

Do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem: um estudo de caso sobre o ensino universitário em tempos de pandemia

Altair Alberto Fávero¹

Bruna Eduarda Rocha²

Daniê Regina Mikolaiczik³

Resumo

Em 2020, frente ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o ensino remoto foi a possibilidade de continuidade da educação. Diante desse fato, foi desenvolvido este artigo, que teve o objetivo de compreender, a partir da teoria dos paradigmas do ensino e da aprendizagem de Masetto (2005), qual o paradigma predominante no ensino remoto em duas turmas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação na UPF. A metodologia mesclou as abordagens qualitativa e quantitativa, por meio da entrega de questionários. Concluiu-se que a maioria dos alunos considerou que desenvolveu conhecimentos úteis para a vida profissional. Como aspectos negativos dessa modalidade, os respondentes dos questionários destacaram o cansaço frente às telas de computador e também a falta de contato com os colegas.

Palavras-chave: Paradigma do Ensino; Paradigma da Aprendizagem; Educação Superior; Ensino Remoto.

From the teaching paradigm to the learning paradigm: a case study on university education in times of pandemic

Abstract

In 2020, given the social isolation caused by the Covid-19 Pandemic, remote learning was the possibility of continuing education. In view of this fact, this article was developed with the objective of understanding, based on the theory of teaching and learning paradigms of Masetto (2005), which is the predominant paradigm in remote teaching in two *stricto sensu* postgraduate classes in Education at the UPF. The methodology mixed qualitative and quantitative approaches, through the delivery of questionnaires. It was concluded that most students considered that they developed useful knowledge for their professional life. As negative aspects of this modality, the respondents to the questionnaires highlighted fatigue in front of computer screens and also the lack of contact with colleagues.

Keywords: Teaching Paradigm; Learning Paradigm; College Education; Remote Teaching.

Introdução

Repensar as práticas de ensino e aprendizagem na educação superior é um tema de pesquisa em constante crescimento. Vários pesquisadores (MASETTO, 2005; FÁVERO; TONIETO;

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, favero@upf.br.

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 187728@upf.br.

³ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 187729@upf.br.

ODY, 2015; FÁVERO; TONIETO, 2010) já alertaram que professores com ampla formação acadêmica e trajetória na pesquisa podem não dar conta dos desafios didáticos no contexto universitário.

O ensino a distância, em crescimento no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 1996) e do Plano Nacional da Educação de 2001 (Lei n.10.172 de 2001), muda metodologias de ensino e pressiona instituições a se adequarem cada vez mais rapidamente.

De modo a evitar a propagação e o contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19), as instituições de educação superior suspenderam suas aulas presenciais desde março de 2020, com base no Decreto Estadual nº 55.154 de 01 de abril de 2020. Estudantes e professores entraram em contato com um modelo de ensino inédito nas turmas de pós-graduação *stricto sensu*: o ensino remoto.

Diante disso, este artigo tem o objetivo de compreender, a partir da teoria dos *paradigmas do ensino e da aprendizagem* desenvolvida por Masetto (2005), como se desenvolve a docência universitária em um contexto de ensino remoto. Para isso, como metodologia, recorre-se às abordagens qualitativa e quantitativa, por meio da entrega de questionários aos alunos de uma turma de Mestrado em Educação e de uma turma de Doutorado em Educação.

O texto está organizado em quatro seções. A primeira seção é dedicada à apresentação de alguns conceitos chave do artigo; a segunda faz uma explanação sobre a metodologia do estudo realizado; a terceira dedica-se a apresentar os resultados da pesquisa com os estudantes; e, por fim, a quarta seção traz as considerações finais do estudo realizado.

Referencial teórico

Esta seção apresenta alguns dos conceitos e autores que deram sustentação teórica para esta pesquisa e que permitem que possamos compreender o cenário no qual foi feito este estudo.

O professor universitário, mediador ou protagonista?

O número de matrículas na educação superior cresceu nos últimos anos, especialmente no Brasil, como mostram os dados do Censo da Educação Superior, que revelam que “[...] entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância” (BRASIL, 2018, p.15). Com mais pessoas frequentando esses cursos, surge também a necessidade de mais professores para esse segmento.

Essa expansão rápida e a demanda por profissionais para atuar na graduação e na pós-graduação fez emergir novos questionamentos sobre a prática docente. Nesse sentido, reflète-se: o ensino tradicional, centrado no professor e tão comum no espaço acadêmico, ainda é capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho e para a transformação social?

Ao tentarmos responder a essa questão, imediatamente nos remetemos ao papel do professor, uma vez que a maneira como ele conduz seu trabalho em sala de aula tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, pois ele desperta o desejo e o interesse do aluno para o tema trabalhado. É uma de suas responsabilidades envolver o discente nas atividades.

Sendo assim, é necessário investir diariamente em situações que proporcionem a elaboração de atividades diversas. Nesse cenário, cabe ao professor instigar os educandos a produzir textos orais e escritos com estruturas diferentes, com objetivos diferentes, conteúdos diferentes, dando-lhes a oportunidade de explicar, argumentar, discordar ou concordar, justificar, requerendo elaborações diferentes da linguagem oral, ou seja, possibilitando-lhes uma relação entre linguagem e pensamento. Tal contexto faz com esses educandos finalmente se percebam como sujeitos de sua aprendizagem.

O discente deve ser reconhecido como um indivíduo capaz de construir, modificar e integrar ideias se tiver a oportunidade de interagir com outros atores, com objetos e situações que exijam o seu envolvimento. É inegável, também, a importância da intervenção e da mediação do docente, assim como a troca com os pares na confrontação de modelos e expectativas (MITRE et al., 2007, p.2141).

Masetto (2005), um dos autores centrais neste estudo, possibilita compreender os limites do ensino tradicional e faz uma crítica à maneira como são conduzidas as aulas dentro das universidades. Ele defende a ruptura das práticas centradas na figura do professor e aponta que essa transformação depende de uma nova organização curricular, a qual precisa ser aberta, atualizada e interdisciplinar e tem de promover a integração da teoria com a prática. Masetto (2005) defende a pertinência de ocorrer a substituição da ênfase no *paradigma do ensino* para dar mais foco ao *paradigma da aprendizagem*. Na análise de Fávero e Tonieto (2010, p.80), pensar a aula universitária na perspectiva da aprendizagem significa compreender que “a relação com o saber acadêmico é vista [...] como uma das tantas relações de aprendizagem que os alunos estabelecem com o mundo”.

O professor, nesse novo paradigma, precisa reconhecer-se, antes de tudo, como professor, e deve assumir um papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos. A metodologia também precisa ser transformada, visto que os objetivos da aula mudaram e variadas técnicas que valorizem a participação ganham destaque.

O professor não deverá estranhar se, porventura, o aluno chegar a dados ou informações que ele próprio ainda não possuía. Seu papel não é o de saber tudo o que existe sobre um assunto antes do aluno, mas estar aberto para aprender também com as novas informações descobertas por esse aluno e, principalmente, estar em condições de discutir e debater as informações com ele, bem como ajudá-lo a desenvolver sua criticidade diante do que venha a encontrar. Todos nós sabemos que há muita coisa importante e maravilhosa a que chegamos pela internet. Assim como há um sem-número de informações absolutamente dignas de ir para o lixo. Alunos e professor vão aprendendo, assim, a desenvolver a criticidade (MASETTO, 2000, p.161-162).

Nessa perspectiva – de formar com foco na aprendizagem –, a formulação de problemas relacionados com a realidade merece atenção. Masetto (2005) considera que o ato de despertar o interesse para novas aprendizagens é facilitado quando essas aprendizagens representam algum significado para o aluno.

Focar na aprendizagem não significa, de forma alguma, o abandono à teoria:

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática

de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 2003 *apud* FERREIRA, 2014, p.125).

Mesmo que se reconheça que o sucesso da prática educativa reside na aprendizagem do aluno, em tempos de ensino remoto, como o período analisado neste artigo, surgem novos questionamentos a respeito de como conduzir essa prática. Alguns elementos para esse debate são apresentados na próxima seção.

Ensino remoto em tempos de pandemia: limites e possibilidades

É possível observar que os últimos anos foram marcados pela evolução tecnológica. Foram inúmeras transformações e rápidas mudanças que nos permitiram adquirir informações a qualquer momento. Transformar essa variedade de informações, impulsionada pelo mundo digital, em conhecimento, é uma das complexas tarefas da educação na contemporaneidade.

Segundo Lemos (2003), a cultura contemporânea avançou por meio da evolução tecnológica, pois qualificou e facilitou os processos de busca de informações. Além da pesquisa, ampliou-se também as possibilidades de comunicação, favorecendo a troca de informações e derrubando fronteiras geográficas.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm trazido diversas possibilidades para o processo educacional, especialmente na ruptura com o ensino tradicional. Muitos educadores, assustados com a expansão do ensino a distância – que, muitas vezes, tem qualidade questionável –, acabavam por negar completamente a inserção das tecnologias às aulas presenciais.

A pandemia, causada pelo vírus Covid-19, trouxe a necessidade do isolamento social e, com ela, foi adiantado um debate travado há anos no campo educacional: é possível desenvolver ensino e aprendizagem de qualidade por meio remoto?

Para muitos professores, não era possível imaginar um ensino completamente a distância, mas foi a tecnologia que solucionou os problemas de muitas instituições de ensino. O ensino remoto impulsionou a utilização dessas ferramentas, o que acabou estabelecendo um conjunto de reinvenção e aprendizado (GARCIA; GARCIA; REGO, 2020).

O ensino remoto foi um grande desafio, pois exigiu dos professores que mudassem seu

ambiente de descanso para ambiente de trabalho, com intuito de disponibilizar atividades de forma não presencial. A negação às tecnologias nas aulas presenciais, predominante no ensino tradicional, agravou ainda mais esse cenário, pois a alfabetização tecnológica passou a ser uma necessidade.

Sendo assim, por meio das TICs, foi possível dar continuidade à educação, pois essas ferramentas podem possibilitar interação com o outro, colaboração, construção, intervenção e socialização. Com a tecnologia atual, podemos acessar informações de diversas fontes e nos conectar em qualquer espaço e tempo, e isso nos dá inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Em período de pandemia, os recursos tecnológicos no processo educativo possuem muito potencial pedagógico, porém, como ocorre com qualquer recurso metodológico, cabe ao professor mediar as aulas. A aprendizagem dos acadêmicos precisa continuar sendo o principal objetivo, mesmo que na aula virtual. Quando professor e aluno intercalam o protagonismo nas aulas, desenvolve-se uma dimensão colaborativa na construção do conhecimento. Além disso, o ensino remoto também demanda planejamento, afinal, uma aula predominantemente expositiva dificilmente dará conta de manter uma turma em frente ao computador durante três ou quatro horas. A dimensão colaborativa que mencionamos precisa da mediação do educador, que precisa organizar aulas diferenciadas, que instiguem a criatividade, o rendimento e o desempenho do aluno.

Mas tudo isso leva a uma nova reflexão: como tornar a aula remota mais significativa e impulsionar o protagonismo do educando? Alguns desses aspectos são mencionados na próxima seção.

O protagonismo do acadêmico no ensino remoto: metodologias ativas como caminho didático

A *práxis* pedagógica é um dos fatores mais importante para um processo de aprendizagem efetivo. Willian Glasser⁴, criador da pirâmide da aprendizagem, defendeu que o aluno aprende muito por meio da prática, de modo que a ideia do processo não é o decorar ou o memorizar, mas sim o aprender efetivamente. Nesse sentido, tendo em vista que aulas

⁴ Dados obtidos no site: <<https://www.ludospro.com.br/blog/piramide-de-aprendizagem>>, acesso em: 02 jun.2021.

criativas e construtivas têm mais chances de chamar a atenção do aluno, as metodologias ativas representam uma possibilidade metodológica para o educador, especialmente no ensino remoto, no qual as possibilidades de relações entre os pares ficam prejudicadas.

As metodologias ativas são práticas pedagógicas que têm como objetivo mudar a relação entre professor e aluno, no qual o professor é o mediador e o aluno é o protagonista da aprendizagem. Morán (2015, p.18) argumenta que “[...] quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Há diversas formas de trabalhar as metodologias ativas, dentre as quais estão o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a *gamificação*, entre outras que podem ser vinculadas no processo de ensino e aprendizagem. Neste artigo, focaremos no ensino híbrido, termo amplamente difundido no período de isolamento social.

Na metodologia do ensino híbrido, que se trata da mescla entre a educação presencial e on-line, o estudante tem a experiência na escola e no ambiente on-line, ou seja, o professor pode disponibilizar ao aluno atividades prévias, como uma leitura para ser realizada antes da aula, ou mesmo um jogo e atividade para serem desenvolvidos depois da aula.

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetivadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (MORÁN, 2015, p.26).

Para Machado, Lupepso e Jungbluth (2015), a modalidade ensino híbrido é uma combinação do dentro e do fora de sala de aula, bem como um modo de trazer as tecnologias para o processo de aprendizagem, muito parecido com o ensino semipresencial.

Os autores Machado, Lupepso e Jungbluth (2015, p.10) trazem quatro princípios para a educação híbrida:

1. Incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo a flexibilização do tempo e a escolha do momento oportuno para resolver as atividades propostas.

2. A educação híbrida acontece com a integração das tecnologias digitais ao ensino criando novas possibilidades de aprendizado.
3. Utilizando a plataforma virtual professores e estudantes interagem em um ambiente comum, sendo possível integrar atividades, materiais didáticos, fóruns de discussões, entre outras propostas.
4. Permite a obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando na elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um.

Neta e Capuchinho (2017) avaliaram o ensino híbrido como um processo novo de aprendizagem, pois consideravam-no ainda pouco utilizado por professores nas escolas, mas reconheciam a potencialidade de que ele, em breve, se tornasse uma tendência, uma vez que algumas escolas norte-americanas já vinham utilizando essas metodologias e adquirindo bons resultados.

Ainda para Neta e Capuchinho (2017), utilizar o ensino híbrido nas escolas é muito importante, pois isso possibilita a transformação do processo educacional, deixa o tradicional de lado e insere um novo processo de ensino no qual o aluno será o protagonista da aprendizagem, e, de forma autônoma, participará de tudo o que se é proposto, formando pensamentos críticos e construtivos para ligar com a vida real.

O entendimento dos temas relacionados à docência na educação superior, ao protagonismo do aluno, ao ensino remoto e às metodologias ativas permite que possamos avançar na compreensão dos dados levantados na pesquisa de campo e descritos nas próximas seções deste artigo.

Metodologia

A metodologia desenvolvida neste estudo buscou resposta para o problema de pesquisa, Qual o paradigma predominante no ensino remoto? A resposta ao problema foi construída em um estudo de caso de natureza quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório.

A população foi constituída por estudantes que ingressaram no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU – UPF) no segundo semestre de 2020, em turmas de mestrado e doutorado.

A coleta dos dados foi realizada no decorrer de todo o mês de novembro do ano de 2020. Os estudantes foram convidados a responder a questões abertas e fechadas, por meio da ferramenta *Google Doc*. O questionário foi composto por questões que compreendem aspectos do paradigma de ensino vigente e percepções dos discentes acerca do modelo de ensino remoto.

A presente pesquisa classifica-se como estudo de caso, que é caracterizado por um grupo definido, como um sistema educativo, uma pessoa, unidade social ou até uma instituição. Para Fonseca (2002, p.33), o estudo de caso:

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Após definidas as etapas, caracteriza-se a pesquisa como quantitativa, qualitativa e descritiva. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa destaca-se pela qualidade científica, a partir da relevância e do uso adequado de todos os dados, e não se preocupa com quantidades numéricas, mas sim com a compreensão da sociedade ou de grupos sociais, de modo que “[...] os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p.34).

Gil (2008) e Malhotra (2012) abordam que a pesquisa descritiva tem como propósito descrever as características de um fenômeno ou população, sendo que vários estudos podem ser definidos como descritivos, porém, a principal característica está na aplicação de técnicas padronizadas de coletas de dados.

Cabe destacar que neste estudo foram consultados 23 estudantes, portanto, diante do grupo reduzido, os dados levantados por meio da coleta de questionários receberam um tratamento qualitativo, que buscou identificar como o grupo se sente em relação ao ensino remoto. Na apresentação dos resultados, para preservar a identidade dos participantes, em vez de nomes, foram utilizadas letras para identificar os respondentes.

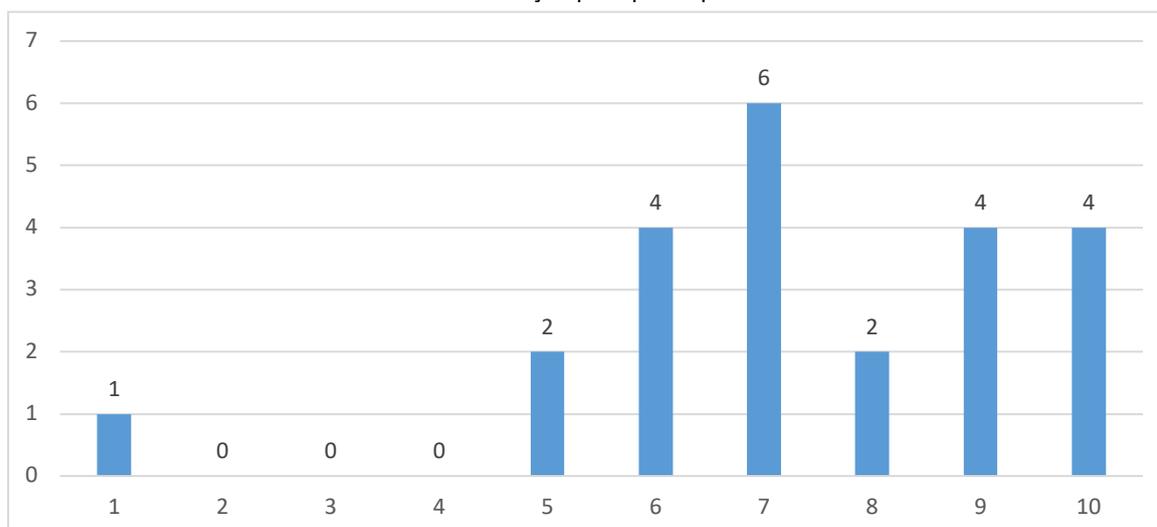
Resultados

Conforme descrito na metodologia deste artigo, foram consultados 23 estudantes, dos quais 11 do Doutorado em Educação e 12 do Mestrado em Educação. As perguntas realizadas buscavam compreender, à luz da teoria de Masetto (2005), qual o paradigma vigente no ensino remoto. Esta seção apresentará os principais resultados do estudo, relacionando-os com a teoria do autor escolhido.

Baseando-se no que Masetto (2005, p.82) considera como fundamental para que a aprendizagem seja o foco do trabalho na educação superior, os consultados foram questionados se, para eles, o ensino remoto permitiu o desenvolvimento das capacidades intelectuais de pensar, raciocinar, refletir, buscar dados, analisar, criticar, argumentar e dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimento. As respostas evidenciaram que a maioria do grupo (15) considerou ter desenvolvido plenamente essas capacidades, enquanto um grupo menor (8) considerou tê-las desenvolvido de maneira parcial. Nenhum dos consultados respondeu que não desenvolveu tais competências.

Para Masetto (2005), o *paradigma da aprendizagem* se baseia também em motivar o aluno. O autor destaca que, muitas vezes, ao trabalharmos com adultos, acabamos deixando esse aspecto de lado. Em uma escala de 0 (nada motivado) a 10 (muito motivado), os participantes dessa pesquisa foram questionados sobre sua motivação em participar das aulas remotas. Os resultados podem ser observados no gráfico:

Gráfico 1: Escala de motivação para participar das aulas remotas



Fonte: elaboração dos autores com base nas respostas do questionário aplicado.

É possível perceber que a motivação não é a mesma para todos os estudantes, e vários fatores podem influenciar nesse aspecto. Alguns foram mencionados pelos respondentes, nas questões abertas:

O que cansa é a extensão do tempo, muitas aulas acabam extrapolando o horário, e tem sido notória a ideia de que não é a mesma interação que o presencial. A tela traz a sensação de um cansaço muito maior (RESPONDENTE A).

Considero que o cansaço do trabalho virtual e a falta do contato humano causam algum desconforto, mas nada que nos impeça de continuar avançando nos estudos e na formação humana e profissional (RESPONDENTE B).

Em alguns momentos tem sido cansativo ficar tanto tempo em frente a tela do computador, mas a experiência foi/está sendo muito válida e completa, dado à dinâmicas das aulas, e embora sinta falta dos encontros presenciais, do contato direto com professor e colegas, tenho aprendido muito (RESPONDENTE C).

O cansaço relacionado à exposição à tela mostrou-se predominante nas respostas. Nesse sentido, Gentil et al. (2011) alertam que, apesar de a tecnologia facilitar e trazer comodidade às pessoas, esses equipamentos utilizados em excesso podem ser prejudiciais à saúde. Além disso, segundo os pesquisadores, permanecer mais do que três horas em frente às telas pode contribuir para o desconforto visual e para a ocorrência de olhos secos, podendo até causar a síndrome da visão do computador.

Para Masetto (2005), o ensino tradicional baseia-se majoritariamente na exposição do conteúdo conduzida pelo professor. Já no *paradigma da aprendizagem*, de modo inverso, é o aluno quem assume o protagonismo. Os entrevistados foram questionados sobre uma série de fatores de ambos os paradigmas, e as repostas estão apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Como foi o ensino remoto



Fonte: elaboração dos autores com base nas respostas do questionário aplicado.

Nas respostas dos 23 estudantes, foi possível perceber aspectos dos dois paradigmas. Masetto (2005, p.87) salienta que é necessário “[...] que o aprendiz assuma o processo de aprendizagem como seu e possa fazer transferências do que aprendeu na universidade para outras situações profissionais”. Nas respostas, destaca-se que a maioria do grupo (15) considerou que teve autonomia para aprender, além disso, registra que contou com espaços de protagonismo (14). Cabe destaque também para o número de alunos (11) que considerou que teria aprendido mais se as aulas fossem presenciais e também para o número de alunos (11) que considerou as aulas predominantemente expositivas.

Os dados levantados e suas relações com a teoria de Masetto (2005) mostram que o caminho a ser percorrido, na transição do *paradigma do ensino* para o *paradigma da aprendizagem*, ainda é longo, ainda mais se tratando do ensino remoto. Alguns trechos extraídos dos questionários merecem atenção, pois nos permitem compreender como os aspectos dos

dois paradigmas ainda andam lado a lado no contexto estudado:

Foi uma experiência nova em minha trajetória acadêmica. Senti falta de estar perto dos colegas e professores, porém penso que existiu, o tempo todo, por parte dos professores e da instituição a preocupação de manter a qualidade do ensino. Penso que o ensino remoto reduziu as possibilidades metodológicas durante as aulas, porém, facilitou o acesso ao curso e a árdua tarefa de conciliar mestrado e atividade profissional (RESPONDENTE A).

A educação remota permitiu realizar um quantitativo maior de disciplinas devido ao fato de não ter o deslocamento. Permitiu participar de atividades extras que presencialmente não seria possível (RESPONDENTE B).

Os professores têm sido extremamente atenciosos e humanos. Estamos aprendendo, com eles, além de conteúdos teóricos e habilidades formativas, valores caros à condição humana, tais como; solidariedade, empatia, altruísmo, protagonismo, sensibilidade, organização, disciplina, empenho, entre tantos outros que são encarados por cada mestre neste momento atípico (RESPONDENTE C).

Muito difícil de participar e trocar pontos de vista diferentes sobre os temas debatidos durante as aulas o que torna as aulas monótonas (RESPONDENTE D).

As respostas dos questionários mostram que o ensino remoto ainda divide opiniões no grupo estudado. É preciso destacar que as duas turmas participantes são da pós-graduação *stricto sensu* e que não há, no Brasil, cursos na modalidade a distância para esse tipo de formação. Isso implica dizer que essa modalidade de ensino é novidade nesse nível da educação superior. Os aspectos negativos levantados pelos participantes podem estar relacionados com a forma emergencial com que o ensino remoto precisou ser implantado.

Segundo Gusso et al. (2020), a situação que vivemos no campo educacional aconteceu de forma muito rápida, o que trouxe limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta de cursos. Os autores ainda acrescentam que essas limitações podem gerar baixo desempenho, fracasso escolar, evasão e desgaste dos professores.

A pesquisa de campo evidenciou que os *paradigmas de ensino e aprendizagem* são alternados no contexto estudado, havendo momentos de foco no ensino e momentos de foco na aprendizagem. Uma pesquisa mais detalhada e individualizada seria necessária para responder quais os fatores levaram os participantes a tecerem tais considerações sobre a experiência no ensino remoto.

Considerações finais

Na docência na educação superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, pesquisa e ensino andam lado a lado e fazem parte da rotina dos professores. Conciliar tarefas como lecionar e atender a demandas de produtividade científica, muitas vezes, faz com que a didática esteja em segundo plano.

Defender que mudanças são necessárias no ensino tradicional predominante na educação superior já é um exercício árduo, e, em um contexto emergencial de ensino remoto, esse tema ficou ainda mais complexo, pois trouxe para o debate necessidades que antes passavam despercebidas, como o domínio das tecnologias.

Este artigo abordou a teoria de Masetto (2005), que propõe mudanças profundas na docência na educação superior. Para o autor, é comum que o foco esteja no ensinar, ação que não garante que os alunos irão aprender, por isso, segundo ele, o foco precisa deslocar-se para a aprendizagem, que coloca o estudante como protagonista, mas isso nem sempre é uma tarefa fácil e realizável de forma abrupta.

A pesquisa de campo com as duas turmas (Mestrado e Doutorado em Educação) mostrou que o ensino remoto foi visto pelo grupo como a maneira possível e necessária de continuar o processo educativo nesse momento de isolamento, porém, não como uma forma definitiva para a continuidade dos estudos. A falta de interação entre as pessoas e a dificuldade de se manter em frente às telas foram fatores que comprometeram, segundo os respondentes dos questionários, a qualidade da experiência educativa.

O estudo também trouxe aspectos positivos do ensino remoto e que estão diretamente ligados ao *paradigma da aprendizagem*. A autonomia na construção de saberes, o tempo de leitura e pesquisa e a facilidade de participação em diferentes eventos da área foram fatores elencados como grandes ganhos dessa modalidade de ensino.

Ao final da escrita deste artigo, foi possível concluir que, na realidade estudada, os dois paradigmas se alternaram, pois mesmo em um contexto de ensino remoto, no qual muitas vezes predominaram aulas expositivas, os respondentes dos questionários apontaram que construíram conhecimentos de forma crítica e autônoma. Conclui-se também que esse cenário tão inédito serviu para repensarmos a docência na educação superior, de modo que não

estejamos despreparados para situações inesperadas, pois não podemos reproduzir no ensino remoto práticas que já não eram mais significativas no ensino tradicional.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2018*. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas. Mercado das Letras, 2015.

FERREIRA, J. L. *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Google Books. 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=OdjIBQAAQBAJ&pg=PT32&lpg=PT32&dq=N%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%>. Acesso em: 15 out. 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M.; RÊGO, M. C. F. D. *Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GENTIL, R. M.; OKAWA, C. S. G.; CARVALHO, C. M.; BARISON, D. M. Síndrome da visão do computador. *Science in Health*, v.2, n. 1, p.64-66., jan-abr. 2011. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/new/revista_scienceinhealth/04_jan_abr_2011/science_01_64_6_2011.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Bookmam, 2008.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUSSO, H. L. *et al*. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v.41, p.1-26, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&tlng=pt. Acesso em: 03 dez. 2020.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). *Olhares sobre a cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003, p.11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. *Educação híbrida*. Curitiba: UFPR 2015. Disponível em http://cipead.ufpr.br/portal1/files/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2012.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p.79-108.

MASETTO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. 19. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p. 133-173.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.13, n.2, p.2133-2144, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, vol. 2, Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p.15-33. (Coleção mídias contemporâneas).

NETA, M. S.; CAPUCHINHO, A. C. *Educação híbrida: conceitos, reflexões e possibilidades do ensino personalizado*. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2017, Mamanguape/PA. *Anais [...]*. Mamanguape/PA, 2017, p.148-156. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrIE2017_AC_13_62.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

Recebido em junho 2021.
Aprovado em março 2022.