de uma educação libertadora e profissional dos estudantes de graduação? Pois bem, este foi, e continua sendo, um grande desafio para as universidades, docentes e estudantes: criar, de forma rápida, modelos mentais distintos da lógica das aulas presenciais e que

possam ser conduzidos no formato do Ensino a Distância (OLIVEIRA; MERCADO, 2010).

Sim, essas reflexões são nevrálgicas, pois povoam a mente de muitos de nós, docentes, no sentido de que não queremos ser apenas um cabo de transmissão, como um carregador de bateria de celular, mas sim fomentadores de novos profissionais que possam transcender às ciências (CUNHA, 2016). Nesse contexto, falamos de uma Educação Superior que possa transformar indivíduos passivos em participativos e que possibilite, como produto final desse processo, a entrega ao mercado de profissionais competentes e reflexivos, solucionadores de problemas e inovadores em suas práticas.

No contexto da Covid-19, nós passamos por um processo de ajuste diário de trabalho nos primeiros dias de migração do modelo de aulas presenciais para as virtuais e síncronas, utilizando o *Classroom* da *GSuite* da *Google*. Assim, desde o dia dezesseis de março de dois mil e vinte, quando houve a primeira aula virtual, o corpo docente da Universidade La Salle se mostrou engajado para comunicar aos estudantes o novo formato das aulas, os quais foram se adequando a cada dia ao planejamento inicial do semestre. A cada nova aula, havia ajustes no planejamento dos conteúdos, das atividades com os estudantes, dos instrumentos de avaliação e, principalmente, o contato com cada discente. Destacamos aqui que o diálogo e a comunicação efetiva com eles foram primordiais para o alinhamento das propostas de estudos, o engajamento ao desenvolvimento das atividades *online* ou assíncronas, bem como a evolução das práticas docentes. Esse período de transição não foi tranquilo, mas desafiador e necessário,



exigindo muita sensibilidade ao contexto da pandemia e senso de prevenção à saúde de todos.

Outrossim, percebemos que a capacitação dos docentes já realizada anteriormente sobre as ferramentas *Google for Education*, oferecida pela nossa universidade, possibilitou aos professores perceber quais estratégias de ensino e aprendizagem seriam as melhores; quais diferenciais de cada uma das ferramentas poderiam ser aplicados; além de permitir a troca de ideias entre os colegiados de curso, no sentido de aprimorar as propostas planejadas (ANASTASIOU; ALVES, 2004). A universidade também desenvolveu uma sala virtual de apoio aos docentes, possibilitando a formação continuada sobre o uso das ferramentas *Google*, com suas aplicabilidades, manuseio e avaliação. A título de exemplo, foram realizadas videoconferências diárias pelo *Google Meet* para tirar dúvidas, trocar informações, elaborar materiais, desenvolver vídeos explicativos. Essas ações foram percebidas pelos docentes, pois, com alinhamento estratégico, a universidade conseguiu dar continuidade ao seu calendário acadêmico. Os docentes adequaram o seu planejamento e desenvolvimento das aulas síncronas, e os estudantes seguiram desenvolvendo suas competências e sendo protagonistas de seu aprendizado, com saúde e, principalmente, segurança em suas casas.

Além disso, podemos destacar o apoio recebido pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), enquanto setor de auxílio e de esclarecimento de qualquer dúvida dos nossos estudantes. Desse modo, o NAE também passou a realizar o registro das disciplinas e a dirimir dúvidas dos alunos que estavam com dificuldades de acesso à plataforma *Classroom* ou na realização das atividades *online*, tornando-se

um canal exclusivo para apoio no acesso e utilização das plataformas tecnológicas (MELLO; SILVA; KURTZ, 2010).

Frente a essas variadas ações que se mostraram muito eficientes para a continuidade dos estudos, algumas reflexões ainda podem ser realizadas no que se refere à adaptação deste novo formato das aulas e também aos impactos gerados na outra ponta, pela perspectiva dos discentes. Nesse aspecto, apresentamos uma pesquisa realizada por alunos da Universidade La Salle no mês de abril de 2020 na disciplina de Fundamentos de Marketing. Participaram desta pesquisa estudantes de variados cursos e instituições/universidades, em que a maioria dos participantes foram da Universidade La Salle (Canoas, RS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos, São Leopoldo, RS). A pesquisa foi disponibilizada em grupos de *WhatsApp* e enviada por *e-mail*, sendo obtidas 100 respostas válidas. Destes alunos, a maior faixa etária concentra-se entre 20 e 25 anos de idade, e 50% dos quais residem na cidade de Canoas. Destaca-se o fato de que 85% dos estudantes utilizam o próprio *notebook/computador* para realizar seus estudos, 13% utilizam o *smartphone*, e os demais acessam da empresa em que trabalham.

Conforme a pesquisa realizada, os estudantes apontaram dentre as vantagens o esforço de suas universidades em adotar rapidamente o ensino remoto síncrono, o que permitiu a continuidade das aulas e estudos. Os estudantes também apontaram a satisfação de não perder o semestre de 2020/1 e continuar cursando suas disciplinas, tendo o ambiente *Google Meet* (no caso das instituições que optaram por este recurso) como ferramenta de comunicação e gravação das aulas, as quais ficam disponíveis aos estudantes para posterior acesso. Assim, o estudante que



não pôde participar da aula de forma *online*, por qualquer contratempo, poderá assistir às aulas gravadas e se inteirar dos conteúdos.

Quando questionados quanto à condução das disciplinas comparadas com as aulas presenciais, 43% apontaram perceber parcialmente dificuldades em alguma matéria; apenas 33% apontaram ter dificuldades; 24% manifestaram que não estão sentindo dificuldades. Já quanto às dificuldades apontadas, destacaram o excesso de atividades propostas pelos professores em suas disciplinas, assim como problemas recorrentes na navegação e conexão da internet, falta de motivação por não ter contato e interação com os demais colegas, problemas de tecnologia da informação e dificuldade de assimilar o conteúdo. No aspecto relacionado ao acesso, destacamos aqui o relato de um aluno da Universidade La Salle, em Canoas, RS:

Onde moro, no bairro Rio Branco, é um local bem isolado, e aqui não tem sinal de internet das principais operadoras, até mesmo o celular funciona só em poucos lugares, a internet disponível é via rádio e por um valor bem fora da realidade pelo serviço. Assim, nunca assinei, pois tenho um plano de fibra bom da Oi na casa dos meus pais, e sempre estudei e fiz as atividades lá, mas devido à pandemia e eles serem do grupo de risco, digo, até além do risco, porque são idosos e têm outras doenças que os tornam mais vulneráveis. Para evitar contágios de Covid-19, acabo não usando nesse momento para deixá-los literalmente isolados e indo lá somente se necessário.

Quanto ao processo de absorver e assimilar o conteúdo, comparado com as aulas presenciais, os alunos relataram sentir mais dúvidas sobre a matéria (18%) e apontaram que as didáticas das aulas ficaram menos claras e mais cansativas (35%); já o restante apresentou que não sentiu

diferença de dificuldade em comparação com as aulas presenciais (33%); 10% não souberam opinar e apenas 4% apontaram que a didática ficou mais clara e objetiva. Com relação à produtividade dos estudos, 37% dos estudantes se consideram menos produtivos; em contrapartida, 29% responderam que acreditam que o modelo possibilita que o aluno se organize conforme desejo e disponibilidade, e 28% não sofreram alteração em relação à aula presencial.

Dos 100 estudantes pesquisados, apenas 19% consideram que não conseguiram se adequar ao modelo de aulas, e apenas 10% sentem que estão sendo mais produtivos e consideram que estão obtendo melhores resultados do que no modelo presencial. Por fim, o novo formato de educação remota apontou que os alunos sentem falta principalmente do ambiente que a universidade proporciona (72% de citações), seguido da interação e convívio diário com os colegas (63% de citações) e das amizades estabelecidas (30% das citações). Torna-se relevante apontar que somente 12% dos alunos mencionaram não sentir falta das aulas presenciais, sendo que alguns ainda complementam que sentem falta do aprendizado em sala de aula e de poder esclarecer suas dúvidas diretamente com o(a) professor(a).

Estes achados nos fazem tirar como lição o fato de que também precisamos discutir urgentemente a utilização das novas tecnologias de forma harmônica com as aulas síncronas, estabelecendo, assim, um equilíbrio pedagógico na busca por elementos que busquem enaltecer a ação docente diante de tais contextos (LUCARELLI, 2007).

Na busca de luzes para podermos nos fortalecer na ação docente, Zabalza (2009) orienta que o exercício da docência no Ensino Superior necessita de dez elementos importantes que permitam momentos de aprendizagem



mais eficientes aos estudantes e que possam culminar na artesanaria. Iniciamos pelo planejamento das atividades previstas no período letivo e o que será desempenhado em cada aula, seguido da metodologia a ser empregada, passando pelos métodos aplicados à aprendizagem. Posteriormente, o professor organiza os conteúdos que serão discutidos e aprofundados, aliando a isso as tecnologias de ensino que podem ser usadas e levando em consideração as possibilidades existentes no ambiente de aprendizagem (que pode ser a sala de aula física, virtual, laboratórios, visitas, entre outros). Ademais, o docente precisa prever as práticas de apoio aos alunos, como tempo e estratégias para isso, alinhadas com o material de apoio, que pode contribuir no processo de aprendizagem e revisão dos conteúdos. Por fim, se possível, há a possibilidade de colaboração docente entre os pares, para poder alinhar as estratégias e projetar a avaliação das atividades realizadas, culminando na revisão do processo, no sentido de refletir sobre a prática docente, a interação com os acadêmicos e os resultados gerados.

Frente ao exposto, podemos pensar em gerar uma aproximação entre a concepção de docência como artesanaria e docência inovadora por meio de práticas pedagógicas interativas, aplicadas às instituições diversas e socializadas entre os docentes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). Os desafios convergem para como se utilizar da inovação como suporte ao artesanato organizacional, vislumbrando a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (PACHECO, 2019). Podemos destacar o uso das tecnologias virtuais para isto: compartilhar *online* informações, documentos e vídeos, além de poder arquitetar planos de ensino que gerem ações comuns

e replicáveis nas universidades do Comung, podendo ter professores(as) que participem das aulas, avaliações ou, até mesmo, compartilhem parte das aulas.

Também se considera relevante a realização de visitas (físicas ou virtuais) às instituições de modo a conhecer de perto as boas práticas de inovação no processo de ensino e aprendizagem, servindo como referência de *benchmarking* e troca. E, no contexto da Covid-19, podem ser feitas atividades *online* e reuniões pelo *Google Meet* para que essas trocas de práticas de planejamento da ação docente e de Ensino a Distância possam fortalecer os professores(as) pela busca da artesanaria na Educação Superior (KEEFE, 1979). Para refletir, lançamos uma provocação que pode ajudar na discussão para a busca de ações e respostas: será possível essa prática, levando em consideração a artesanaria e as tecnologias educacionais? Fica aqui a proposta para que possamos romper com os paradigmas tão “solitários” do cotidiano docente.

(In)Conclusões

Após as reflexões desenvolvidas até aqui, percebemos que muito temos a avançar na prática docente, tendo como premissa a artesanaria na prática da Educação Superior. Precisamos estar atentos aos elementos históricos, sociais e econômicos que estamos vivenciando no âmbito mundial da Covid-19, em 2020, e em consonância com o que os nossos estudantes se deparam, seus desafios e adaptações. São, portanto, inúmeros os desafios ainda a serem enfrentados, uma vez que a educação, assim como outros aspectos, consiste num permanente “imersão” e “emergir”, requerendo um olhar atento capaz de transformar pessoas e sociedade.



Alinhados a esses entendimentos, os valores comunitários defendidos pelo Comung contribuem para este desafio, favorecendo o desenvolvimento das comunidades no entorno das universidades e potencializando o engajamento dos acadêmicos nas suas mais variadas formas e possibilidades para o enfrentamento da Covid-19. Destacamos aqui a possibilidade de serem repensados processos inovadores e de solução para as demandas da sociedade, tendo a pandemia como uma grande oportunidade de aprendizagem de coisas novas, de prática de outros valores e de sensibilização às necessidades dos seres humanos. O agir docente não é apenas a aplicação de métodos, é muito mais que isso, significa poder articular os saberes acadêmicos das ciências com as experiências dos alunos, como já defendido por Freire (1991), na busca por uma educação mais humana e libertadora.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2004.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, 2016.

DALCORSO, C. Z.; TAMASSIA, S. A. S. *Gestão pedagógica: planejamento e formação de professores*. São Paulo: Fundação Lemann/ELOS Educacional, 2017.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade? A docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais [...]* Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/Aprender%20e%20ensinar%20na%20universidade%20f%20C3%A1vero%20e%20marques.pdf.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

KEEFE, J. W. Learning is a fascinating interactive process, the product of student and teacher activity within a specific learning environment. These central elements of the learning process, in turn, are subject to a wide variation in pattern, style, and quality. 1971.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas pedagógicas universitárias*. Campinas: Papirus, 2007.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, B. A.; SILVA, D. R.; KURTZ, F. D. Ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão sobre concepções, funcionalidades e implicações didáticas. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 255-282.

OLIVEIRA, C. L. A. P.; MERCADO, L. P. L. Trabalho docente na educação *online*. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 54-80.

PACHECO, J. Aprender em comunidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5Ua7Xq9I6Y>. Acesso em: 1 maio 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.