



PATRICK OLIVEIRA ALMEIDA

**POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTES
NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DOS
ROTEIROS DE ESTUDOS ORIENTADOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFLA**

LAVRAS - MG

2022



PATRICK OLIVEIRA ALMEIDA

**POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTE NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DOS ROTEIROS DE ESTUDOS ORIENTADOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva
Orientador

**LAVRAS- MG
2022**



PATRICK OLIVEIRA ALMEIDA

**POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTES NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DOS ROTEIROS DE ESTUDOS
ORIENTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA**

**POSSIBILITIES OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN EMERGENCY
REMOTE TEACHING: AN ANALYSIS OF SCRIPTS GUIDED STUDIES FROM THE
UFLA PEDAGOGY COURSE**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciado.

APROVADO em 31 de Outubro de 2022.

Dr.
Dra.
Dra.

Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva
Orientador

**LAVRAS-MG
2022**



Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Almeida, Patrick Oliveira.

Possibilidades de interação docente-discentes no Ensino Remoto
Emergencial : Uma análise dos roteiros de estudos orientados do curso de
Pedagogia da UFLA. / Patrick Oliveira Almeida. - 2022.

30 p.

Orientador(a): Márcio Magalhães da Silva.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Ensino Remoto. 2. Pandemia. 3. Interação professor-aluno. I. da Silva,
Márcio Magalhães. II. Título.



DEDICATÓRIA

Aos meus pais que sempre incentivaram aos estudos e ensinaram a não desistir, que há sempre um jeito para tudo nessa vida. Ao meu amigo/irmão Rhaiude que esteve comigo nas angústias e nas alegrias e dando força e o apoio necessário. Às minhas amigas do curso, Thaynara, Raquel, Natália que sempre me encorajaram nas dificuldades desde o início desse processo e estiveram sempre presente..

Dedico



AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Arabela e Antônio, por sempre incentivar aos estudos e apoiar durante todo processo de formação, desde o colégio. Agradeço também ao meu amigo Rhaiude, pela parceria e companheirismo em meio às dificuldades e angústias. Agradeço às minhas amigas e futuras colegas de trabalho, Thaynara, Raquel e Natália pelas parcerias ao longo do curso e pelo apoio afetivo durante os momentos de tensões das experiências acadêmicas. Agradeço aos professores e coordenadores do curso, pelo suporte quanto às questões didáticas do curso. Agradeço também aos professores que tiveram toda paciência e disponibilidade para atender e auxiliar nos questionamentos e inquietações. Agradeço também, ao meu orientador, Márcio, pela disposição e diálogos ao longo do processo de construção deste trabalho, que serviram de tamanha importância para o desenvolvimento do mesmo.



RESUMO

Devido à pandemia de COVID-19 iniciada em 2020, medidas de distanciamento social e isolamento foram impostas a todas as pessoas em quase todo o mundo. No Brasil as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por atividades não presenciais, realizadas em ambientes virtuais. Assim, o presente estudo buscou identificar os recursos e procedimentos empregados para promover a interação entre discentes e docentes. A psicologia histórico cultural compreende a potencialidade da interação docente-discente a partir da mediação do professor. Quando as aulas eram presenciais a interação entre esses sujeitos acontecia no mesmo tempo e espaço, o tempo em coletivo que tinham comparado ao ensino remoto era maior. Com a interação sendo mediada somente por meio das tecnologias no estudo remoto, houve uma perda de mais de 50% da carga horária pensando em disciplinas com 4 créditos. As análises tiveram como foco os procedimentos de estudos dos Roteiros de Estudos Orientados (REO) dos componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFLA, os quais promoveriam a interação e de que forma ela se estabeleceu por meio dos recursos digitais. Possibilitando assim, identificar quanto a interação mais direta nesse modelo de estudo, quando mencionado a previsão de atividades síncronas no roteiros.

Palavras-chave: ensino remoto, mediação, pandemia, covid-19, interação.



ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic that started in 2020, social distancing and isolation measures have been imposed on all people almost all over the world. In Brazil, face-to-face classes were suspended and replaced by non-face-to-face activities, carried out in virtual environments. Thus, the present study sought to identify the resources and procedures used to promote interaction between students and professors. Cultural-historical psychology understands the potential of teacher-student interaction from the teacher's mediation. When the classes were face-to-face, the interaction between these subjects took place in the same time and space, the collective time they had compared to remote teaching was greater. With the interaction being mediated only through technologies in the remote study, there was a loss of more than 50% of the workload thinking about subjects with 4 credits. The analyzes focused on the study procedures of the Guided Study Guides (REO) of the curricular components of the UFLA Pedagogy course, which would promote interaction and how it was established through digital resources. Thus making it possible to identify the most direct interaction in this study model, when the prediction of synchronous activities in the scripts is mentioned.

Keywords: remote teaching, mediation, pandemic, covid-19, interaction.



LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 - Roteiros de Estudos Orientados (REO) selecionados e analisados.....16

QUADRO 2 - Recursos e procedimentos de ensino/estudo encontrados nos Roteiros de Estudos Orientados.....18



LISTA DE SIGLAS

OMS	Organização Mundial de Saúde
UFLA	Universidade Federal de Lavras
CEE	Comitê Especial de Emergência
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
ERE	Ensino Remoto Emergencial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
EaD	Educação à Distância
DADE	Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino



SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO.....	12
II - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
III - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS	29



I - Introdução

No início de 2020, o vírus SARS-CoV-2, descoberto na China no final do ano anterior, começou a se disseminar pelo mundo causando a doença denominada Covid-19, configurando uma crise sanitária classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, a qual havia provocado até 7 de março deste ano, 2022, a morte de mais de 6 milhões de pessoas em todo o planeta e mais de 600 mil no Brasil (G1, 2022). Para combater essa pandemia, uma das medidas recomendadas pela OMS foi o isolamento social, que começou a ser adotado no Brasil em meados de março de 2020. Em diversas áreas profissionais foram feitas adaptações para garantir a continuidade do trabalho e a manutenção das atividades econômicas. Na UFLA, o Comitê Especial de Emergência (CEE) COVID-19-UFLA, responsável pelas ações de enfrentamento à pandemia, reunido no dia 16 de março de 2020, decidiu suspender as aulas presenciais a partir do dia 23 do mesmo mês (UFLA, 2020). Posteriormente, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 59, de 14 de maio de 2020, editada com base nas Portarias do Ministério da Educação nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, e nº 232, de 18 de março de 2020, determinou a retomada do período letivo por meio da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consistia na proposição, pelos docentes, de tarefas de estudo que deveriam ser realizadas em casa, remotamente, pelas discentes e pelos discentes. Em função da retomada das atividades, os planos de ensino foram reformulados com o objetivo de incorporar tarefas de estudo autônomo a serem realizadas com a mediação de tecnologias de comunicação e informação. Na educação básica ocorreu o mesmo, e o ano letivo que havia sido interrompido pela pandemia foi retomado com a oferta do ensino remoto.

Com a implementação do ensino remoto emergencial, começaram a ser utilizados recursos digitais para mediar as atividades de ensino e aprendizagem. De acordo com a Resolução CEPE nº 119, de 31 de agosto de 2020, a condução das atividades letivas do ERE deveriam ter como base os chamados Roteiros de Estudos Orientados (REO). Os REO são instrumentos que deveriam ser elaborados pelas/os docentes como base de apoio nas quais as alunas e os alunos encontrariam o tema, os objetivos, os materiais e as atividades de estudo

que deveriam ser realizadas em uma determinada semana ou quinzena. Em função da proposta de retomada emergencial dos estudos na modalidade de ensino remoto, alguns impasses surgiram, ocasionando o questionamento acerca da possibilidade de efetivação da educação nessa modalidade. Considerando as necessidades das alunas e dos alunos, vale destacar que, em consequência dos tempos difíceis que estamos vivendo, desafios se erguem na adaptação ao ensino remoto, que causa fortes impactos em todas as áreas da vida, tanto em nível individual como coletivo. Vivenciar uma situação que impede, em escala mundial, o convívio social, constitui uma mudança drástica na vida dos indivíduos, com forte impacto na saúde mental de cada um. O distanciamento social fez com que a rotina das pessoas fosse limitada em suas próprias casas, as impedindo de interagir socialmente com as outras pessoas.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem envolve atividades cuja participação de professoras/es e estudantes ocorrem em espaços e tempos distintos, ou seja, ensino e aprendizagem se dissociam no espaço e no tempo. Assim, docentes e estudantes interagem e se comunicam a partir das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Por esse motivo, o planejamento das disciplinas foi organizado para atender demandas do processo de ensino, como exposição de conteúdo, mediação entre estudante e objeto de estudo, resposta às dúvidas e questionamentos, avaliação, tudo de forma totalmente remota. Os estudos nessa modalidade atribuíram características da educação à distância (EaD) aos cursos presenciais, as quais para seu efetivo exercício dependeu de alguma tecnologia para transmitir o conteúdo e promover um meio de interação. Certamente, a partir daí as telas, que anteriormente eram utilizadas fundamentalmente com a função de entretenimento, lazer e distração, passaram a estar muito presentes no contexto educacional, substituindo a relação direta e imediata entre docente e discentes que existe na sala de aula, no ensino presencial.

Com o formato do estudo a distância, em função da nova realidade social que restringe o contato físico entre os indivíduos, tornou-se fundamental investigar e analisar como as/os docentes buscaram viabilizar a interação e participação dos discentes utilizando as TIC. De certo, o ensino presencial pressupõe que haja um dinamismo maior, com mais possibilidades de interação entre docentes e as/os discentes, por estarem todas/os juntas/os, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Perante isso, indagou-se quais seriam as formas de



interação oportunizadas na condição de estudo a distância. Como as aprendizagens tiveram os roteiros como guia do percurso de estudo, surgiu a necessidade de entender de que forma foram oportunizadas as interações da turma com a/o docente nos roteiros elaborados. Assim, buscou identificar recursos e procedimentos de estudos indicados pelas/os docentes nos roteiros de estudos orientados, para avaliar os possíveis impactos do Ensino Remoto Emergencial na formação das estudantes do curso de Pedagogia na UFLA. Os resultados obtidos foram apresentados e articulados com o referencial teórico na seção *Resultados e Discussão*.

II - Metodologia da Pesquisa

À luz das contribuições de Cristiano e César (2013) referentes ao trabalho científico, esta é uma pesquisa qualitativa, a qual possibilita a interpretação e a atribuição de significados aos dados coletados. Os autores complementam essa definição salientando que

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados. (CRISTIANO; CÉSAR, 2013, p. 70)

A presente pesquisa se caracteriza como um trabalho de análise documental exploratória. Lima *et al.* (2021) descrevem a análise documental como

[...] aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos. (LIMA *et al.*, 2021, p. 42)

Os documentos selecionados para análise foram os Roteiros de Estudos Orientados correspondentes aos componentes curriculares do curso de Pedagogia do sexto ao nono período. Foram selecionados e analisados o total de vinte roteiros, um de cada componente curricular, os quais tiveram aplicação nos períodos de 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2. A seleção considerou os primeiros roteiros apresentados nas primeiras semanas à turma 36A, visto que correspondia aos componentes em que o autor foi matriculado durante o ERE enquanto aluno. Foram escolhidos os primeiros REO que foram trabalhados na primeira semana de cada um dos períodos letivos citados. A seleção dos roteiros para análise considerou as formas de mediação pedagógica utilizadas pela professora ou professor que propiciaram a interação com e entre as alunas e os alunos. O aspecto da relação entre

professor(a) e estudante também foi considerado, uma vez que entende-se que ele é importante para o processo formativo do aluno. O foco da análise dos roteiros foram os procedimentos que promoveriam algum tipo de comunicação e interação do docente com as alunas e alunos visando o cumprimento dos objetivos previstos no Plano de Ensino do componente curricular.

Os roteiros selecionados foram organizados num quadro (Quadro 1) para facilitar a apresentação e a discussão dos dados obtidos sem identificar os componentes curriculares e as/os docentes responsáveis por cada um. No quadro foram agrupados os REO, numerados sequencialmente de 1 a 20, em três colunas. Na primeira coluna consta a numeração sequencial atribuída aos REO; na segunda, o componente curricular; na terceira, o/a docente responsável pelo REO. Para não identificar as/os docentes cujos roteiros foram analisados, foi-lhes atribuída uma numeração sequencial, bem como aos componentes curriculares, conforme pode ser observado abaixo:

Quadro 1 - Roteiros de Estudos Orientados (REO) selecionados e analisados.

REO	Componente Curricular (CC)	Docente
1	CC1	P1
2	CC2	P2
3	CC3	P3
4	CC4	P4
5	CC5	P5
6	CC6	P6
7	CC7	P7
8	CC8	P3
9	CC9	P8
10	CC10	P9

11	CC11	P10
12	CC12	P7
13	CC13	P11
14	CC14	P12
15	CC15	P13
16	CC16	P14
17	CC17	P15
18	CC18	P6
19	CC19	P8
20	CC20	P8

Fonte: Roteiros de Estudos Orientados.

De cada roteiro de estudos foram obtidas as seguintes informações: indicação de material bibliográficos como textos/artigos e livros, agendamento de atividades síncronas/aula online, agendamento de debate, link de vídeos expositivos, link de acesso aos slides usados em aula, fórum de dúvida e comunicação no Campus Virtual, entre outros mecanismos didáticos como recurso de orientação de aprendizagem. Os recursos encontrados na análise dos roteiros foram indicados pelos professores no tópico “O que devemos fazer para aprender?”, conforme as orientações para elaboração do REO da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE). Os dados levantados foram analisados com base nas possibilidades de interações entre docentes-discentes indicadas nos roteiros utilizando recursos para interação através de tecnologias digitais, em substituição aos encontros presenciais.

III - Resultados e discussão

Os resultados da análise dos REO selecionados foram os recursos indicados pelas/os professoras/es no tópico de orientação de aprendizagem, o qual, segundo as orientações da DADE para elaboração dos roteiros, tinha como objetivo delimitar o conteúdo indicando também a previsão de encontros on-line. Neste tópico solicita-se que o/a docente apresente às alunas aos alunos *“a descrição do estudo dirigido, procedimentos, delimitação de questionamentos e possibilidades de análise e aprofundamento do conteúdo, sugestão de textos e demais recursos; Utilização das bases digitais e de materiais disponíveis e links externos que possam ser acessados de forma remota; Indicação de Materiais e referências bibliográfica utilizados); Previsão de encontros on-line, fóruns e/ou situações simuladas.”* (DADE, 2021, p. 7). Dos recursos encontrados nos roteiros, observou-se que as docentes e os docentes indicaram leitura de textos científicos, agendaram encontros on-line, indicaram vídeos expositivos, propuseram discussões e debates realizados durante as aulas on-line, disponibilizaram *slides* usados em aula, abriram fóruns no campus virtual para comunicar sobre questões da disciplina e para sanar dúvidas e responder questionamentos.

Organizados em um quadro (Quadro 2), os resultados foram apresentados nas colunas *“Recurso/Procedimento”* e *“Componente Curricular/Docente”*, conforme abaixo:

Quadro 2 - Recursos e procedimentos de ensino/estudo encontrados nos Roteiros de Estudos Orientados.

Recurso/Procedimento	Componente Curricular/Docente
Texto/Leitura de texto	CC1/P1; CC2/P2; CC3/P3, CC4/P4, CC5/P5 CC6/P6, CC7/P7, CC8/P3, CC9/P8, CC10/P9, CC11/P10, CC12/P7, CC13/P11, CC14/P12, CC16/P14, CC17/P15, CC18/P6, CC19/P8.

Atividades síncronas (Encontros virtuais)	CC1/P1, CC2//PP2, CC3/P3, CC4/P4, CC5/P5, CC6/P6, CC7/P7, CC8/P3, CC9/P8, CC10/P9, CC12/P7, CC13/P11, CC14/P12, CC15/P13, CC16/P14, CC17/P15, CC18/P6, CC19/P8, CC20/P8.
Vídeos expositivos	CC1/P1, CC2/P2, CC3/P3, CC4/P4, CC5/P5, CC6/P6, CC7/P7, CC8/P3, CC9/P8, CC10/P9, CC12/P7, CC14/P12, CC16/P14, CC17/P15, CC18/P6, CC19/P8.
Discussão/Debate	CC1/P1, CC8/P3, CC12/P7, CC13/P11, CC15/P13.
Disponibilização de <i>slides</i>	CC6/P6, CC9/P8, CC16/P14, CC17/P15, D18/P6.
Fórum de Dúvidas/Comunicação	CC1/P1, CC8/P3, CC11/P10, CC16/P14, CC17/P15, CC18/P6.
Diário reflexivo	CC8/P3.

Fonte: Roteiros de Estudos Orientados.

No quadro acima é possível identificar os recursos e os procedimentos de estudos encontrados na análise dos roteiros de estudos. Dividido em duas colunas, na primeira coluna foram inseridos os tipos de *recursos/procedimentos* que constavam nos documentos, como indicações de leitura, encontros virtuais, aulas gravadas, discussões/debates, disponibilização de *slides*, fóruns de dúvidas e diário reflexivo. Na coluna *componente curricular/docente* foram indicados os roteiros que continham os recursos e os procedimentos listados na primeira coluna. Assim, dezoito roteiros fizeram indicações de leitura (as exceções foram os CC15 e CC20), dezenove realizaram encontros virtuais (exceto o CC11), dezesseis disponibilizaram gravações de aulas (exceto CC11, CC13, CC15 e CC20), cinco promoveram discussões/debates, cinco disponibilizaram os *slides* usados nas aulas, seis criaram fóruns de

dúvidas no campus virtual da instituição e um utilizou o diário reflexivo, que consiste em uma produção reflexiva escrita pelas/os alunas/os considerando o decorrer das atividades letivas, ações e reações perante o conteúdo ensinado. Os debates (apontados pelos CC1/P1, CC8/P3, CC12/P7, CC13/P11, CC15/P13) foram promovidos através das atividades síncronas agendadas (na plataforma online *Meet* que permite conversar/dialogar por via videoconferência), pré-organizadas pelas/os docentes indicados nos REO. Os recursos e procedimentos mais utilizados foram, portanto, a leitura de textos, os encontros virtuais e as aulas gravadas, dos quais apenas os encontros virtuais possibilitam a interação e a comunicação entre as/os participantes. Os outros recursos e procedimentos utilizados que possibilitam a interação e a comunicação são os debates e os fóruns, porém foram pouco utilizados, em cinco ou seis componentes curriculares, respectivamente. Alguns componentes curriculares representados como “CC” na tabela 2, apresentaram o mesmo docente representado por “P” por serem responsáveis por mais de uma disciplina.

Os roteiros de estudos orientados (REO) constata a partir da análise, como os estudos da temática dos componentes curriculares foram organizados e quais os meios que as/os docentes encontraram para oportunizar a interação com as alunas e os alunos. O aspecto da interação no contexto da relação entre esses indivíduos, corresponde aos momentos em que houve espaço para a/o docente e o grupo discutirem entre si, trocar ideias, contextualizar o conteúdo, atender as necessidades das alunas e dos alunos. Elementos dessa relação constituem uma função importante no processo de ensino aprendizagem, segundo a psicologia histórico-cultural. Trazendo para o presente contexto, toda a vivência e dinâmica de ensino foram realizadas por meio de canais online de comunicação e informação. Em torno disso, surgiram questionamentos sobre como se deu a interação nos espaços virtuais, se se apresentou ou não alguma fragilidade na interação e perda nas relações interpessoais.

Primordialmente, tornou-se indispensável refletir sobre como as interações entre o docente e o grupo se deram no ensino remoto, a distância. Com a separação espaço-temporal entre os sujeitos, toda a comunicação, orientação, interação, esclarecimento de dúvidas, ocorreram por via das plataformas virtuais *Google Meet*, *ClassRoom*, *Campus Virtual*, Fórum



virtual, e-mail institucional e até mesmo o WhatsApp. Na análise, notou-se que os encontros on-line foram os momentos em que o/a professor/a e as/os alunas/os mais tiveram contato uns com os outros e puderam interagir, mencionada no roteiro como *atividade síncrona*, realizada pelo *Google Meet*. Ambas foram organizadas para ter duração de até uma hora e meia. Eram gravadas para as alunas e alunos que não conseguissem estar presente no encontro agendado, para que acessassem posteriormente no momento de estudo individual, nesse caso ocorrendo a perda das possibilidades de interação. Para disciplinas de até dois créditos semanais, a substituição das aulas por encontros virtuais com duração de até uma hora e meia não traz grandes prejuízos de tempo, porém no caso das disciplinas de quatro créditos, essa substituição acarreta uma perda de mais de 50% da carga horária da disciplina, reduzindo as possibilidades de interação mesmo para as/os participantes das atividades síncronas.

Dado os procedimentos de estudo presentes nos roteiros, esses constituem-se como estratégias que contribuem na sistematização do ensino. Analisando-os, observa-se que em todos os roteiros houve indicações de leitura, de artigos científicos, teses, dissertações, capítulos de livros/e-books. Como procedimento também, os roteiros apresentaram indicação de documentários, vídeos expositivos/explicativos e canais do YouTube. Cinco dentre os vinte roteiros analisados utilizaram como ferramenta a apresentação com slides durante a atividade para contextualizar o tema, disponibilizando-os às alunas e aos alunos após a atividade síncrona. Os procedimentos de estudo estão acoplados no tópico "O que devemos fazer para aprender?", do documento. Os *links* dos materiais utilizados foram disponibilizados no documento orientador como na plataforma do Campus Virtual da instituição. Nesta plataforma, as/os alunas/os acessam as orientações das atividades, o arquivo do roteiro e materiais complementares sobre a disciplina. A maioria das disciplinas utilizou o Campus Virtual, ferramenta a qual os docentes utilizavam para compartilhar com as/os estudantes os REO das disciplinas, avisos e recados (com essa finalidade era utilizada também quando as aulas eram presenciais). As/Os docentes tiveram como alternativa dada pela DADE/Prograd a utilização da a plataforma virtual Classroom.

Ao analisar as formas de interação propostas, entende-se que o ensino remoto fez com que a cotidianidade de estudos sofresse alterações, causando uma reconfiguração nas relações



e no processo de mediação da aprendizagem pela atividade de ensino, considerando a nova forma de contato por meio das tecnologias. Como Santos e Mendonça (2021) apontam:

(...) para importância de um ensino significativo e que ofereça um lugar de protagonismo para seus alunos, algo que na realidade do ensino remoto pelas condições da pandemia, talvez tenha se fragilizado em decorrência de um novo formato de contato, espaço, tempo e dinâmica apropriada para uso da ferramenta, sobretudo, se são usadas as mesmas metodologias e técnicas do ensino presencial na abordagem dos conteúdos, amparados em procedimentos que há muito deveriam ser repensados como aponta Demo (2012, p. 58) “teorias da aprendizagem, como regra, nunca sugerem que aula seja procedimento decisivo de aprendizagem, porque esta não se dá na esteira da reprodução de conteúdos, mas na da reconstrução incansável e sempre renovada” (p. 110)

Os estudos dos autores acima apontam a importância e a potencialidade do convívio e das relações sociais, e como a relação entre professor-aluno e suas condições e contextos podem influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. A partir da concepção de estudo do teórico Lev Vygotsky, Santos e Mendonça (2021) ressaltam que como recurso entre o sujeito e a aprendizagem está a interação mediada pelo/a professor/a. Sardi e Carvalho (2022) explicam que, segundo a perspectiva que considera a experiência em sala de aula uma troca entre docente e discente, a interação só é possível mediante a permanência de ambos no mesmo espaço físico. No entanto, quando há a separação física os procedimentos de ensino e a forma desses estudos alcançarem as/os alunas/os são replanejados. Os autores afirmam que “A ausência dos alunos, em uma prática profissional que se caracteriza como relacional, tem implicações subjetivas que provocam a reconfiguração do trabalho acompanhada de uma nova valoração do mesmo.” (SARDI; CARVALHO, p. 9).

À luz da psicologia histórico-cultural, é possível compreender a potencialidade e influência que tem o meio social para o desenvolvimento do indivíduo, por meio das trocas e relações socioculturais mediadas pelo/a professor/a. Marinho (2020) explica que ao formular aspectos para compreender o percurso do desenvolvimento humano, Vygotsky conduziu novas perspectivas e modificações no trabalho docente, o qual se estabelece na mediação

entre o conhecimento e os estudantes e as estudantes. A autora descreve a relação dessa teoria com a visão sociointeracionista na qual “*as trocas sociais são de extrema importância para a aprendizagem do indivíduo, portanto, o professor é mediador entre o conhecimento e o sujeito*” (MARINHO, 2020, p. 114). As aulas, enquanto presenciais, ou seja, na sala de aula, oferecem maior dinâmica nas trocas realizadas entre docente-discente, assim como as que acontecem entre as/os colegas. Comparada ao ensino remoto, as interações realizadas e mediadas na sala de aula constituem intervenções pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas às demandas da/o aluna/o. Sardi e Carvalho (2022) evidenciam que a dimensão relacional do ensino presencial, se anulada, pode apresentar consequências para o processo ensino-aprendizagem. Os autores enfatizam que:

(...) fica claro que a dimensão relacional do ensino presencial é parte estratégica do processo educacional, sendo que sua supressão ou mesmo diminuição pode ser considerado prejuízo nesse contexto. As relações que se estabelecem entre os integrantes da sala de aula dão suporte para aquisição do conhecimento. De modo particular, os diálogos que aí se dão, no âmbito dessas relações, têm o potencial de enriquecer consideravelmente o conteúdo do qual o estudante se apropria. (SARDI; CARVALHO, 2022, p.10)

Ao investigar elementos referentes à interação nos documentos analisados, observou-se que a comunicação entre docente e discente foi realizada via e-mail, videoconferência e WhatsApp. Mesmo não sendo uma ferramenta de comunicação oficial da instituição de ensino para contato entre esses sujeitos, o WhatsApp, pode oferecer mais agilidade para tal função. Com os roteiros indicando atividade síncrona, a/o professor/a interagiu com o grupo a partir das telas dos computadores ou celulares, se limitando a estes recursos. Embora esses fossem os recursos disponíveis e convenientes para a situação social da pandemia, Saccol (2010) enfatiza o suporte que as tecnologias podem trazer para o desenvolvimento profissional docente, salientando entretanto que os processos de ensino não podem se limitar a elas.



Silva, Goulart e Cabral (2021), em seus estudos sobre o ensino remoto durante a situação social, apontam que os ajustes realizados para minimizar as lacunas no ensino no Brasil por meio do ERE, foram emergenciais e temporários, o que tornou mais desafiadora sua implementação, pois nem todas as instituições de ensino possuíam ou possuem infraestrutura e recursos tecnológicos suficientes, muitas/os professoras/es não possuem preparo e formação para lecionar em espaços virtuais, e sequer possuem conhecimento para adaptação dos materiais a serem disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem. Por meio do REO, permitiu-se que os estudantes de forma individual dessem continuidade às atividades do curso, o estudante seria autônomo no percurso dos seus estudos. Surge a partir daí uma percepção quanto à autonomia de estudo requerida no REO, exigindo da/o aluna/o uma postura mais ativa e independente no processo de aprendizagem. Essas condições remontam a percepção de que a presença/atuação do professor/a seria possivelmente dispensável, uma vez que o percurso de estudo a ser exercido se tornou responsabilidade das/os alunas/o.

Evidencia-se ao analisar os REO que os estudos no ERE passaram a exigir mais autonomia das/os alunas/os, no sentido de aprenderem sem a mediação das/os professoras/es, ou com pouca mediação, conforme previsto nas normas internas da UFLA e nas *Orientações para elaboração do REO* (UFLA, 2020), que afirma que o REO “*tem como pressuposto desencadear ações de aprendizagem orientada e de forma dirigida pelo docente, pressupondo o desenvolvimento das ações de forma autônoma e independente pelo estudante.*” (DADE, 2020). Devido às novas demandas que foram surgindo no contexto educacional com a implementação do ERE, exigiu dos docentes uma postura didática que venha contribuir para aumentar sua interação com os/as alunos/as no processo de construção do conhecimento. Contudo, somente com a participação das/os alunas/os nas atividades síncronas poderia ocorrer uma interação entre docente e discente. Analisando os REO, constata-se que docentes e discentes possuem um curto tempo de interação durante a atividade síncrona, na qual poderiam ser esclarecidas as questões de estudo. O diálogo como estratégia durante a transmissão on-line busca reproduzir o que ocorre no ensino presencial, fundamental na prática pedagógica, como afirma Tonelli (2015):



A dialogicidade tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que é a gênese da aquisição do conhecimento. Portanto, quando o aluno desenvolve afeto e consideração pelos colegas e professores, formam-se relações interpessoais mais estáveis, o que favorece a expansão cognitiva e a necessidade de socializar o conhecimento adquirido. (TONELLI, 2015, p. 155)

Os autores destacam a importância da dialogicidade como estratégia no processo educacional, a qual possibilita aos estudantes e às estudantes a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento intelectual e afetivo. No ERE, o diálogo também manifesta tais contribuições se diferenciando somente pelos meios em que são feitas as mediações/interações. Sardi e Carvalho compreendem os impactos das atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, a partir dos aspectos correspondentes à educação a distância. Os autores evidenciaram em seus estudos quanto a educação a distância:

Ela cria as condições para exercer um controle sobre o que está sendo discutido e ensinado na educação superior em maior grau do que a educação presencial. Sua expansão enraizada pelo discurso econômico e empresarial, apresenta consequências políticas. Esse formato é uma modalidade de ensino que possibilita a separação dos corpos. Os discentes não se relacionam com os colegas de curso. O sistema mediado pelas tecnologias de informação isola os discentes dos debates em sala de aula, impossibilita a convivência nos *campi* e os impede de experimentar uma relação mais direta com os docentes e com os demais estudantes. (SARDI; CARVALHO, 2022, p.12)

É importante ressaltar que não foi imposto o EaD nesse período de pandemia, mas sim adotado o estudo remoto, que consistia em dar continuidade às atividades letivas por meio de recursos tecnológicos e digitais, o que se assemelha à oferta de conteúdo na modalidade da educação a distância, mas não é a mesma coisa. Diante disso, compreende-se que o ensino remoto acarretou mudanças no cenário educacional, especificamente pela mediação das telas na relação entre professores/as e alunas/os. Em concordância com as autoras Silva, Goulart e Cabral (2021), conclui-se que:



(...) o ensino remoto exigiu a habilidade de buscar a interação entre educação e recursos tecnológicos, de forma que pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes formas de comunicação. Logo, no atual contexto educacional, além da certificação, da qualificação e da atualização profissional, dos diversos saberes que emanam do tempo de experiência, a docência se refere a uma profissão que também necessita de conhecimentos tecnológicos a fim de estar conectada à realidade dos estudantes. Nesse sentido, o ERE reforçou a necessidade de se desenvolver outras formas de ensinar. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021, p. 419)

Diante dos apontamentos das autoras acima, é possível entender que o ensino remoto exigiu dos profissionais da educação articulações e propostas desafiadoras que poderiam possibilitar a interação entre docentes e discentes considerando o contexto que estava inserido esse modelo de ensino remoto. Foi um período que forçou a redução da carga horária, planejamentos e práticas docentes adaptadas para acontecerem em ambientes virtuais, já que os estudantes e as estudantes estariam em casa. O ERE refletiu também na metodologia de ensino dos profissionais da educação, com os recursos tecnológicos tornando indispensáveis nesse contexto, outras formas de ensinar foram elaboradas.



IV - Considerações finais

A pandemia causada pela propagação do vírus SARS-CoV-2, acabou ocasionando o isolamento social, levando as pessoas a adaptarem suas rotinas e suas vidas, convivendo com uma nova realidade. Essa mudança provocou importante impacto no âmbito educacional, pois as atividades letivas passaram a ser ofertadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Com essa reconfiguração do ensino presencial para o remoto, as atividades letivas foram organizadas em forma de roteiros orientadores. As aulas passaram a ser transmitidas via recursos tecnológicos e os estudos foram realizados pelas alunas e pelos alunos de forma autônoma em espaço e tempo diferentes. Fica evidente a mudança e o impacto do presencial para o remoto, quando a dimensão relacional entre estudantes e docentes fica comprometida e limitada pelas telas, sejam dos computadores ou dos celulares.

A partir dos estudos e pesquisa realizada, foi possível compreender a importância que o coletivo e as relações mais diretas possuem no processo ensino-aprendizagem, as quais foram comprometidas pelo uso dos recursos tecnológicos e pelo distanciamento social. Como dito anteriormente, na visão da psicologia histórico-cultural, o meio social, a interação estabelecida de corpo presente entre os indivíduos, é fundamental para o desenvolvimento intelectual e afetivo. No âmbito educacional as trocas/relações sociais podem ser vistas como estratégias do processo educacional. Com os estudos oferecidos remotamente, essa relação direta se comprometeu por não ser mediada mais presencialmente e sim através das TIC.

As análises dos roteiros de estudos, em concordância com as contribuições de Silva, Goulart e Cabral (2021), levaram a compreender que a instituição lançou mão de documentos norteadores que garantissem um padrão mínimo de qualidade para os processos de ensino e de aprendizagem das alunas e dos alunos. Embora o distanciamento social tenha sido necessário como medida sanitária, o convívio é indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Comparado ao modelo presencial, o qual contava com até quatro aulas semanais conforme o componente curricular, docentes e discentes tiveram reduzidas vivências em conjunto pela via das atividades síncronas. Tendo perdido cerca de 50% da carga horária se pensarmos em componente de 4 créditos. Diante de condições que viriam a



mobilizar as alunas e os alunos com os conteúdos no REO, entende-se que a interação mais “direta” entre os indivíduos só foi possível a partir dos encontros virtuais

Em vista disso, concluímos que a pesquisa é inconclusiva, por haver a necessidade de analisar mais roteiros de estudos e realizar entrevistas com docentes e discentes a fim de entender como a interação aconteceu, já que foi mencionado nos roteiros. Por se tratar de uma vivência emergencial e temporária tornaram-se significativamente desafiadores os processos de ensino, tanto na educação superior como na educação básica. Importante ressaltar que ainda que as relações tenham sofrido com o distanciamento e a falta do convívio com outras pessoas, os recursos tecnológicos utilizados se aliaram ao trabalho docente auxiliando na elaboração e exercício das atividades previstas no REO. Diante da imprevisibilidade e das incertezas de cada instante em decorrência da situação social, “*exigiu posicionamentos para se otimizar o tempo de estudo*”, segundo Silva *et al* (2021), as medidas e estratégias educacionais criadas para esse contexto não teriam sido tão adequados, mas foi o possível diante do cenário enfrentado com o isolamento exigido para preservar a saúde e a vida da população.



Referências bibliográficas:

CRISTIANO, Cleber. CESAR, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2º Edição. Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – Brasil. 2013.

DADE UFLA. Orientações para Elaboração do REO. Elaborado pela equipe DADE/DIRED/PRG. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1eJREvcCXwVMqge6Ai0Ew9oP0bxGWerxOK4Nm6Hq-E6w/edit>. Acesso em: 13 abr. 2022.

G1. Mais de 6 milhões de pessoas morreram de Covid-19 no mundo, diz levantamento, 7 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/07/mundo-ultrapassa-6-milhoes-de-mortes-por-covid-19-diz-universidade.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LIMA, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021

PESSOA, Camila. T. “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PR. 2018. 10-225.

SACCOL, A. SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2010.

SANTO, G. MENDONÇA, M. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **REH - Revista Educação e Humanidades**. Volume II, número 1, jan-jun, 2021, pág. 110-131.



SARDI, R. CARVALHO, P. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. *Psicol. estud.*, v e488799, 2022.

TONELLI, E. MEDEIROS, C. H. S. et. al. (2015). A práxis docente nos ambientes virtuais de aprendizagem no contexto da dialogicidade. *Observatório*, 9(1), 149-158.

DOI: <https://doi.org/10.15847/obsOBS912015818>

UFLA. UFLA suspende aulas da graduação, pós-graduação e ensino infantil a partir do dia 23/3, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/institucional/13623-ufla#:~:text=Nesta%20segunda%2Dfeira%2C%20dia%2016,partir%20do%20dia%2023%20de>. Acesso em: 12 abr. 2022.