

LIÇÕES APRENDIDAS DA EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

J. V. DA C. S. DE BRITO¹, S. DOS S. RODRIGUES², A. S. M. RAMOS³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-492X>¹

brito.jessicacunha@gmail.com¹

Submetido 27/11/ 2020 - Aceito 11/05/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.11614

RESUMO

Este trabalho busca compreender as lições aprendidas decorrentes da experiência vivenciada pelos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ensino remoto durante a pandemia da Covid 19. A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas em profundidade por meio de roteiro de questões semiestruturadas e a análise foi baseada nos ciclos de codificação de Saldaña (2016). Os resultados identificaram aprendizados relacionados à necessidade de adaptação ao novo contexto; às estratégias de ensino;

às lições decorrentes especificamente da nova experiência; à importância de se considerar a situação vivenciada e as novas demandas dos alunos; à preparação dos professores e ao conhecimento das funcionalidades das tecnologias adotadas. A relevância do estudo se fundamenta na sistematização dos aprendizados dos professores quanto ao ensino remoto visando subsidiar a tomada de decisão da gestão universitária bem como nortear e facilitar a preparação dos docentes para outras experiências semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: Lições aprendidas, ensino remoto, Covid 19, ensino superior, professores universitários.

LESSONS LEARNED FROM THE PROFESSORS' EXPERIENCE IN REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC OF COVID-19

ABSTRACT

This study seeks to understand the lessons learned from the experience of professors at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) in remote education during the Covid 19 pandemic. Data collection was carried out through in-depth interviews with question script semi-structured, and the analysis was based on the coding cycles of Saldaña (2016). The results obtained identified learning related to the need to adapt to the new context; teaching strategies; the lessons derived specifically from

the new experience; the importance of considering the situation experienced and the demands of new students; preparation of professors and knowledge of the functionalities of the technologies adopted. The relevance of the study is based on the systematization of the teachings of professors regarding remote education to subsidize university decision-making as well as guide and facilitate the preparation of teachers for other similar experiences.

KEYWORDS: Lessons learned, remote teaching, Covid 19, higher education, professors.



1 INTRODUÇÃO

O surto causado pelo novo Coronavírus (Covid 19) foi caracterizado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Tal situação ocasionou o fechamento de diversas instituições educacionais por todo mundo na tentativa de conter a doença, incluindo as universidades federais. Diante deste cenário, no Brasil, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tiveram que adaptar suas práticas e seus cronogramas para solucionar a necessidade da continuidade do processo de aprendizagem de seus discentes.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da Portaria nº 452/2020, de 17 de março, resolveu, considerando todas as orientações da OMS, suspender as aulas e todas as atividades que configurassem algum tipo de aglomeração até que a situação pandêmica se estabilizasse. Todavia com o decorrer dos meses, o aumento do número de casos de infectados pela doença e as incertezas quanto ao desenvolvimento de uma vacina eficaz, a UFRN estabeleceu, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a resolução nº 023/2020, a qual dispõe sobre a regulamentação da oferta de componentes curriculares no formato remoto em caráter excepcional e institui o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), o qual consiste na oferta de componentes curriculares e outras atividades acadêmicas em formato remoto, para estudantes de graduação (UFRN, 2020b).

Em paralelo a isso, outras instituições de ensino, gestores universitários, professores, técnicos e alunos buscavam novas estratégias que fossem capazes de dar continuidade às atividades acadêmicas ao mesmo tempo que considerassem todas as características e demandas do corpo docente e discente, considerando o retorno de forma não presencial. Dentro desse processo, o ensino remoto emergiu como uma alternativa às crescentes pressões decorrentes da paralisação do funcionamento das IFES em todo o Brasil (França, Antunes & Couto, 2020).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o ensino remoto, aqui tratado, difere do ensino a distância (EaD). Enquanto este último se refere àquele adotado por algumas instituições de educação há alguns anos, o qual é previamente planejado para ser online; o segundo abrange as soluções de ensino totalmente remotas, sem organização prévia, as quais são propostas em razão das circunstâncias de uma crise (Hodges, Trust, Moore, Bond & Lockee, 2020).

Analisando os estudos que se dedicam ao tema, verifica-se que pesquisas que investigam o ensino remoto em situações emergenciais ainda são escassas e que não há um consenso quanto aos benefícios e desafios dessa abordagem. Por esses motivos, este trabalho tem como objetivo compreender as lições aprendidas decorrentes da experiência vivenciada pelos docentes da UFRN no ensino remoto durante a pandemia da Covid 19. A análise foca nas perspectivas dos professores que lecionaram disciplinas na graduação no Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE).

A relevância do estudo se fundamenta na sistematização dos aprendizados dos professores quanto ao ensino remoto visando subsidiar a tomada de decisão da gestão universitária bem como nortear e facilitar a preparação dos docentes para outras experiências semelhantes. Ademais, tem contribuições práticas pois pretende elencar boas práticas capazes de promover a melhoria da



experiência com o ensino remoto. Além disso, também se acredita que os achados podem beneficiar coordenadores dos cursos de graduação e gestores universitários em geral que estejam a frente do planejamento de novos períodos letivos nesse formato.

Nesse sentido, este trabalho é composto por, além desta introdução, quatro outras seções, quais sejam: uma de fundamentação teórica, apresentando os construtos que nortearam e sustentaram as interpretações dos dados; uma de procedimentos metodológicos, destinada à caracterização metodológica e à explicação dos passos que viabilizaram o estudo; uma de resultados, onde os achados são evidenciados e a análise é desenvolvida; e, por fim, uma de considerações finais, na qual o objetivo da pesquisa é revisitado visando destacar os principais resultados obtidos, os fatores que limitaram a investigação são pontuados e uma agenda de pesquisa futura é proposta.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Ensino remoto no contexto da pandemia da COVID 19

A estratégia educacional via ensino remoto surgiu como uma alternativa, diante das demandas decorrentes da paralisação das atividades das IFES em prol do isolamento social (França et al., 2020). Essa abordagem de ensino se caracteriza por uma espécie de transferência daquilo que acontecia presencialmente para os meios digitais, onde as aulas seguem princípios semelhantes, com conteúdos equivalentes e os mesmos professores do sistema presencial.

Pesquisando definições para o termo remoto é possível encontrar algo como "afastado no espaço, distante, longínquo" e "que pode ser acessado e operado a distância, por meio de uma linha de comunicações" (Michaelis, 2020). No caso do ensino remoto, o que se tem é uma modalidade educacional que pressupõe o distanciamento geográfico de alunos e professores, a qual emergiu dentro de uma conjuntura social que impôs restrições ao compartilhamento de lugares públicos em virtude do alastramento da contaminação pelo Coronavírus.

De acordo com Moreira e Schelemmer (2020), essa estratégia educacional vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino por entidades educacionais em todo o mundo. Para Leal (2020, p. 42), ela "possibilitou a continuidade do ano letivo e mostrou que o mundo acadêmico, cada vez mais, terá que adequar o ensino do século XXI a um novo projeto pedagógico, tendo a tecnologia como aliada contínua".

Observando a literatura já produzida sobre o tema é possível encontrar alguns trabalhos que se dedicam a trazer contribuições científicas para o debate. Dentre tais, o artigo de Hodges et al. (2020) abordou as diferenças entre as experiências de aprendizado online bem planejadas e os cursos online oferecidos em momentos de crises ou de desastres. De acordo com os achados dos pesquisadores, não há um consenso sobre a possibilidade de que pessoas que estudaram remotamente irão priorizar tal formato em detrimento do presencial.

Além deste, o estudo de Moreira e Schelemmer (2020), também incrementa as discussões ao propor delimitações conceituais para termos relevantes ao contexto, tais como "educação



mediada pelo digital", "ensino remoto", "ensino a distância", "educação a distância" e "e-learning". Os autores concluem que a mudança do paradigma educacional tradicional para uma educação digital requer políticas ativas de formação dos professores e de apropriação digital, visando a adoção de práticas pedagógicas mais adequadas à conjuntura histórica e social vivenciada (Moreira & Schelemmer, 2020).

Ampliando o locus da análise sobre assunto, o trabalho de França et al. (2020) traz ao debate a reflexão sobre a relação entre o atual momento de isolamento social em função da COVID 19 e as tendências das políticas educacionais brasileiras relacionadas à EaD. O artigo faz uma crítica à tendência de se apresentar o ensino remoto como uma alternativa à educação em face de um retorno à normalidade social. De acordo com a visão dos autores, as tecnologias devem ser adotadas conforme os objetivos dos educadores, sendo estes últimos os responsáveis por definir as atividades de ensino-aprendizagem e que, com o fim do isolamento social, os participantes desse processo devem retornar às salas de aulas presenciais a fim de que o processo de construção do conhecimento seja efetivado em todas as dimensões que o compõem (França et al., 2020).

De modo geral, analisando os estudos que abordam o ensino remoto de emergência, compreende-se que essa é uma estratégia educativa que surgiu como resposta à necessidade de dar continuidade às atividades pedagógicas mesmo em face de um cenário pandêmico. Nesse contexto, destaca-se dois pontos relevantes para o entendimento dessa modalidade: a ausência de um planejamento prévio cuidadoso - o que levanta a questão sobre a eficiência das atividades - e que ela exige das uma postura proativa das instituições a fim de considerar as condições de acesso de todos os estudantes às tecnologias que a instrumentalizam (Hodges et al., 2020; Santos & Monteiro, 2020).

2.3 Lições aprendidas das experiências com o ensino mediado por tecnologias

Dada a atualidade do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid 19, foram realizadas buscas exploratórias na literatura a fim de encontrar trabalhos que apresentassem aprendizados de professores decorrentes da experiência deles com atividades de ensino análogas às que são realizadas nessa nova modalidade. O intuito foi identificar os aprendizados que pudessem embasar e nortear o desenvolvimento desta pesquisa.

Os trabalhos identificados permitiram elencar uma série de lições, tais como: instruções claras facilitam o trabalho dos alunos; o uso da infraestrutura de tecnologia apropriada, tanto em termos de *hardware* quanto de *software* beneficia o processo de ensino aprendizagem; ter o cuidado com a adaptação da linguagem favorece o entendimento dos estudantes; ter a abertura para reconhecer o que precisa ser modificado e fazer os ajustes necessários torna as atividades mais eficazes; saber utilizar as ferramentas tecnológicas é fundamental para a efetivação do ensino; o monitoramento quanto ao acesso dos alunos à internet é algo contínuo (Downer, Shapoval, Vysotska, Yuryeva & Bairachna, 2018; Falcão & Fernandes (2016); Gupta, Marsden, Oluka, Sharma & Lucas, 2017; Itow, 2020; Valente & Almeida, 2020).



Após o levantamento dos aprendizados, buscou-se agrupá-los em categorias prévias de acordo com os temas aos quais eles estavam relacionados. Essa atividade gerou uma maior compreensão dos elementos que envolvem o fenômeno estudado e proporcionou uma fundamentação teórica mais adequada para a posterior análise dos dados.

Categorias	Definição	Fonte
Apoio institucional	Essa categoria abrange as lições que denotam a importância de ter parceiros que não só apoiem a realização das atividades de ensino, mas também as validem.	Downer et al. (2018).
Capacidade de adaptação	Refere-se aos aprendizados dos professores decorrentes das adaptações que eles precisaram fazer em seu comportamento e nas metodologias adotadas para o ensino mediado pelas tecnologias.	Itow (2020); Downer et al. (2018).
Gestão do ambiente	Abrange as lições relativas à organização do ambiente de trabalho em casa, considerando as demandas do ambiente doméstico e a sua conciliação com as atividades didáticas.	CCSA (2020a); CCSA (2020b).
Preparação docente	Engloba os aprendizados oriundos da necessidade de preparação antecipada do docente para as aulas no ensino virtual.	Hoyle (2010).
Estratégias de avaliação	Contempla as lições relacionadas à avaliação dos alunos, tais como: o uso de instruções claras, exemplos de exercícios concluídos, além do fornecimento de ferramentas úteis para que o aluno possa aplicar o conteúdo em outros contextos.	Falcão e Fernandes (2016)
Estratégias de ensino	Abrange os aprendizados decorrentes das estratégias adotadas para que o ensino e a aprendizagem dos alunos aconteçam de modo efetivo.	Falcão e Fernandes (2016); Downer et al. (2018).
Questões emocionais	Compreende as lições referentes aos aspectos emocionais que estiverem presentes na realização do ensino mediado pela tecnologia.	Falcão e Fernandes (2016); Santos e Monteiro (2020).
Uso das TIC	Abrange todos os aprendizados relativos à infraestrutura tecnológica utilizada para mediação e viabilização do ensino remoto, tanto em termos de hardware quanto de software.	Gupta et al. (2017).

Figura 1. Síntese das categorias temáticas de lições aprendidas criadas a partir da busca exploratória

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

As diversas lições aprendidas identificadas nos trabalhos lançaram luz sobre questões relevantes para essa nova modalidade de ensino, mas que no contexto de ensino tradicional não são abordadas, como, por exemplo, a necessidade dos professores e estudantes conciliarem as demandas educacionais com outras atividades domésticas e pessoais (Santos & Monteiro, 2020). Além dessa, também se destaca o entendimento que, no contexto remoto, os docentes precisam ter um cuidado especial no tocante às tarefas passadas (Downer et al., 2018). Acredita-se que isso se dê em função da distância física e dos problemas inerentes à comunicação nesse formato.

Em geral, tais aprendizados permitiram compreender o fenômeno a partir de uma lente teórica, a seção seguinte apresenta os passos metodológicos que fundamentaram a busca pelo conhecimento empírico.

3 METODOLOGIA

Antes de apresentarmos os procedimentos metodológicos adotados na condução de uma pesquisa, compreende-se que é necessário estabelecer os paradigmas que a fundamentam. Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido sob uma perspectiva construtivista, na qual se acredita que o conhecimento é construído a partir da interação social e da intersubjetividade (Sacco, 2009). Além disso, entende-se que as relações sociais decorrem da negociação e do compartilhamento de significados entre os indivíduos (*ibid*).

Desse modo, neste trabalho, adotou-se uma abordagem qualitativa, em função de sua adequação ao problema e aos recursos disponíveis para o estudo. A pesquisa tem caráter exploratório, pois se busca investigar a experiência de docentes com o ensino remoto em um período atípico, qual seja o da pandemia da Covid 19, e descritivo, dado que se almeja retratar as principais lições aprendidas pelos professores decorrentes desse contexto. Conforme o entendimento de Saunders, Lewis e Thornhill (2016), é natural que um estudo tenha propósitos diferentes e que uma iniciativa exploratória seja seguida por uma descritiva.

A seguir são apresentados os passos executados nas fases de coleta e de análise dos dados.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

Dada a natureza da pesquisa, optou-se pela coleta de dados por meio de entrevistas qualitativas semiestruturadas. Entende-se que essa abordagem é adequada ao propósito exploratório em razão de que ela possibilita abordar temas de interesse do pesquisador, ao mesmo tempo que dá liberdade ao entrevistado para construir sua argumentação de forma independente (Flick, 2018).

O roteiro da entrevista foi construído a partir de perguntas abertas com o intuito de incentivar os entrevistados a responderem de forma mais completa e livre possível. No processo de elaboração do instrumento, foram tomados cuidados com a intenção de elaborar questões claras, neutras e inequívocas e também foram evitados termos técnicos e jargões, conforme orientações de Saunders et al. (2016).

Após sua construção, o roteiro foi submetido à validação de outros pesquisadores e as sugestões recebidas foram incorporadas a fim de deixá-lo mais objetivo. Além disso, foram realizadas entrevistas-piloto com o intuito de identificar aspectos que poderiam ser modificados ou incluídos. Ao término desse processo, o roteiro ficou composto por três questões mais os procedimentos de iniciação e encerramento de cada entrevista. É possível visualizá-lo neste link: http://bit.ly/entr_roteiro.

A estratégia de definição da amostra inicialmente seguiu a lógica da abordagem por conveniência, pois foram selecionados docentes que as pesquisadoras tinham acesso. Porém, a técnica *snowballing* também foi adotada no decorrer das entrevistas mediante questionamento se os professores tinham algum colega de trabalho que igualmente tivesse tido a mesma experiência e que eles acreditassem que pudessem contribuir com a pesquisa.



A princípio não foi definido um número de docentes a serem entrevistados. A seleção da amostra foi interrompida segundo critério de saturação teórica (Flick, 2018), o qual ocorreu quando as pesquisadoras perceberam que novos temas ou informações não estavam mais surgindo nas entrevistas.

Em virtude do contexto vivenciado, as entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do site Google Meet[®]. Em atenção às questões de rigor e ética, os docentes foram contactados mediante e-mail solicitando a participação na pesquisa e apresentando os objetivos do estudo e os métodos adotados. Após o aceite dos docentes, também foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um formulário de levantamento dos dados dos professores. Todos os artefatos adotados podem ser encontrados neste link: http://bit.ly/entr_artefatos.

No momento da realização das entrevistas foram adotadas algumas posturas a fim de mitigar o impacto do comportamento das entrevistadoras e, assim, conseguir dados mais confiáveis, tais como: foram evitados comentários pessoais, atos não verbais e estímulos direcionadores. Além disso, também buscou-se diversificar o perfil dos entrevistados, de forma que perspectivas múltiplas pudessem ser obtidas, conforme orientações de Merriam e Tisdell (2015).

Ao término do processo de coleta, as entrevistas foram transcritas integralmente, de modo não naturalista, isto é, centrando-se na mensagem verbal passada pelo entrevistado (Azevedo et al., 2017), conforme protocolo elaborado para orientar tal atividade.

3.2 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados qualitativos é uma atividade cíclica que requer do pesquisador transparência, rigor e senso crítico. Seu processo é composto por três ações fundamentais: condensação dos dados; exibição; e verificação das conclusões (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Neste trabalho, considerando o objetivo e os recursos disponíveis, optou-se pela condução destas fases com base no método de análise em dois ciclos proposto por Saldaña (2016).

No primeiro ciclo, a codificação ocorreu de forma exploratória a partir de uma perspectiva dedutiva, isto é, previamente foi realizada uma pesquisa sistematizada na literatura a fim de detectar termos-chave e padrões que pudessem nortear o início da análise dos dados. O processo adotado nessa busca inicial está neste link: <https://bit.ly/3bp37vS>. Essa atividade inicial gerou 33 códigos iniciais, os quais foram agrupados em 8 categorias temáticas, conforme apresentado na Figura 2.

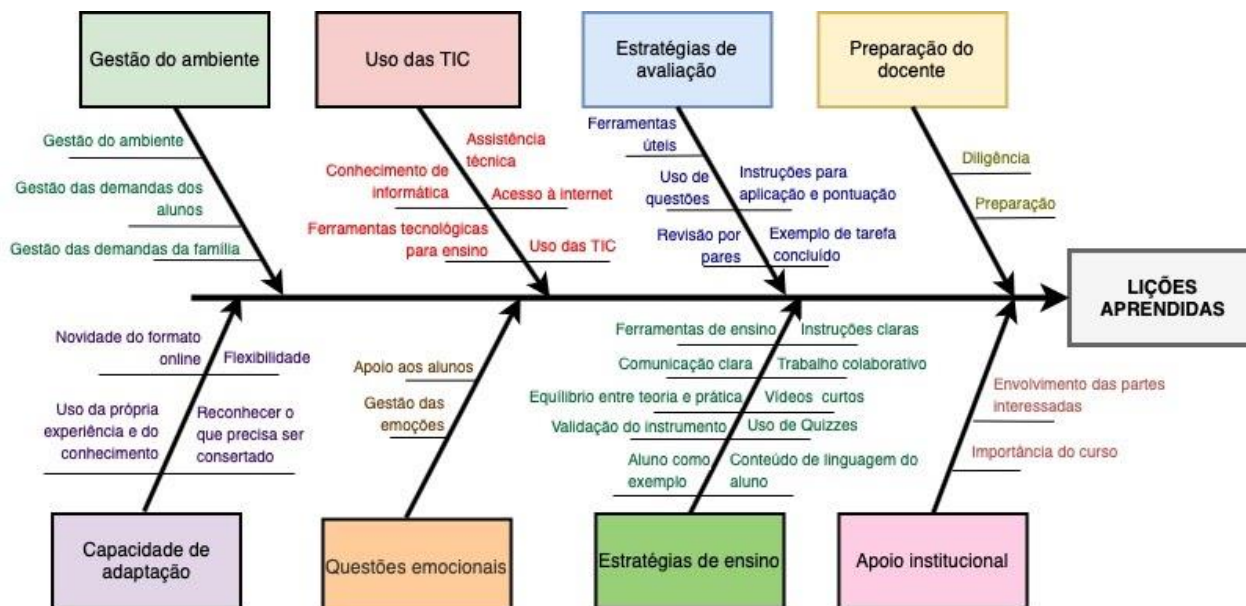


Figura 2. Framework da pesquisa
Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

De posse desses códigos, foi dado início à codificação das entrevistas. Neste momento foi adotado duas abordagens: provisória e por atributos (Saldaña, 2016). A primeira é adequada a estudos que começam com uma lista inicial de códigos, construída a partir de pesquisas anteriores; e a segunda, que consiste na atribuição de códigos descritivos dos respondentes aos documentos, é adequada para estudos qualitativos com vários participantes (Miles et al., 2014). Ao todo, ao término dessa primeira etapa de codificação, foram desenvolvidos 79 códigos, abrangendo 208 segmentos, distribuídos em 9 categorias.

No segundo ciclo, os 79 códigos passaram por um processo de limpeza e organização visando a eliminação daqueles redundantes ou que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo. A partir disso, foi iniciada a codificação de padrões, a qual é indicada quando se deseja agrupar os códigos de primeiro ciclo em unidades temáticas maiores, denominadas categorias (Miles et al., 2014). Em síntese, nessa segunda etapa, os códigos iniciais foram submetidos a um esforço analítico por parte das pesquisadoras a fim de agrupar aqueles que mantinham similaridade semântica. Com isso, permaneceram na análise 44 códigos agrupados em 7 categorias, as quais são apresentadas na Figura 3.

Categorias (mnemônico)	Códigos abrangidos
Capacidade de adaptação (ADP)	Metodologias adequadas ao contexto; Mudança de comportamento; Capacidade de adaptação.
Preparação docente (DOC)	Aberto a novas estratégias de ensino; Aprendizagem contínua; Diligência; Importância do planejamento.
Estratégias de ensino (EEN)	Avaliações; Interação com os alunos; Monitorando a aula; Técnicas de Ensino.
Questões emocionais (EMO)	Apoio aos alunos; Compreender o contexto.

Ensino remoto (ERE)	Aprendizados; Benefícios.
Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	Ferramentas tecnológicas para ensino; Questões técnicas; Uso das TIC.
Atributos (ATR)	Gênero: Homem cis; Gênero: Mulher cis; FX1_Menos de 30 anos; FX2_30 a 39; FX3_40 a 49; FX4_50 a 59; FX5_Mais de 60; Fez capacitação; Não fez capacitação; Não é Casado; É Casado; Lecionou 2 Disciplinas; Lecionou 3 Disciplinas ou mais; É experiente EaD; Não experiente EaD; Mora com membros da família; Não mora com membros da família; Não tem filhos menores; Tem filhos menores de 18; Possui Doutorado; Possui Mestrado ou Formação Inferior; Foi Gestor; Não foi Gestor; Professor Adjunto ou Assistente; Professor Substituto; Professor Titular ou Associado.

Figura 3. Síntese das categorias criadas com seus respectivos códigos

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Após a codificação, como forma de avançar na análise, foram construídas algumas redes e matrizes visando organizar e concatenar a exibição dos dados de modo a beneficiar o processo interpretativo e o desenvolvimento das inferências. Acredita-se que a apresentação dos dados de modo esquemático permitiu refinar os códigos, mantendo no *corpus* apenas as informações relevantes para a pesquisa; e fazer análises mais holísticas, compreendo os dados como parte de um sistema mais amplo, com relações e significados múltiplos.

Por fim, pontua-se que ao longo de toda a análise, foram desenvolvidas notas registrando a forma como algumas atividades foram realizadas e memorandos analíticos documentando *insights* que emergiram ao longo do processo. Entende-se que essas ferramentas tornaram a análise mais válida e robusta. Além disso, como forma de obter maior confiabilidade às inferências posteriormente realizadas, o processo foi realizado de forma conjunta por duas pesquisadoras com o apoio do *software* de análise de dados qualitativos Atlas.ti (v. 8.4.4). Sabe-se que o uso de programas dessa natureza contribui com a confiabilidade e a credibilidade do processo analítico (Souza, Dias, Silva & Ramos, 2019).

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização dos entrevistados

O perfil dos 12 entrevistados é apresentado na Figura 4. Tais dados, além de descreverem alguns atributos dos docentes que compuseram a amostra, também indicam as variáveis que nortearam a análise.

Entrevistado	Gênero	Faixa etária	Classe docente	Participou de capacitação para ensino remoto	Já tinha experiência com ensino remoto	Quantidade de disciplinas lecionadas
--------------	--------	--------------	----------------	--	--	--------------------------------------

P18_H_FX1_E4	Masculino	Menos de 30	Substituto	Não	Não	3
P9_H_FX1_E4	Masculino	Menos de 30	Adjunto	Sim	Não	2
P15_M_FX5_E3	Feminino	Mais de 60	Associado	Sim	Sim	3
P3_M_FX2_E3	Feminino	Entre 30 a 39	Adjunto	Sim	Sim	2
P22_H_FX4_E1	Masculino	Entre 50 a 59	Adjunto	Sim	Sim	3
P14_M_FX2_E4	Feminino	Entre 30 a 39	Adjunto	Sim	Sim	1
P1_H_FX3_E1	Masculino	Entre 40 e 49	Associado	Não	Não	1
P20_H_FX2_E1	Masculino	Entre 30 e 39	Substituto	Não	Sim	2
P8_M_FX1_E1	Feminino	Menos de 30	Substituto	Sim	Não	3
P17_H_FX2_E1	Masculino	Entre 30 e 39	Substituto	Não	Não	2
P16_H_FX4_E5	Masculino	Entre 50 e 59	Assistente	Sim	Não	2
P11_M_FX4_E3	Feminino	Entre 50 e 59	Adjunto	Não	Sim	2

Figura 4. Perfil dos entrevistados

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Observando as características da amostra obtida, verifica-se que houve um equilíbrio em termos de gênero dos respondentes, sendo 42% mulheres e 58% homens. Com relação à idade, a faixa etária com predomínio foi a "entre 30 e 39 anos", com 4 participantes, seguida por "menos de 30" e "entre 50 e 59", com 3 cada uma; as outras duas tiveram apenas 1 entrevistado cada. No que diz respeito à classe que os docentes estão, 42% são adjuntos, 33% são professores substitutos, 16% são associados e apenas 1, referente a 8%, é associado.

Quanto à presença dos docentes nas capacitações voltadas à preparação para o ensino remoto, cerca de 58% dos entrevistados participaram de cursos com esse objetivo. No tocante à experiência prévia com ensino realizado por meio de ferramentas tecnológicas, a amostra também apresentou equilíbrio, 50% afirmando que já tinham tido essa vivência e os outros 50% falando que se tratava de uma atividade nova para eles. Por fim, a média de disciplinas lecionadas pelos docentes entrevistados foi de 2 cadeiras.

4.2 Análise das lições aprendidas a partir dos perfis dos entrevistados

Os dados coletados no decorrer da pesquisa permitiram a visualização de lições aprendidas pelos docentes ao longo da experiência com o ensino remoto no PSLE a partir de várias perspectivas. Considerando o método de análise adotado neste estudo, elas foram agrupadas de acordo com sua similaridade semântica, conforme as categorias definidas na Figura 2.

A Figura 5 mostra a distribuição dos segmentos codificados em função dos documentos analisados e das categorias consideradas na análise.

	ADP...	DOC...	EEN...	EMO...	ERE...	TIC...	Totais
1 P18_H_FX1_E4.docx	2	1	2	4	2	1	12
2 P9_H_FX1_E4.docx	2		5	1	6	6	20
3 P15_M_FX5_E3.docx		1			1	2	4
4 P3_M_FX2_E3.docx	2	2	3	1	1	1	10
5 P22_H_FX4_E1.docx		2				1	3
6 P14_M_FX2_E4.docx				2	2		4
7 P1_H_FX3_E1.docx	3						3
8 P20_H_FX2_E1.docx	1		6	2	6		15
9 P8_M_FX1_E1	4			2	2		8
10 P17_H_FX2_E1		1	2	1	1		5
11 P16_H_FX4_E3	1	1	1		3		6
12 P11_M_FX4_E3	3	1			2	1	7
Totais	18	9	19	13	26	12	97

Figura 5. Quantidade de segmentos codificados para cada entrevistado por categorias

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Analisando a distribuição dos códigos com base no gênero dos entrevistados (Figura 6), verifica-se que nas categorias mais relacionadas à necessidade de adaptação ao modo remoto e à preparação dos docentes para essa modalidade há um equilíbrio nas perspectivas tanto dos homens quanto das mulheres. Porém, essa estabilidade não é percebida quando se observa as demais categorias, nessas é prevaletente as lições aprendidas a partir da visão dos professores do sexo masculino, principalmente quando se trata das estratégias de ensino (EEN) e dos aprendizados decorrentes do ensino remoto (ERE).

	ADP...	DOC...	EEN...	EMO...	ERE...	TIC...	Totais
Homens	9	5	16	8	18	8	64
Mulheres	9	4	3	5	8	4	33
Totais	18	9	19	13	26	12	97

Figura 6. Distribuição das códigos com base no gênero dos entrevistados

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Observando a distribuição dos códigos a partir da idade dos entrevistados (Figura 7), verifica-se que os docentes nas duas faixas mais jovens (menos de 30 e Entre 30 e 39 anos) pontuaram mais

lições aprendidas. Acredita-se que isso pode ser uma decorrência natural do fato desses professores estarem no início do exercício do magistério, o que pode ser ratificado ao se observar que eles ocupam as duas classes iniciais da carreira docente em IFES, quais sejam de professor substituto e adjunto. Além disso, se verifica que essas duas faixas etárias também foram responsáveis - quase que exclusivamente - por apontar as lições aprendidas voltadas às estratégias de ensino (EEN) e às relacionadas à observação das questões emocionais (EMO).

	◇◇ ADP...	◇◇ DOC...	◇◇ EEN...	◇◇ EMO...	◇◇ ERE...	◇◇ TIC...	Totais
Entre 30 e 39 anos	3	4	9	5	9	2	32
Entre 40 e 49 anos	3						3
Entre 50 e 59 anos	4	4	1		5	2	16
Mais de 60 anos		1			1	2	4
Menos de 30 anos	8	1	7	7	10	7	40
Totais	18	10	17	12	25	13	95

Figura 7. Distribuição das códigos a partir da idade dos entrevistados

Nota: Fonte: dados da pesquisa (2020).

Com relação à distribuição das lições em face da classe docente que os entrevistados pertencem (Figura 8), verifica-se que no tocante à capacidade de adaptação (ADP) das atividades professorais, os entrevistados que são substitutos destacaram mais questões sobre esse tema. Da mesma forma, esses professores também apresentaram mais contribuições sobre os aprendizados relacionados às estratégias de ensino (EEN), às questões emocionais (EMO) e à vivência do ensino remoto (ERE). Além desses, outra classe que se destaca é a de adjuntos, na qual também se identifica o apontamento de lições nas várias categorias.

	◇◇ ADP...	◇◇ DOC...	◇◇ EEN...	◇◇ EMO...	◇◇ ERE...	◇◇ TIC...	Totais
Adjunto	3	5	4	3	6	2	23
Assistente	1	1	1		3		6
Associado		1		2	3	2	8
Substituto	7	2	10	9	11	1	40
Totais	11	9	15	14	23	5	77

Figura 8. Segmentação dos códigos vinculados às categorias em face da classe docente dos entrevistados

Nota: Fonte: dados da pesquisa (2020).

Examinando os aprendizados citados pelos professores observando a participação em capacitações para o ensino remoto (Figura 9), considera-se que os cursos realizados não impactaram significativamente as lições decorrentes da necessidade de adaptação dos docentes (ADP), das questões emocionais (EMO) e das estratégias de ensino (EEN). Por outro lado, as categorias voltadas à preparação docente (DOC), ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e à

experiência com o ensino remoto (ERE) apontam para a possibilidade de que os professores que se envolveram em alguma dessas iniciativas tiveram maiores aprendizados com a vivência do PLSE.

	◇◇ ADP...	◇◇ DOC...	◇◇ EEN...	◇◇ EMO...	◇◇ ERE...	◇◇ TIC_...	Totais
☐ Fez capacitação	9	6	9	6	15	10	55
☐ Não fez capacitação	9	3	10	7	11	2	42
Totais	18	9	19	13	26	12	97

Figura 9. Quantitativo de códigos atribuídos por categorias considerando a participação em capacitações

Nota: Fonte: dados da pesquisa (2020).

Analisando, por fim, os códigos a partir da experiência dos entrevistados com o ensino remoto (Figura 10), observa-se que, exceto na categoria preparação docente (DOC), os professores que não tinham vivência anterior com ensino nessa abordagem apresentaram maiores aprendizados. Identifica-se uma diferença mais significativa nas lições destacadas por esses professores principalmente quanto à necessidade de eles se adaptarem ao novo formato (ADP) e às questões emocionais decorrentes do contexto.

	◇◇ ADP...	◇◇ DOC...	◇◇ EEN...	◇◇ EMO...	◇◇ ERE...	◇◇ TIC_...	Totais
☐ Não tem experiência com ensino remoto	12	3	10	8	14	7	54
☐ Tem experiência com ensino remoto	6	6	9	5	12	5	43
Totais	18	9	19	13	26	12	97

Figura 10. Distribuição dos códigos a partir da experiência dos entrevistados com o ensino remoto

Nota: Fonte: dados da pesquisa (2020).

Após o exame dos códigos criados à luz das características dos entrevistados, passa-se a análise considerando as lições destacadas pelos docentes. A subseção a seguir apresenta os aprendizados identificados em cada uma das categorias de análise, bem como as interpretações e as inferências decorrentes delas.

4.3 Lições aprendidas do ensino remoto no PSLE

As seis categorias identificadas permitem compreender os aprendizados que os professores obtiveram a partir da experiência no ensino remoto no contexto do PSLE. Analisando as citações que constituem cada uma delas, é possível verificar as relações, os contextos e as perspectivas que dão forma e sustentação ao entendimento que se busca nesta pesquisa.

Nesse sentido, como forma de representar e concatenar as visões dos entrevistados dentro de uma perspectiva analítica foram criadas redes semânticas a partir das categorias e dos códigos que tiveram destaques nas falas dos docentes.

A Figura 11 apresenta a rede da categoria "Capacidade de adaptação".

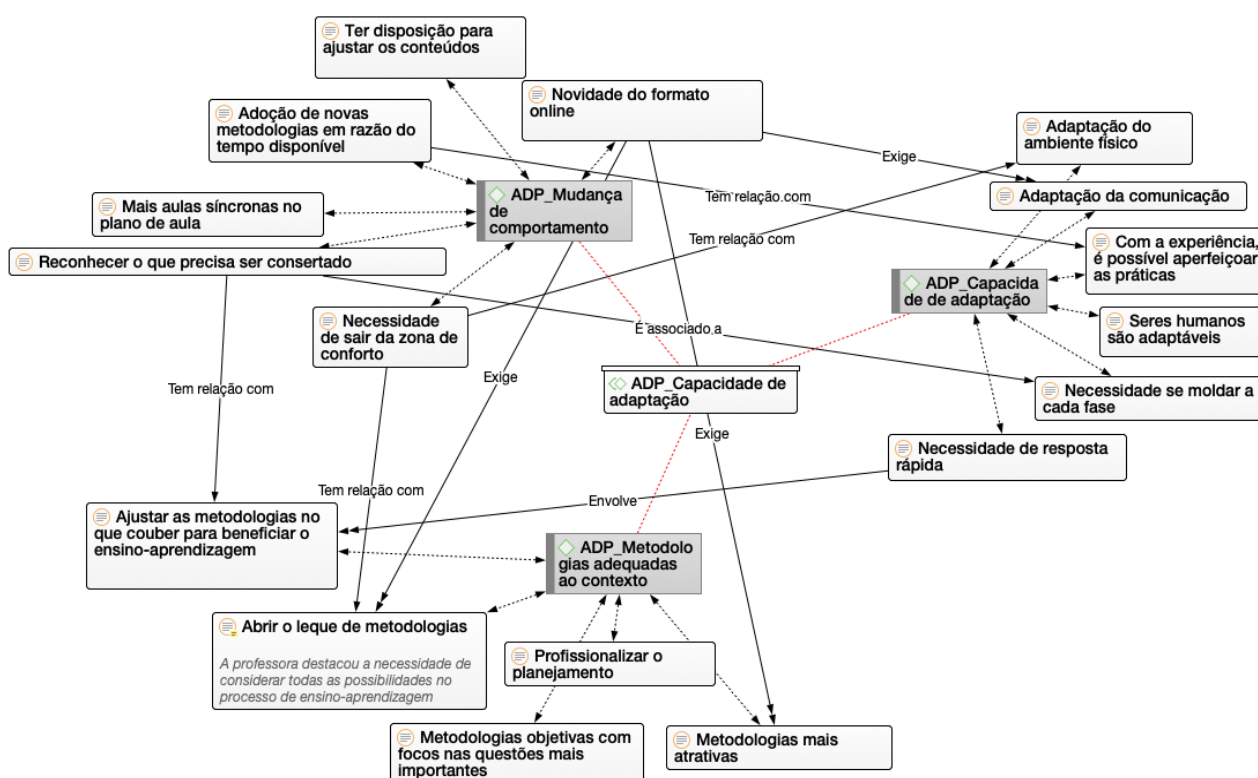


Figura 11. Rede da categoria "Capacidade de adaptação"

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Considerando as falas dos participantes, 66% deles citaram frases referentes à capacidade de adaptação. Isto é, mais da metade dos professores que lecionaram aulas remotamente destacaram a necessidade de transição ao novo formato, analisando as citações verifica-se que eles pontuaram necessidades de ajuste nas metodologias adotadas, no ambiente físico e até mesmo na postura pessoal.

Nesse sentido, no tocante à mudança de comportamento, alguns entrevistados relataram a importância de sair da zona de conforto. Eles destacaram a necessidade de os professores estarem abertos a essa nova forma de ensino, de saberem reconhecer os pontos que precisam de ajustes, das atividades que deram certo e daquelas que não foram eficazes, confirmando aquilo que Itow (2020) traz em seu trabalho sobre a importância de perceber as necessidades de ajustes. Como exemplo dessa disposição, um dos professores afirmou que, em sua perspectiva, a diminuta quantidade de aulas síncronas planejadas foi insuficiente e que no próximo semestre, ele iria inserir uma carga horária simultânea maior.

Além disso, os entrevistados também destacaram a importância da adoção de novas metodologias, que considerassem o tempo disponível ao PSLE e observassem também a novidade do formato *online*. Além disso, os professores citaram a relevância do uso de abordagens mais atrativas, bem como do ajuste dos métodos como um todo, a fim de beneficiar o ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de resposta rápida aos alunos em questão. Nessa perspectiva, Itow (2020) ressalta que com o aumento da experiência com cursos remotos, os

docentes vão adquirindo conhecimento e especialização que facilitam esse processo de definição das metodologias e tornam o ambiente de aprendizagem mais robusto e pedagogicamente sólido.

De modo geral, observando os códigos e as relações que compõem a rede (Figura 11), verifica-se muitos professores não estavam preparados, nem pessoalmente nem didaticamente, para a transição do ensino presencial para o modo remoto. Contudo, analisando as falas dos entrevistados, acredita-se que houve uma disposição por parte dos docentes em prol de reconhecer que existia a necessidade de adaptação das ferramentas, do comportamento e da abordagem utilizada em sala de aula a fim de promover um ambiente de ensino eficaz mesmo virtualmente.

Dentre os aspectos que exigiram maiores ajustes, as citações dos entrevistados lançam luz sobre a adequação da comunicação com os alunos, tanto no que diz respeito aos meios, quanto no tocante ao modo como cada assunto é passado aos discentes, sobre ajustes nos métodos de avaliação e, principalmente, sobre a flexibilidade dos planos de ensino.

Com relação à mudança de comportamento com foco na conformação da comunicação, alguns professores falaram que anteriormente não possuíam o hábito de se comunicar com os discentes via aplicativos de mensagens instantâneas, mas que, em razão do novo contexto e considerando as questões decorrentes da falta do contato presencial, eles acharam apropriado criar e manter esse diálogo como forma de mitigar alguns impactos negativos implícitos a esse formato de ensino. Essas posturas dos docentes confirmam a visão de que no ensino remoto existe a necessidade da promoção de uma acessibilidade linguística, traduzindo o ensino ao contexto dos alunos (Downer *et al.* 2018).

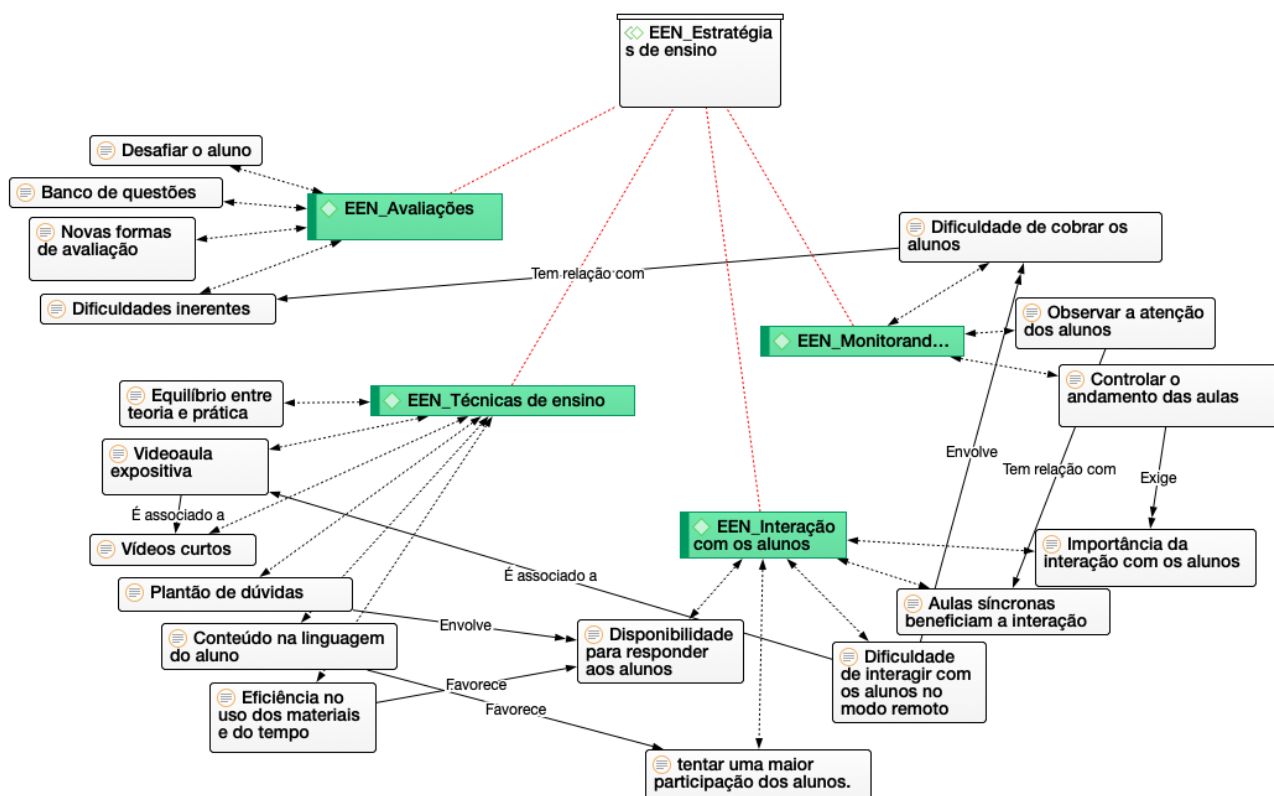


Figura 12. Rede da categoria "Estratégia de ensino"
Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Observando a categoria de “estratégias de ensino”, nota-se que a interação com os alunos foi uma vertente muito considerada durante o ensino remoto, seja como dificuldade de tê-los interagindo durante as aulas, seja no esforço de tentar obter uma maior participação deles. Nesse sentido, o monitoramento das aulas surgiu como uma forma de os professores conseguirem controlar mais eficientemente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os entrevistados, a observação contínua das aulas permitia identificar se os alunos estavam conseguindo acompanhar os conteúdos e se a abordagem de ensino estava adequada.

Ainda com relação à Figura 12, verifica-se que no tocante às técnicas de ensino, os docentes buscaram estabelecer um equilíbrio entre a teoria e a prática. Segundo um dos entrevistados, o fato de a pandemia está fazendo com que algumas pessoas fiquem em casa beneficia as aulas, porque aumenta a possibilidade de certos profissionais, que antes não teriam como, participarem das aulas de forma remota (entrevistado P9).

Além disso, alguns docentes também fizeram uso da possibilidade da gravação de videoaulas expositivas como forma de flexibilizar o estudo por parte dos alunos, uma vez que eles poderiam acessar os conteúdos nos momentos mais oportunos para eles. De acordo com outro entrevistado, essa foi uma estratégia eficaz, pois proporcionou o que o contexto vivenciado mais precisava que era flexibilidade (P18). Dessa estratégia, os dados analisados demonstram que vídeos com curta duração e com linguagem mais simplificada são mais eficazes, pois os alunos têm maior interesse em assisti-los. Esses achados corroboram a visão de Falcão e Fernandes (2016) quando os autores falam que vídeos curtos, com no máximo 7 minutos, tornam mais fácil para o aluno manter a atenção.

Outra iniciativa destacada pelos professores, mas que não surtiu o efeito esperado foi o plantão de dúvidas síncrono, conforme a visão de um dos entrevistados, o modo mais eficaz para solucionar as questões era por meio de respostas aos e-mails enviados pelos discentes.

Além dessas questões, outro ponto abordado pelos docentes foi as avaliações. De acordo com os professores, houve uma dificuldade relacionada ao modo como o aprendizado seria mensurado. A citação a seguir ilustra essa questão.

"Normalmente, eu não faço prova com consulta no presencial, então, é aquela coisa, você não vai perguntar as mesmas coisas, você tem que desafiar o aluno, tem que ser uma coisa interessante aquela avaliação. [...] Em termos de feedback, eu tive certa dificuldade, então eu montei a avaliação, mas eu acho que esse é outro ponto para melhorar, porque tem que ser uma avaliação bem mais crítica, tem que fazer o aluno pensar e se posicionar, e eu consegui isso em algumas questões, mas não como eu gostaria" (P3).

Desse modo, a saída encontrada pelos professores foi realizar provas mais críticas visando desafiar os alunos e o uso de banco de questões como forma de customizar as avaliações para cada discente.

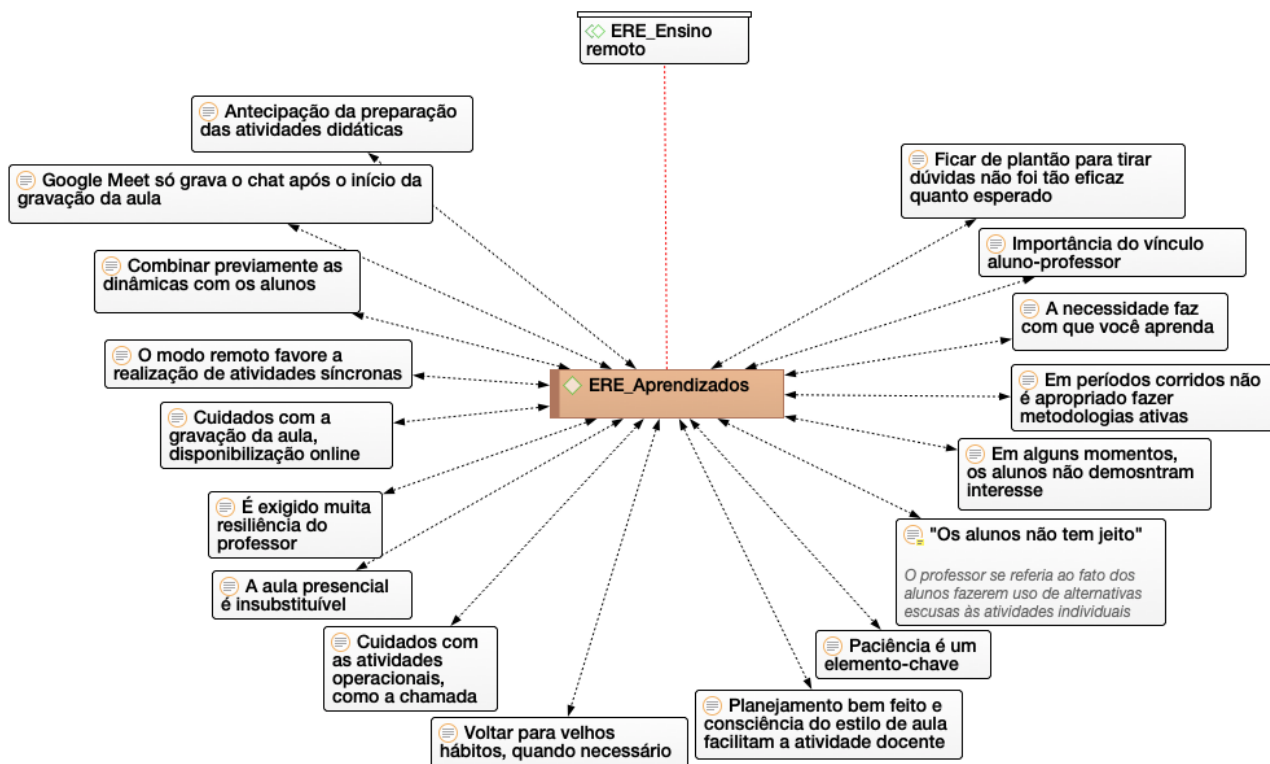


Figura 13. Segmentos vinculados ao código "aprendizados"

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Dando continuidade à análise dos aprendizados oriundos do ensino remoto, foi criado um código específico para sistematizar as lições diretamente vinculadas à experiência do PSLE. Analisando as citações abrangidas pelo código, verifica-se que as lições decorrentes do ensino remoto são múltiplas e distintas, enquanto alguns docentes citaram questões operacionais, outros destacaram que perceberam que paciência e resiliência são elementos-chave nesse novo formato. Além dessas, é possível observar que alguns professores apresentaram reflexões sobre a importância do vínculo aluno-professor e sobre a necessidade de os professores estarem atentos às demandas dos discentes e considerarem novas abordagens, incluindo até mesmo atividades consideradas ultrapassadas, como, por exemplo, a apresentação de tarefas feitas à mão, tais como no trecho que segue:

"Quando um aluno disse assim: 'professora eu não tenho computador... e foi muito difícil eu fazer suas atividades... e se eu lhe escrevesse à mão e lhe mandasse uma foto', daria certo? [...] eu disse, "nossa! em nenhum momento eu pensei nisso", nenhum momento eu pensei que o aluno poderia escrever à mão... [...] então, a lição é voltar para os velhos hábitos também, a gente sabe que os novos estão aí, mas os velhos hábitos... de escrever à mão, mandar foto, se comunicar" (P8).

Considerando ainda a capacidade de adaptação e aprendizagem contínua dos docentes, um dos participantes afirmou que "a necessidade faz com que você aprenda" (P16), ou seja, tendo que fazer acontecer o PSLE, os professores - que ainda não tinham despertado para tal - perceberam a urgência de aprender sobre ferramentas tecnológicas disponíveis para o ensino.

"A gente continuava dando aula ignorando o que existia de recurso, que existia um mundo recurso que a gente precisava fazer uso. Eu confesso que eu não me importava de buscar isso. Eu vejo que não só é necessário, é imprescindível, buscar esses recursos, fazer uso deles. A adoção e a adaptação deles para a sala de aula. A gente tem um aluno hoje diferente do aluno que a gente tinha. Eu dou aula desde 2001. Eu tenho um aluno hoje totalmente diferente do aluno de 2001, de 18 anos atrás" (P11).

Com relação às lições decorrentes da adoção das tecnologias, foi mencionado que é necessário ter cuidados com a gravação da aula, sua disponibilização *online*, assim como com atividades operacionais, tais como o registro da presença dos alunos. Dentre os aprendizados, um dos professores manifestou seu entendimento tardio que o Google Meet® só grava o chat após o comando para a gravação das aulas, o que, segundo ele, é importante saber nos momentos de permissão da gravação da imagem dos alunos. Esse entendimento ratifica o entendimento de Downer et al. (2020), quando os autores falam que o domínio das tecnologias adotadas beneficia o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto abordado foi que em períodos corridos não é apropriado fazer metodologias ativas, tais como a Aprendizagem Baseadas em Projetos - ABP (ou, em inglês, *Project-Based Learning* - PBL). Um dos entrevistados citou a impossibilidade da aplicação dessas metodologias, considerando a escassez de tempo durante o PSLE. Nessa mesma perspectiva, outro professor destacou que, apesar de previsto no plano de curso, também não conseguiu fazer seminários com os alunos em função do cronograma exíguo.

Nesse contexto, ressalta-se o aprendizado de outra entrevistada quanto à relevância de um planejamento minucioso e da consciência do estilo de aula que se pretende adotar. De acordo com a professora, um planejamento mais profissional potencializa o uso de técnicas e metodologias adequadas à situação (P3).



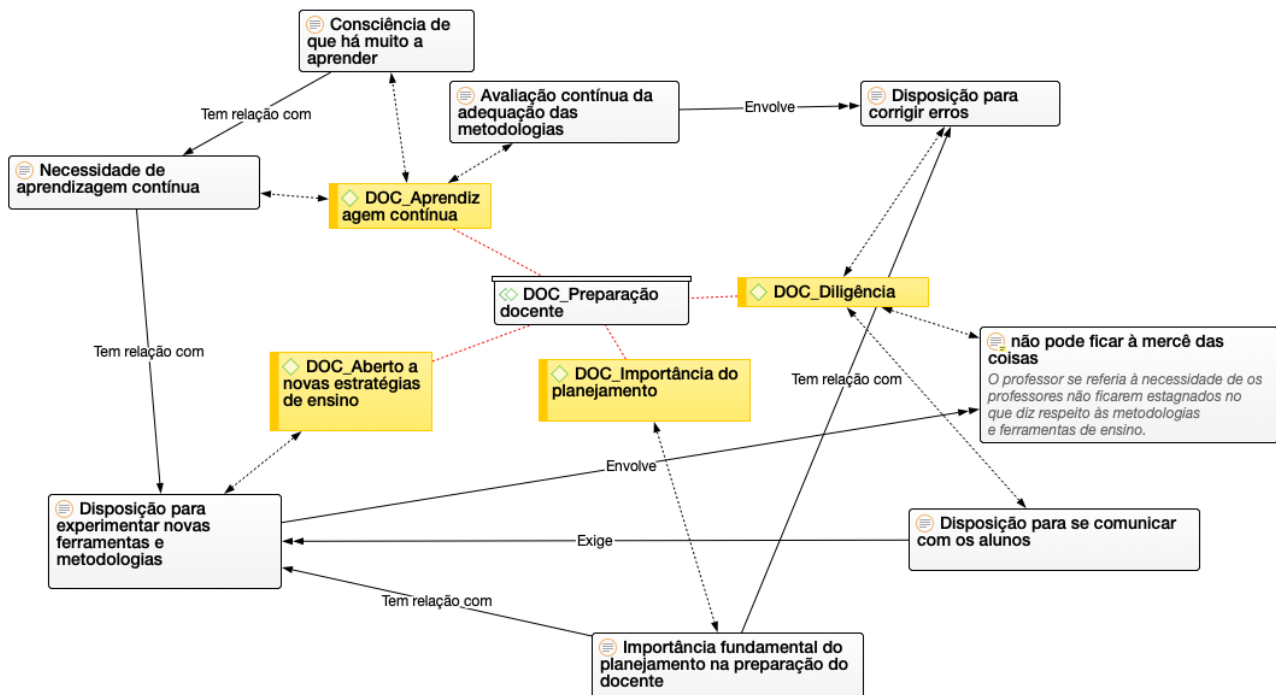


Figura 14. Rede da categoria "Preparação docente"
Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Com relação à preparação dos docentes para o ensino remoto (Figura 14), 58% dos participantes compuseram suas falas citando-a como uma importante lição aprendida no contexto do PSLE. Por um lado, os entrevistados afirmaram que é fundamental o planejamento antecipado e, ainda assim, ter disposição para corrigir possíveis equívocos durante o processo. Por outro lado, eles também declararam que é preciso estar aberto a novas estratégias de ensino, atuar com diligência e com disposição para experimentar novas ferramentas, o que tem relação com a aprendizagem contínua, que também foi algo que emergiu, da preocupação em não estagnar diante das metodologias de ensino.

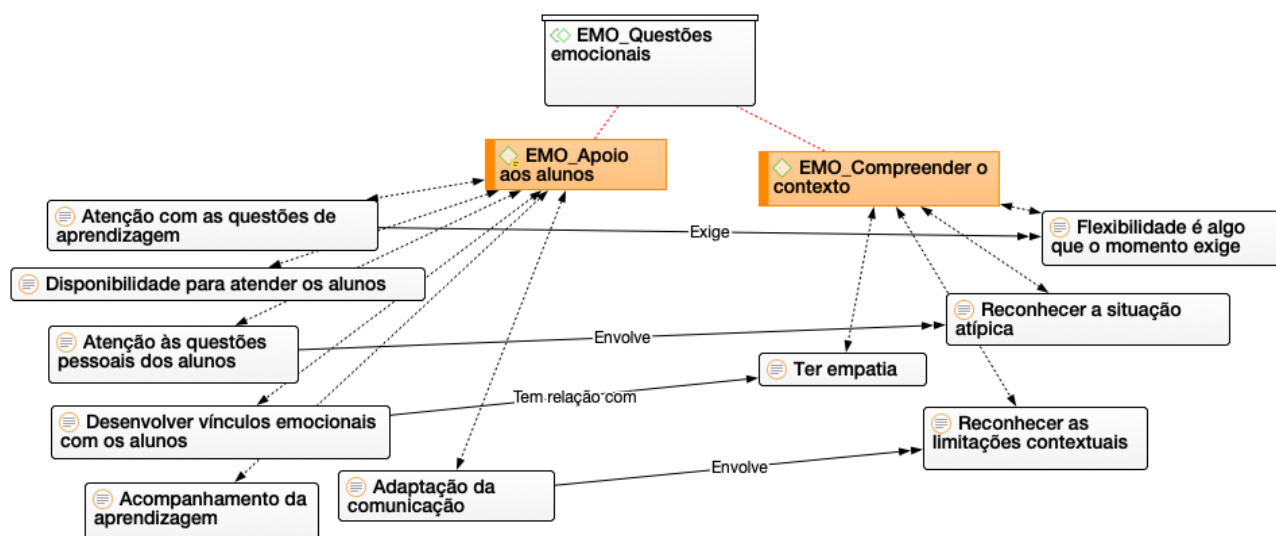


Figura 15. Rede da categoria "Questões emocionais"

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Examinando as lições mencionadas quanto às questões emocionais (Figura 15), 58% dos professores destacaram a preocupação com o apoio aos alunos durante a experiência do ensino remoto. Nesse sentido, eles citaram que é preciso ter atenção com as questões de aprendizagem, bem como com as questões pessoais, além de ter disponibilidade para atender e acompanhar a aprendizagem do aluno. A seguir são apresentadas três citações destacando a percepção dos docentes com relação a esse tema.

"Eu acho que é trabalho emocional que eu já sabia que ele existia. Mas, eu não tinha dimensão do tamanho dele e da responsabilidade que ele envolve. E eu acho que ter consciência sobre esse trabalho emocional e como ele é estratégico e como ele é importante para os alunos" (P14); "Aí cabe reforçar aqui, a questão da preocupação se eles estavam ou não acompanhando a aula" (P9); "Procurei compensar com muito suporte a eles, muita disponibilidade de conversar sempre pelo telegram, pelo e-mail, sempre dando respostas" (P3).

Além disso, o código de compreensão do contexto destaca a necessidade da empatia e do reconhecimento das limitações da conjuntura, as quais exigem flexibilidade considerando que se trata de um ensino realizado em uma situação atípica. Ademais, observa-se que a empatia é um aspecto significativo dentre as questões emocionais abordadas, tanto do ponto de vista dos professores para com os alunos, quanto dos alunos para com os professores. Inclusive, algo que também emergiu dos dados foi a perspectiva de que os docentes também careciam da compreensão dos discentes. O trecho abaixo ilustra a visão dos professores nesse sentido.

"Eu acho que instituição, professor e aluno, têm que aprender que o momento é conturbado, e um momento conturbado não adianta a gente querer que tudo siga como estava sendo, então precisa ter mais, tanto do lado do professor para o aluno, quanto do aluno para o professor, ninguém sabe o que o outro tá passando dentro de casa também" (P18).

Por fim, destaca-se as citações dos professores relativas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Dentre os aplicativos adotados, foram pontuados o Google Meet® e o Zoom®, bem como o software institucional SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas).

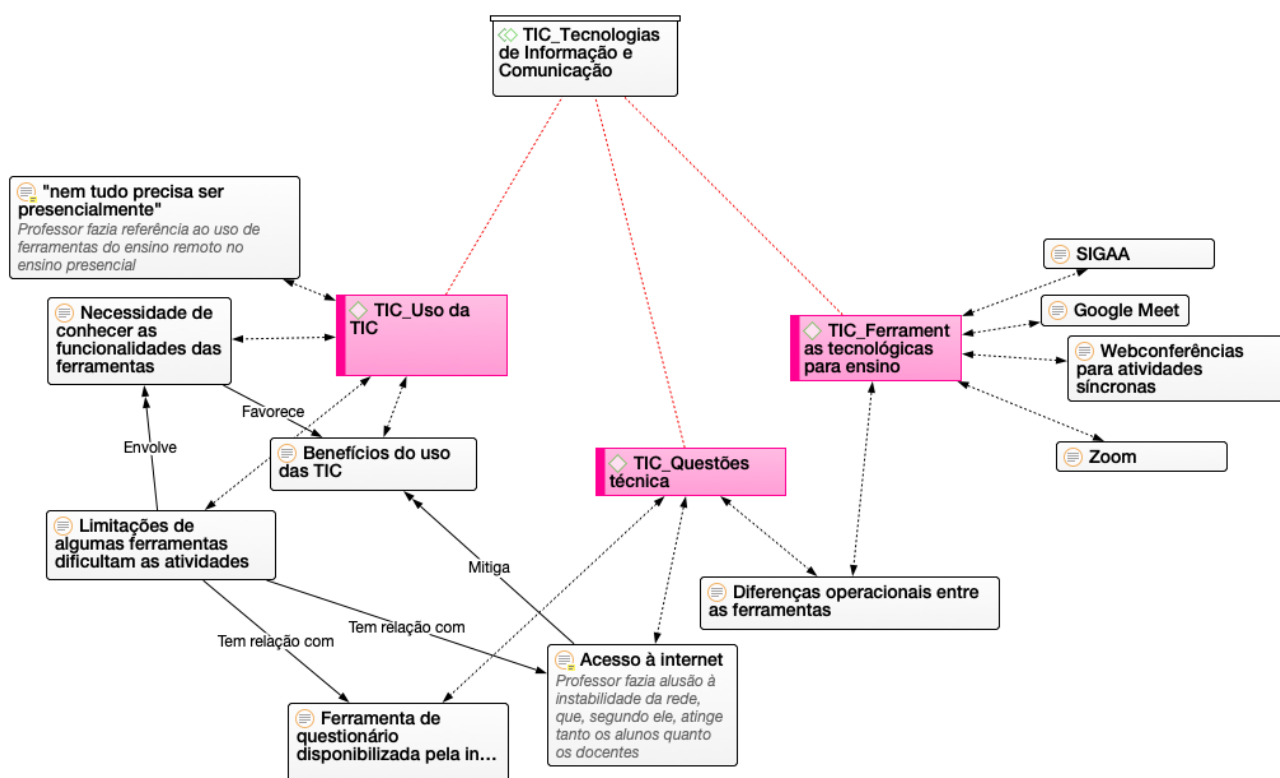


Figura 16. Rede da categoria "Tecnologias da Informação e Comunicação"

Nota. Fonte: dados da pesquisa (2020).

Com relação aos aprendizados do uso das TICs, os entrevistados destacaram a necessidade de conhecer as funcionalidades e as limitações das ferramentas, alguns destacaram que só no decorrer do curso eles identificaram determinadas aplicações que poderiam ter beneficiado toda a disciplina, tais como a possibilidade de gravação das aulas. Além disso, eles também citaram a relevância de saber as especificidades de cada ferramenta, como forma de fazer uso mais adequado das aplicações dos sistemas. De modo geral, as citações enquadradas nessa categoria corroboram os achados do estudo de Santos e Monteiro (2020), quando os autores falam que ferramentas da Google e o aplicativo ZOOM são eficazes nesse processo de transição para o ensino remoto, mas que a integração das atividades educacionais com os recursos tecnológicos demanda capacitação por parte dos docentes.

Finalmente, alguns professores afirmaram que questões de conexão à internet são inerentes ao ensino remoto e que elas atingem não só os discentes, mas também as suas próprias redes. Com relação a esse ponto específico, um dos entrevistados sugeriu o monitoramento contínuo das aulas a fim de verificar a manutenção do contato com os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do propósito de compreender as lições aprendidas decorrentes da experiência vivenciada pelos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) no

ensino remoto durante a pandemia da Covid 19. Para tanto, foi empreendida uma pesquisa de caráter qualitativo com foco no levantamento dos aprendizados dos professores que lecionaram disciplinas no Período Letivo Suplementar Especial no âmbito da UFRN.

Após análise dos dados obtidos, observou-se que os aprendizados mais abordados foram relacionados à necessidade de adaptação ao novo contexto, tanto do ponto de vista das metodologias adotadas quanto da postura de alguns professores; às estratégias de ensino, visando melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem; e aos aprendizados decorrentes especificamente da experiência com o PLSE.

Ademais, identificou-se que, com relação às questões emocionais, os entrevistados destacaram a importância de se considerar o contexto vivenciado bem como de apoiar os alunos nesse novo formato de ensino; no que diz respeito à preparação dos professores, eles destacaram a relevância do planejamento, da abertura a novas ferramentas pedagógicas e a proatividade quanto ao acompanhamento dos alunos e à continuidade da aprendizagem. Finalmente, as tecnologias de comunicação mais adotadas foram o Google Meet, o Zoom e o *software* institucional SIGAA.

De modo geral, acredita-se que o trabalho alcança o objetivo proposto, bem como avança a literatura sobre ensino remoto ao proporcionar uma visão holística sobre as lições decorrentes da experiência dos professores com a docência em um formato não presencial. Acredita-se que os achados do estudo podem contribuir com os coordenadores dos cursos de graduação e gestores universitários em geral que estejam a frente de novos períodos letivos nesse formato, pois possibilita a eles o conhecimento das vantagens e agruras experimentadas pelos docentes nessa modalidade de ensino.

Com relação aos fatores que limitaram o desenvolvimento da pesquisa, pontua-se principalmente a limitada quantidade de estudos prévios que versam sobre o ensino remoto considerando o contexto atípico vivenciado, o que poderia ter fundamentado com maior rigor as interpretações e inferências desenvolvidas.

Por fim, recomenda-se que mais investigações sejam realizadas com foco nas experiências dos docentes. Sugere-se pesquisas que se dediquem a descobrir os desafios que eles enfrentaram, bem como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que foram desenvolvidas nesse processo de transição do ensino tradicional para essa modalidade de ensino.

6 REFERÊNCIAS

- Azevedo, V., et al. (2017). Transcrever entrevistas: Questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159–168. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). (2020a). *Roda de conversa entre docentes do CCSA: usando ferramentas digitais no ensino remoto*, Natal: RN. Disponível em: <<https://bit.ly/3bESs08>>. Acesso em: 05 set. 2020.



- _____. (2020b). *Roda de conversa entre docentes do CCSA: desafios do ensino remoto*, Natal: RN. Disponível em: <<https://bit.ly/3hgG9s6>>. Acesso em: 05 set. 2020.
- Downer, A. et al. (2018). US e-learning course adaptation to the Ukrainian context: lessons learned and way forward. *BMC Medical Education*, 18(1), 247. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1349-1>
- Falcão, R., & Fernandes, L. (2016). Teaching project management on-line: lessons learned from MOOCs. *Open Praxis*, 8(4), 351–358. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.4.357>
- França, A. L. de, et al. (2020). Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. *Revista Tamoios*, (16)1, 16-31. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>
- Flick, U. (2018). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage publications.
- Gupta, M. et al. (2017). Lessons learned from implementing e-learning for the education of health professionals in resource-constrained countries. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 144–155. <https://bit.ly/3h9Om16>
- Hodges, C. et al. A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2(1), 1-12. Disponível em: <<http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em 20 set. 2020.
- Hoyle, J. (2020). The trials and accomplishments of an online adjunct faculty member. *New Directions for Community Colleges*, 2010(150), 37–42. <https://doi.org/10.1002/cc.403>
- Itow, R. C. (2020). Fostering valuable learning experiences by transforming current teaching practices: practical pedagogical approaches from online practitioners. *Information and Learning Sciences*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0106>
- Leal, P. S. A. (2020). Educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (EaD) veio para ficar! *Revista Gestão & Tecnologia*, 1(30), 41–43. Disponível em: <<https://bit.ly/3377mls>>. Acesso em 18 set. 2020.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Michaelis. *Dicionários Michaelis: português*. Editora Melhoramentos, 2020.
- Miles, M. B., et al. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26), 2-35. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>



- Saccol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250–269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd). London: SAGE Publications.
- Santos, V. B. dos. Jr, & Monteiro, J. C. da S. (2020). Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01–15. <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>
- Saunders, M., et al. (2016). *Research methods for business students* (7th). Edinburgh Gate: Pearson Prentice Hall.
- Souza, R. A. de. Neto, et al. (2019). Efeitos dos softwares de análise de dados qualitativos na qualidade de pesquisas, *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), 373-394. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019170357>
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). (2020a). *Portaria nº 452/2020*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades, em caráter excepcional e por prazo temporário, 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3icOkqv>>. Acesso em: 4 set. 2020.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). (2020b). *Resolução nº 023/2020*, de 01 de junho de 2020. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de componentes curriculares no formato remoto em caráter excepcional, 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/2R9tbl8>>. Acesso em: 4 set. 2020.
- Valente, J. A., & Almeida, M. E. B de. (2020). Brazilian technology policies in education: history and lessons learned. *Education Policy Analysis Archives*, 28(94), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Brito, J. V. da C. S. de, Rodrigues, S. dos S., Ramos, A. S. M. (2021). Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. *Holos – IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia*. 37(4), 1-25.

SOBRE OS AUTORES

J. V. DA C. S. DE BRITO

Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: brito.jessicacunha@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-492X>

S. DOS S. RODRIGUES

Mestranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: solangerodrigues.adm@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3664-2112>



A. S. M. RAMOS

professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: anataliasaraiva@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8578-2018>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: ADRIANA SOUZA E LENINA SILVA

