

O processo ensino-aprendizagem em tempos de virtualidade: uma pesquisa fenomenológica⁴

*El proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de virtualidad:
una investigación fenomenológica*

Vladya Tatyane Pereira de LIRA¹
Virgínia Cavalcanti PINTO²
Bárbara Spenciere de Oliveira CAMPOS³

Resumo: A realidade imposta pela pandemia da COVID-19 causou um grande impacto na vida das pessoas, sobretudo no que concerne às medidas sanitárias de proteção contra a doença, como o isolamento social. Apesar das restrições, o mundo buscou se adaptar em diferentes contextos. A educação foi um deles e adotou o ensino remoto. Este formato trouxe repercussões sobre a maneira tradicional como o processo ensino-aprendizagem se configurava, sendo necessário modificá-lo com o cenário pandêmico. A partir disto, este estudo buscou compreender, à luz da Gestalt Terapia, a percepção dos docentes de Ensino Médio acerca do processo ensino-aprendizagem no ensino remoto, em escolas privadas. Para tal, foi utilizada a pesquisa qualitativa e o método fenomenológico empírico de Amadeo Giorgi, almejando investigar o sentido da experiência através da descrição dos professores que a relataram por meio de entrevista, a partir de duas perguntas disparadoras. Entre os principais resultados destacam-se: a necessidade de adaptação dos docentes ao formato remoto, a constatação de implicações emocionais decorrentes deste processo, a dificuldade de avaliação dos alunos, mediante a escassa participação destes e a necessidade de mudança no comportamento docente frente a um novo formato de sala de aula e de processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino remoto. Professores. Tecnologias. Ensino-aprendizagem. Gestalt-terapia.

Resumen: La realidad impuesta por la pandemia de COVID-19 causó un gran impacto en la vida de las personas, especialmente en lo que concierne a las medidas sanitarias de protección frente a la enfermedad, como el aislamiento social. A pesar de las restricciones, el mundo buscó adaptarse a diferentes contextos. La educación fue uno de ellos y adoptó el aprendizaje remoto. Este formato repercutió en la forma tradicional en la que se configuraba el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario modificarlo con el escenario pandémico. A partir de esto, este estudio buscó comprender, a la luz de la Terapia Gestalt, la percepción de los docentes de secundaria, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje remoto en las escuelas privadas. Para ello se utilizó la investigación cualitativa y el método empírico fenomenológico de Amadeo Giorgi, con el objetivo de indagar en el significado de la experiencia a través de la descripción de los profesores que la relataron a través de entrevistas, mediante dos preguntas desencadenantes. Entre los principales resultados destacan los siguientes: la necesidad de adaptación de los docentes al formato remoto, la constatación de implicaciones emocionales derivadas de este proceso, la dificultad de evaluar a los estudiantes por su escasa participación y la necesidad de cambio en la conducta docente ante un nuevo formato de aula y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Aprendizaje remoto. Profesores. Tecnologías. Enseñanza-aprendizaje. Terapia Gestalt.

DOI: <http://dx.doi.org/10.24024/23585188v14n1a2021p06022>

Introdução

O contexto da pandemia afetou a vida das pessoas em diversos aspectos, e a realidade educacional não foi excluída deste movimento. A escola precisou se reorganizar para continuar

¹ Mestre em Psicologia pela UFPE | Docente do Ensino Superior de Pós-Graduação da UNIFACOL | Diretora Acadêmica do Construir – Espaço de formação de Gestalt-terapeutas / Psicóloga Clínica CRP 02/12765 | E-mail: vladyalira@hotmail.com

² Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco–UNICAP | Docente da UFRPE | E-mail: virginiacavalcantipinto@gmail.com

³ Doutora em Psicologia Clínica e Neurociências pela PUC-Rio. | Docente do Ensino Superior de Pós-Graduação da UNIFACOL | Psicóloga Clínica CRP 02/22630 | E-mail: barbaraspenciere@gmail.com

⁴ Pesquisa submetida e aprovada pela Plataforma Brasil | CAAE:38260820.1.0000.9907.

funcionando e garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem de seus discentes, num momento em que as instituições precisaram fechar suas portas e os/as alunos/as ficaram em casa, favorecendo, assim, a instauração do distanciamento social.

Antes da consolidação da pandemia, e da necessidade do isolamento social, as escolas, em geral, podiam ser reconhecidas por estarem cheias de alunos/as, das diversas séries, com muita correria, barulho e interação entre todos que faziam parte de seu contexto. No ensino médio, as salas de aula se caracterizavam por comportar, no mínimo, a partir de 30 alunos/as, todos/as juntos/as, num mesmo espaço, sob a orientação de um/uma professor/a. Havia a realização de trabalhos em grupos, círculos de discussão. Era possível que o/a docente se aproximasse de alguém para sanar uma dúvida mais específica. Enfim, eram tempos de proximidade. Agora tudo isso é sinônimo de aglomeração, e estar próximo de outras pessoas pode significar um risco importante para a saúde.

Com essa nova configuração social de distanciamento e isolamento, a escola adotou o uso de plataformas virtuais de comunicação e interação para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, reconfigurando, assim, não só a organização das salas de aula, mas também as relações entre todos/as que fazem parte da realidade escolar, especialmente entre professores/as e alunos/as.

Nesse sentido, torna-se importante compreender como tem se dado a relação escola-professores/as-alunos/as-escola, no ensino remoto. De acordo com Santos (2020), o ensino remoto tem sido adotado como uma solução imediata, em virtude da necessidade de continuidade da dinâmica escolar, mas ele não se configura como Educação a Distância (EAD), tampouco como educação online.

Segundo a referida autora, na EAD, os sujeitos estão geograficamente dispersos e o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias, mas estas mantêm os/as alunos/as isolados/as, ou seja, não há uma sala de aula interativa onde se possa perceber o processo ensino-aprendizagem como, de fato, uma relação. Cada aluno/a realiza suas atividades, dando conta de suas tarefas quase sempre de maneira individualizada. A EAD tem, em sua organização, uma série de critérios que legitimam sua dinâmica, como: capacitação docente, diferença na estruturação do calendário acadêmico, acompanhamento de tutores/as na realização das atividades, padronização de materiais didáticos e, sobretudo, uma metodologia de ensino específica (SANTOS, 2019).

A educação online, por sua vez, tem o intuito de possibilitar a comunicação entre todos/as os/as que fazem parte do contexto de sala de aula, a partir da interação online entre seus

membros, de forma cotidiana. Assim, a modalidade de ensino online rompe com o isolamento de todos/as os/as que fazem parte da esfera ensino-aprendizagem. Finalmente, o ensino remoto consiste num processo prioritariamente síncrono que transporta a grade curricular do ensino presencial para o ensino virtual (SANTOS, 2020). Ele está mais relacionado a uma tentativa de dar conta de um novo cenário de necessidade educacional. Para esta autora, o mais importante é levar uma perspectiva online para o contexto de sala de aula virtual, uma vez que considera a interação como um fator relevante para que o processo ensino-aprendizagem se consolide. Afinal, não há como discutir o processo ensino-aprendizagem sem considerar a relação escola-professor/a-aluno/a-escola. O espaço da sala de aula e as relações que se estabelecem nesse contexto constituem o processo ensino-aprendizagem, que vai muito além de mera aplicação de metodologia de ensino, afinal, a “sala de aula é o lugar onde se relacionam dialeticamente ser e saber inseridos numa realidade institucional e, por conseguinte, social” (MOREIRA, 2007, p. 75).

O processo ensino-aprendizagem tem sido observado por estudiosos/as, em seus mais variados aspectos e perspectivas teóricas. Entretanto, as produções sobre este tema ainda são escassas quando a discussão se volta para a realidade de ensino-aprendizagem no contexto virtual. O enfoque de alguns trabalhos existentes, como, por exemplo, o de Pinto e Leite (2020), tem priorizado o olhar sobre o uso de tecnologias no ensino médio e no superior. Entretanto, a virtualidade já atravessa, inclusive, a educação dos ensinos infantil e fundamental.

A intensificação do uso de recursos tecnológicos pelas escolas afetou o modo como alunos/as e professores/as se relacionavam até então. O campo de trabalho e de relação mudou, passando a ser virtual. Sendo agora virtual, o campo traz uma nova proposta de interação e afetação, por intermédio das mais variadas formas de tela. Essa nova possibilidade de comunicação se apresenta para que as relações continuem a existir na escola. Entende-se por campo um espaço de afetação mútua entre o organismo e o ambiente. Yontef (1998, p. 185) o define como “uma totalidade de forças mutuamente influenciáveis que, em conjunto, formam uma fatalidade interativa unificada”. O campo é constituído de fatos interdependentes que ocorrem no aqui e agora, lembrando que passado e futuro estão incluídos no aqui e agora. (RIBEIRO, 2006). Assim, o modo como o campo se organiza influencia o sujeito e suas relações, afetando-os.

Esse cenário em que as interações no campo virtual estão mais presentes, e porque não dizer prioritárias, traz repercussões para as relações, para o contato entre as pessoas. Compreende-se contato como elaboração resultante da relação da pessoa com o mundo em um

espaço de vida, o efeito das vivências relacionais que tivemos em nossa vida e em todos campos que experienciamos. Ou seja, trata-se de “um jeito de ser, de se expressar” (RIBEIRO, 2007, p. 39), da forma como nos expressamos no mundo, da forma como nos relacionamos, encontramos consigo e com o outro (RIBEIRO, 2006).

A forma de contato entre alunos/as e professore/as em sala de aula mudou, e os aparelhos tecnológicos – dentre eles, o computador, o tablet e o smartphone – passaram a ser a ferramenta responsável pela conexão entre sujeitos. Segundo Polster e Polster (2001), o contato acontece numa fronteira em que é mantido um senso de separação. A fronteira de contato é o espaço em que o sujeito experiencia o encontro do que diz respeito a si e do que não faz parte dele. Essa fronteira, por sua vez, é fluida e pode apresentar-se disponível ou não, em variados momentos.

Uma vez que a relação entre professores/as e alunos/as migrou para o campo da virtualidade, o contato entre eles/elas também se modificou. Não se trata mais de uma relação direta em que as impressões sobre alguém e seu humor ou disponibilidade, por exemplo, são mais próximas, visíveis, constituindo-se como possibilidade de atuação imediata para uma possível transformação ou afetação. Agora é o manuseio da câmera, com a opção de socializar a imagem ou não, que delimita essa fronteira e fala sobre o sujeito que está por trás dela. Porém, esta “fala” é sempre uma aproximação que atesta que o contato entre as pessoas e entre os conteúdos a serem trabalhados no cronograma escolar passa a ser ressignificado com a nova realidade relacional.

Diante de tantas mudanças e exigências que esta nova realidade tem apresentado, questiona-se acerca de como o/a docente compreende o processo ensino-aprendizagem nesta nova modalidade de atuação. É importante considerar que o/a docente é um sujeito composto por questões subjetivas, que não só o atravessam, como também perpassam o modo como o mesmo se conecta ao seu trabalho. Sendo assim, a escuta a estes/estas profissionais sobre como vivenciam esta nova forma de lecionar e de entrar em contato com o outro, nessa nova configuração de campo educacional, pode permitir um caminho de acolhimento e discussão acerca da caracterização e implicações do processo ensino-aprendizagem remoto.

Refletir como os/as professores/as têm vivenciado o processo ensino-aprendizagem que ocorre no ensino médio a partir da mediação tecnológica é um desafio, uma vez que essa realidade se instala integralmente, como uma alternativa que é decorrente de uma medida de proteção sanitária. É um novo momento que requer aprendizagem e empenho de todos os envolvidos nesse processo. Como se trata de uma nova realidade, se faz necessária mais produção científica sobre o assunto para lançar mais luz sobre o tema.

Objetivos

Compreender, à luz da Gestalt Terapia, a percepção dos/das docentes de ensino médio acerca do processo ensino-aprendizagem no ensino remoto em escolas privadas. Ou seja, de forma mais específica: verificar vivências/experiências dos/das docentes no ensino remoto e compreender como os/as professores/as têm se ajustado às mudanças advindas do formato do ensino remoto, a partir dos conceitos teóricos da Gestalt-terapia.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, com vistas a compreender como os docentes de Ensino Médio têm percebido o ensino remoto no período de isolamento social ocasionado pela COVID-19. Optou-se por esse formato de pesquisa, já que ele tem o intuito de criar espaço para a singularidade (SILVA; VIEIRA; FREIRE, 2020), e, assim, permite novas possibilidades de acesso aos fenômenos, destacando as características, sejam elas estáveis, casuais e até possíveis ausências que se fizerem presentes.

Para concretização da pesquisa, utilizou-se o método fenomenológico empírico de Amadeo Giorgi (1985), que almeja investigar o sentido da experiência, através da descrição e de uma análise eidética em que se busca a essência do fenômeno (GIORGI; SOUSA, 2010). O método fenomenológico é uma forma de pesquisa qualitativa que se “designa ao estudo do vivido visando descrever seu significado” (AMATUZZI, 1996, p. 5) e, para tanto, é importante que o/a pesquisador/a se direcione ao que surgir na experiência pesquisador/a-pesquisado/a, e apreenda o fenômeno holisticamente. Afinal, para Giorgi, qualquer fenômeno pode ser apreendido por esse método fenomenológico empírico, desde que ele seja experienciado pelo sujeito e comunicado ao pesquisador (BRANCO, 2014).

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores e duas professoras de ensino médio de diferentes escolas privadas da cidade de Recife – PE. A caracterização dos sujeitos pode ser observada no quadro abaixo, com os dados fornecidos pelos mesmos:

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

	1º Sujeito	2º Sujeito	3º Sujeito	4º Sujeito
Gênero	Feminino	Cis gênero masculino	Feminino	Masculino
Idade	29 anos	24 anos	38 anos	36 anos

Raça	Negra	Negra	Branca	Branca
Escolaridade	Mestrado	Ens. Superior completo	Ens. Superior completo	Mestrado
Área de ensino	Língua Portuguesa/ Gramática	Química	Arte	Filosofia
Tempo de docência	4 anos	4 anos	15 anos	5 anos

Adotou-se como critério de escolha serem professores/as que estivessem trabalhando no sistema remoto no período da coleta de dados e que não tivessem tido contato prévio com ensino a distância.

Com vistas a acessar o vivido dos sujeitos da pesquisa, e diante da necessidade de isolamento social, as entrevistas foram realizadas virtualmente. Eram compostas por duas perguntas norteadoras:

- a) Como tem sido para você o ensino remoto, neste período de isolamento social?
- b) Como você percebe que se dá o processo ensino-aprendizagem nessa nova metodologia?

Destaca-se que, nessa perspectiva, o sujeito da pesquisa é quem mais poderá descrever sua vivência, e o/a pesquisador/a, através do uso da Epoché - ato de suspensão de seus conhecimentos e certezas, estando aberto a qualquer tipo de conteúdo que venha a emergir na pesquisa (ANDRADE; HOLANDA, 2019) - estará mediado pela entrevista e disponível para apreender tal experiência (GIORGI, 2008). As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise, e, através do método fenomenológico de Giorgi, foram feitas as reduções fenomenológicas das entrevistas, em busca de unidades de sentido que mais revelassem o fenômeno.

Resultados e discussões

A partir das entrevistas e posterior redução fenomenológica, foi possível alcançar algumas unidades de sentido. Ambas as unidades de sentido encontradas a partir das respostas dos quatro professores frente às duas perguntas referiram-se a um tópico semelhante: **adaptar-se frente às mudanças**. As falas dos/das professores/as e as unidades de sentidos compreendidas serão apresentadas a seguir, segundo a respectiva questão disparadora.

Ao retomar a primeira questão – Como tem sido para você o ensino remoto, neste período de isolamento social? –, a unidade de sentido “adaptação” ganha evidência. Frente à reconfiguração de campo trazida junto com a pandemia, uma nova Gestalt se abre e o organismo precisa se reorganizar. Sendo assim, frente a uma necessidade/desequilíbrio, o organismo busca

se reequilibrar. A essa potencialidade de buscar pelo equilíbrio para combater ou solucionar uma situação de desequilíbrio dá-se o nome de autorregulação orgânica (LIMA, 2014). Contudo, é importante destacar que nenhum ser se auto-regula sozinho; “o ser se regula no mundo e por meio dele” (RIBEIRO, 2006, p. 55).

O ser humano é um ser de relação, e relacionando-se consigo e com o outro no mundo é que ele consegue se ajustar criativamente. Segundo Andrade e Holanda (2019, p. 123), “ajustar-se criativamente é optar por uma decisão que lhe pareça a melhor possível, para cumprir a demanda orgânica que se tornou figura naquele momento”, em que a figura se trata da necessidade emergente, ou seja, a dinâmica do ensino remoto mediante a pandemia. Assim, como menciona Cardella (2014, p. 113), “Ajustar-se criativamente implica imprimir sua marca nos acontecimentos da vida, ... atualizando as potencialidades singulares, na interação com o mundo”.

Essas mudanças frente ao futuro geram angústia, que, segundo May, “é o estado do ser humano na luta contra aquilo que iria destruir seu ser” (1988, p. 35). Afinal, diante do novo, possibilidades de escolha surgem e apontam caminhos. E, se não existisse ao menos alguma chance para a abertura, “alguma potencialidade lutando para ‘nascer’, não experimentaríamos ansiedade [angústia]” (MAY, 1988, p. 123). Ponte (2013) complementa, ainda, que a angústia exige novas configurações, nos forçando a sair da zona de conforto. Portanto, a angústia frente à necessidade/desequilíbrio que surgiu nos move à adaptação, nos move ao ajuste criativo.

Adaptar-se, como trazido pelos/pelas professores/as, implica, portanto, ajustar-se, tentar ser criativo, reorganizando-se frente a uma nova necessidade que se comunica com os estímulos que surgem do ambiente. No que tange a esse campo reconfigurado, os/as professores/as descreveram aspectos percebidos como positivos, e outros como desafiadores para eles/elas.

Dentre os positivos, fora relatado o ganho e economia de tempo possibilitado pelo formato de aula virtual, a partir do contexto da pandemia. Fazer todo o trabalho de casa, sem precisar se deslocar para diferentes escolas ou espaços significa direcionar mais tempo para a preparação das aulas, assim como para si mesmo, como relata um professor: “Eu ganhei tempo de deslocamento, ganhei tempo pra planejar minhas disciplinas, ganhei tempo pra mim.” Assim, esse ganho de tempo representou uma reconfiguração de tempo na vida dos docentes, sendo necessário ajustar-se criativamente a esse novo contexto.

Assim, alguns docentes relataram a necessidade de se ajustarem a um novo formato de trabalho que pudesse repercutir diretamente na relação professor/a-aluno/a, bem como na relação metodológica da construção da sala de aula. Sair de um espaço de interação real para o

virtual é uma realidade nova que traz também um novo campo a se ajustar. Como relatado por um professor,

Primeiro a gente teve que passar por um processo de adaptação grande no início, porque afinal de contas ninguém a princípio estava exatamente preparado para isso né? Sobretudo nos termos em que se colocou dentro do contexto em que a gente foi obrigado a trabalhar dessa forma. Então se passou por um processo de adaptação.

Características desafiadoras foram expostas pelos/pelas professores/as e refletem o modo como os/as docentes compreendem a nova configuração acerca de suas práxis. A mudança de campo exige um novo posicionamento do/da professor/a que, até então, não havia experimentado, como relatado a seguir por uma professora:

O ruim, nas duas primeiras semanas, foi o que eu senti mais pesado, é que eu falava basicamente uma hora sem parar, né? Sem vê-los, porque poucos queriam ligar a câmera, na verdade tinha turma que nenhum queria ligar a câmera, aí eu me sentia tipo assim, quando eu ia apresentar algum slide ou alguma imagem, eu dizia assim: “gente, digam aí se vocês estão vendo por que eu me sinto falando pra ninguém.

A dificuldade do formato virtual está ligada não somente às atividades, à metodologia de trabalho ou à própria organização da sala de aula, mas, principalmente, às questões que versam sobre a interação do/a professor/a e seus/suas alunos/as. Um aspecto trazido pelos/pelas professores/as foi que a câmera, instrumento mediador dessa relação, não costuma ser utilizada pelos discentes na hora em que a aula acontece. Isso acaba por distanciar ainda mais a relação professor/a-aluno/a, já que não possibilita o contato visual, nem tampouco trocas durante a interação. O/a professor/a se sente sozinho no processo, como se estivesse dialogando com uma máquina.

Inquietações sobre essa realidade se instauram. Os/as docentes compartilham de sentimentos como frustração e cansaço, por não conseguirem estabelecer com os/as alunos/as um contato satisfatório para a relação, como apontado por um professor:

Muitos estudantes acabaram também ficando um pouco mais inquietos, participando menos... Acho que se perdeu algumas coisas em vários aspectos. O terceiro ano do Ensino Médio que eu dou aula hoje está difícil, já era uma turma bem difícil, e agora o ensino remoto. É como se você estivesse falando sozinho. É assim, se você estivesse na frente do computador falando só, seria a mesma coisa, não faria diferença nenhuma.

De acordo com Ribeiro (2007, p. 52), “se faz contato sempre que duas ou mais pessoas se encontram, independentemente de sua vontade”. Entretanto, a qualidade do contato estará diretamente voltada ao interesse desse encontro. Assim, quando os/as professores/as relataram, por exemplo, que os/as alunos não costumam ligar as suas câmeras no momento das aulas, então

o contato encontra-se reduzido, distanciado. Pode-se hipotetizar uma possível resistência a esse formato de contato, por parte dos/das alunos/as.

Sendo assim, ao manterem as câmeras desligadas, é como se o lugar de estreitamento do encontro, da experiência, ou seja, a fronteira de contato, estivesse enrijecida por parte do alunado, diminuindo, então, a disponibilidade para a ocorrência de um contato mais profundo que pudesse permitir trocas, promove mudanças e transforma, a partir desse encontro de diferenças. Conforme Ribeiro (2006) ressalta, para estar presente, é preciso estar envolvido na realidade, tendo consciência de si, do outro e do mundo. Nessa perspectiva, observa-se um distanciamento da relação professor/a-aluno/a e uma presença-ausente do mesmo nesse novo formato de sala de aula.

Importante destacar que, segundo Friedman (2002), o crescimento do/da aluno/a se dá por meio do encontro com o/a professor/a e o “Tu do escritor”. Afinal, o conteúdo que ambos lhe convidam a conhecer se torna uma realidade viva, algo antes abstrato passa a ganhar vida, concretude e sentido, como uma relação de reciprocidade. Sendo assim, aprendizagem só acontece mediante a participação do aluno, mas, para isso, é importante a presença do “outro” para que ele possa vir a aprender.

Sem saber como e se o/a aluno/a está do outro lado da tela, os/as professores/as precisam, mais uma vez, ajustar-se criativamente para dar conta do desenvolvimento de suas aulas, e buscar outras alternativas para manter a relação ensino-aprendizagem. Assim, os/as docentes têm trabalhado também a partir de suas potencialidades e ajustamento criativo, para que suas aulas remotas possam resgatar um pouco do contato que experimentavam quando elas aconteciam no formato presencial, como relatado por um professor de química:

Diante do que eu pude fazer, eu diversifiquei o que eu pude. Eu trouxe plataformas de softwares que vão mostrar sistemas físicos, sistemas químicos que a gente estava estudando. Eu pedi para que eles pegassem papéis e desenvolvessem bolinhas com elementos químicos para que a gente começasse a interagir fazendo joguinhos em casa. Então, eu fui tentando fazer o que dava.

A contínua abertura e fechamento de figuras é característica da existência humana, um contínuo processo de “vida-morte-vida” (PINTO, 2021). Esse processo ficou evidenciado na segunda questão feita aos/as docentes: “Como você percebe que se dá o processo ensino-aprendizagem nessa nova metodologia?”, que evidenciou como unidade de sentido “desafios vividos que levaram à necessidade de mudança”. Nota-se, mais uma vez, a temática da mobilização frente à presença de figuras abertas, os desafios a serem superados e a necessidade de ajustamento criativo que essa nova configuração de campo apresentou. Os desafios relatados

pelos docentes puderam ser verificados em vários aspectos, mas um dos principais versa sobre a impossibilidade de mensurar com exatidão como, de que forma e em que quantidade a aprendizagem dos conteúdos trabalhados estavam se consolidando junto aos/as alunos/as, ou seja, a verificação da aprendizagem.

Verificou-se, então, um cuidado com o alunado, não só sobre discutir conteúdo e/ou apresentá-lo, mas como ele é processado, interpretado pelos/pelas discentes. Segundo Leonardo Boff (2017), devemos fazer a “fenomenologia do cuidado”, ou seja, o cuidado, ao tornar-se fenômeno aos/às docentes, passa a moldar suas práticas. Para o referido autor, sem cuidado não somos seres humanos. Acrescenta, ainda, que o cuidado não é independente de nós, mas como o vivemos e ele se organiza em nós.

Assim, para Boff (2017), o cuidado só se torna possível quando a existência de uma pessoa é importante para o outro. Dessa forma, percebemos que os/as docentes têm uma preocupação que ultrapassa o “ocupar” o seu ofício, mas sim um desvelar-se sobre o/a discente, dedicando-se a eles/elas, a fim de que faça sentido a aprendizagem na sua vida.

Sobre o formato das aulas, os/as docentes afirmaram que, inicialmente, na modalidade remota, houve a transposição do modo de funcionamento da sala de aula do presencial para a sala de aula virtual. Havia uma maior concentração nas aulas expositivas, a partir da apresentação de slides, conforme relato: “no começo a gente começou nesse formato, dando aula do jeito que a gente dava no presencial, mas não funcionou, só sobrecarregou”. Entretanto, esse ajustamento não foi funcional e os professores tiveram que criar um novo formato de condução de suas aulas.

Segundo Pinto (2021, p. 99), “a criatividade é condição básica de vida saudável”. Ciornai (1994, p. 11) acrescenta que a “criatividade é processo da vida”. Dessa forma, ter um funcionamento saudável requer criatividade, requer contatos criativos e capacidade de criar e manter fluxo de consciência que conduzam a soluções satisfatórias para as necessidades que vão emergindo. E, assim, vai se constituindo o fluxo de vida.

Portanto, frente à necessidade de adaptação, para satisfação da necessidade emergente, novas estratégias para o trabalho com os conteúdos e para se relacionar com os alunos no campo da virtualidade tiveram que ser criadas. Entretanto, o relato é de que, por mais que estivessem abertos para o encontro com esses alunos, e que usassem da criatividade para se ajustar e conseguir alcançar uma retomada da relação professor-aluno, não conseguiam obter êxito:

A gente deixou de ser só professor para e se preocupar só com aula para, além dessas demandas, ser youtuber, ser ator, cascavilhar a internet pra ver o que ela pode

apresentar, aprender sobre novos aplicativos e ao mesmo tempo em que você faz tudo isso, você não percebe o retorno por parte do estudante.

Enfim, nota-se a necessidade de mudanças para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a necessidade de ajustar-se criativamente. E mesmo os professores estando expostos a novas e constantes adversidades, eles se dispuseram a transcendê-las, uma vez que:

Ajustar-se criativamente é viver a vida como fluxo, na interação com os outros e os acontecimentos, apropriando-se e criando recursos, assumindo a responsabilidade e a cocriação do próprio destino – pois, se não podemos determinar integralmente o **que** nos acontece, somos livres para escolher e responsáveis por **como** vamos viver as experiências, ofertando ou não a elas um sentido (CARDELLA, 2014, p. 114).

O processo ensino-aprendizagem se dá em meio à relação escola-professor-aluno-escola, mediante a troca de experiências, de conteúdos e ensinamentos. Ou seja, uma relação atravessada por intersubjetividades.

Em meio a essa relação, a escola traz a necessidade da verificação da aprendizagem do/da discente. Fora um ponto muito relatado pelos/pelas professores/as como desafiador no processo ensino-aprendizagem, afinal, era necessária a participação e o aprendizado dos/das alunos nas aulas, para que se pudesse realizar a posterior verificação. Contudo, os/as professores/as, apesar das diferentes tentativas, não conseguiram o engajamento dos/das alunos/as nas aulas, conforme descrito por um entrevistado:

Eu não sei como a gente vai avaliar estes estudantes... Hoje, para ser bem sincero contigo, tem muitos estudantes que eu não faço ideia de como eles estão, nem do ponto de vista da aprendizagem nem do ponto de vista pessoal. Há estudantes que eu não ouço a voz há seis meses, cinco meses, porque eles não se colocam, eles não falam, enfim, tem muitos estudantes que eu não sei como estão. E aí, como é que você avalia? Em que lugar do processo ensino-aprendizagem esta pessoa está? Sei lá.

Medir o quanto os/as alunos/as estão aprendendo no formato remoto tem sido um desafio para os/as professores/as, pois os/as discentes têm baixa participação e nem sempre entregam as atividades solicitadas. A relação professor/a-aluno/a e ensino-aprendizagem precisa acontecer numa via de participação e troca mútuas, pois, quando um dos eixos não se disponibiliza ao contato, a relação ocorre de maneira superficial. Sendo assim, nota-se que houve um distanciamento da relação professor-aluno quando houve a mudança de configuração do campo.

E os/as professores/as destacam ainda que, apesar de se considerar a responsabilidade do/da aluno/a frente a seu processo de construção do conhecimento, os/as docentes sabem que o contexto de pandemia afetou emocionalmente seus/suas alunos/as. Angústias, medos, tensões

e incertezas sobre o futuro da humanidade frente a uma doença letal perpassaram esses/essas adolescentes. Todo este cenário traz repercussões ao desenvolvimento dos/das alunos/as que, compreendidos em sua totalidade, tem não somente os processos cognitivos afetados, mas toda a sua existência, inclusive o modo como eles vivenciam o lugar da sala de aula. Como bem descrito pela professora: “O aluno não é só aluno, ele é um todo”.

Esses/Essas adolescentes também tiveram que se ajustar à nova configuração que se apresentou. E se antes a sala de aula era frequentemente um espaço de se compartilhar vivências entre colegas e com professores/as, hoje a sala de aula virtual tornou-se um lugar diferente, mais distanciado, impessoal e vazio. Por outro lado, o esforço de alguns/algumas professores/as em promover maior integração possibilitou que alguns/algumas alunos/as, por vezes, demonstrassem suas fragilidades. Um relato de uma professora revela um exemplo de um momento em que alunos/as compartilharam seus sentimentos sobre a pandemia. Aconteceu durante uma atividade que envolvia um conto:

Eles fizeram uma associação muito forte com o momento que a gente tá vivendo, né? Da Covid. Muitas pessoas ficando em casa, muitas pessoas sem saber o que está acontecendo... alguns diziam que tinham mãe enfermeira e que tinham medo que ela pegasse a Covid. Então, além de todos os problemas de adaptação de um novo tipo de ensino, também tem esses outros problemas deles, porque são seres humanos, então eles também têm outros problemas, né? ... O aluno não é só aluno, ele é um todo.

Friedman (2002) destaca como importante no encontro professor/a e aluno/a que o/a professor/a experiencie o/a aluno/a do outro lado, com vistas a que o ensino não se dê arbitrariamente, mas, assim, a partir do reconhecimento das necessidades do/da aluno/a na relação dos mesmos com o mundo. Nota-se um grande empenho de alguns/algumas professores/as em estabelecer uma relação além de mera transmissão de conteúdo, como uma relação de reconhecimento das necessidades dos mesmos. Aspecto de suma importância no contexto atual.

Discorreu-se sobre a necessidade de ajustamento criativo do/da professor/a em sua relação consigo, na relação com o/a aluno/a e é também preciso destacar a relação professor/a-escola. Afinal, o processo ensino-aprendizagem compreende a relação escola-professor/a-aluno/a-escola. Nesse contato com a escola, os/as professores/as também tiveram fragilidades descortinadas. Professores/as relataram a pressão que sofreram diante da necessidade de migrar do presencial para o online, bem como a exigência por parte da escola de adaptação ao novo formato e engajamento dos/das alunos/as. Alguns/Algumas professores/as informaram ainda sobre o receio de colegas mais velhos em lidar com a tecnologia, uma vez que o campo virtual,

onde a sala de aula atual transita, requer habilidade e variedade no manejo dos recursos tecnológicos que muitos não dominam. Tal fato gerou ansiedade e temor pela perda dos próprios empregos:

Tem muito professor do Ensino Médio que tem 30 anos de sala de aula. Eu conheço professor do Ensino Médio que quando começou esse formato, a escola chegou pra ele com muito carinho e cuidado e disse: “professor, a gente vai colocar uma estagiária para dar suas aulas, uma jovem, você vai ficar dando suporte a ela no conteúdo de como trabalhar, você pode produzir os materiais, mas a gente está entendendo que você está tendo dificuldade com a tecnologia”. Eu fico imaginando isso na cabeça desse professor: o medo de ser substituído por alguém novo.

Mesmo cientes da necessidade de adaptação ao formato remoto, alguns/algumas professores/as, com fronteiras de contato mais enrijecidas, são fortemente atravessados/as pelo modelo tradicional de ensino, e mesmo que tenham se disponibilizado para aprender a usar as novas tecnologias, não conseguiram fazer isso abruptamente. E como a pandemia tomou a todos de sobressalto, com pressa e urgência em medidas, nas diversas áreas de atuação, adaptar-se a uma nova maneira de lecionar e trabalhar conteúdos passou a ser necessário. Nesse contexto, por mais que se considerasse indispensável a capacitação para lidar com toda essa mudança, não houve tempo hábil para fazê-la, pois era urgente que a sala de aula fosse reinventada e que os professores se ajustassem.

A realidade pandêmica tem apresentado diferentes demandas ao contexto educacional como um todo, sobretudo ao/a professor/a (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Este/a, por sua vez, com criatividade, tem desenvolvido sua dinâmica de trabalho, se auto-regulando e ajustando. Contudo, essa transformação ainda está em processo e novas figuras/necessidades têm surgido, novas *gestalten* se formam e novas mudanças e adaptações têm sido necessárias. Os/as professores/as têm estado em contato e se reinventado nesse novo papel que ocupam na formação acadêmica e nesse novo rumo que a educação tem tomado.

Considerações finais

A pandemia e a medida sanitária de isolamento social trouxeram urgência de mudanças em toda sociedade. Essas mudanças alcançaram a escola, os/as professores/as e os/as alunos/as, modificando profundamente as relações e os processos educacionais. A partir das entrevistas feitas com os/as professores/as, pôde-se observar que tanto a vivência do ensino remoto, quanto da metodologia do processo ensino-aprendizagem, despertou a necessidade de adaptação nos

professores/as. Sendo assim, as unidades de sentido alcançadas a partir das reduções foram; adaptação e os desafios frente a essa adaptação.

A Gestalt-Terapia acredita na contínua transformação e potencial crescimento do ser humano (SILVA; SILVA, 2018). E para que consiga superar desafios, encontrar diferentes possibilidades de resolução de problemas, lança mão da criatividade para se ajustar à nova realidade que se apresenta. Nesse contexto pandêmico, os/as professores/as têm vivenciado essa necessidade de ajustamento diante da nova configuração de campo que se apresentou.

O ensino remoto, sem dúvida, mostra-se como um desafio para a comunidade escolar. O/a docente precisou se adaptar às diversas tecnologias, com seus mais variados nomes, comandos de funcionamento e possibilidades. Entretanto, esta transição de modelos de atuação que atravessa a práxis do/da professor/a não se vincula apenas ao funcionamento da sala de aula, à execução de tarefas ou o cumprimento de conteúdos programáticos. O movimento de mudança atravessa a subjetividade do/da professor/a, afinal, estar imerso nessa nova realidade faz com que o/a docente também experimente os mais variados sentimentos.

É nesse contexto que este/esta profissional precisa dar conta do processo ensino-aprendizagem, num campo novo, diferente e, ao tentar fazê-lo, experimenta a angústia do distanciamento da relação professor/a-aluno/a. A urgência da necessidade de continuidade das aulas exigiu que professores/as e alunos/as se abrissem à possibilidade de um processo de adaptação. E, até então, o novo formato trouxe esse distanciamento e diminuição de trocas no processo ensino-aprendizagem.

Os/as professores/as, por sua vez, pela necessidade de mexerem no formato de suas aulas, perceberam que o modelo remoto muito tem a lhes dizer sobre a mudança de comportamento do seu lugar e postura profissional. O formato remoto talvez tenha vindo para ficar, ou, ao menos, para deixar sua marca. Se, por um lado, distanciou a relação professor/a-aluno/a, por outro, trouxe vantagens, como economia de tempo e a praticidade de se trabalhar em casa. A mudança no campo de ensino traz repercussões em todo o contexto do processo ensino-aprendizado, e, longe de se fazer julgamento de valor, apontar se ela é boa ou ruim, é importante perceber as possibilidades que ela apresenta e oferece.

Muitas são as nuances e os impactos a serem observados, porém, é inegável que a educação está passando por momentos de mudanças. Os/as professores/as estão se reinventando frente ao processo ensino-aprendizagem, ampliando seu olhar para as diversas possibilidades que se apresentam sobre as configurações de salas de aula.

O recorte aqui feito para o presente estudo almejou ouvir o/a professor/a. Contudo, dentro de uma visão gestáltica, destaca-se a importância de se considerar como foi a vivência do/da aluno/a e da escola diante dessa reconfiguração do campo e do processo de ensino-aprendizagem provocado pela pandemia. Sugere-se, então, estudos futuros nessa perspectiva. Afinal, como fora discutido, a relação a se considerar é escola-professor/a-aluno/a-escola.

Referências

- AMATUZZI, Mauro Martins. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 5-10, 1996.
- ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. **Sentidos da psicoterapia: teoria e prática da Gestalt Terapia**. Curitiba: Juruá, 2019.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Diálogo entre Análise de conteúdo e Método Fenomenológico Empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies**, Goiânia, v. 20, n. 2, p.189-197, jul./dez. 2014.
- CARDELA, Beatriz Helena Paranhos. Ajustamento criativo e hierarquia de valores ou necessidades. *In*: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (org.). **Gestalt terapia: conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014.
- CIORNAI, Selma. Arteterapia gestáltica: um caminho para a expansão da consciência. **Revista de Gestalt**, São Paulo, v. 3, 1994.
- FRIEDMAN, Maurice Stanley. **Martin Buber: the life of dialogue**. New York, NY: Routledge, 2002.
- GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*: NASSER, Ana Cristina Tradução. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIORGI, Amedeo; SOUSA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2010.
- LIMA, Patrícia Valle de Albuquerque. Autorregulação orgânica e homeostase. *In*: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karine Okajima (org.) **Gestalt terapia: conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014.

- MOREIRA, Virginia de. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia**. São Paulo: Annablume, 2007.
- MAY, Rollo. **A descoberta do ser: estudos sobre a psicologia existencial**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- MOREIRA, José Antonio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.
- POLSTER, Erving; POLSTER, Miriam. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.
- PONTE, Carlos Roger Sales da. reflexões sobre a angústia em Rollo May. **Revista NUFEN [online]**, Belém, v. 5, n.1, p. 57-63, jan./jul. 2013.
- PINTO, Ênio Brito. **Dialogar com a ansiedade: uma vereda para o cuidado**. São Paulo: Summus, 2021.
- PINTO, Marta; LEITE, Carlinda. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.
- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **O ciclo do contato: temas básicos na abordagem gestáltica**. São Paulo: Summus, 2007.
- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Vade-mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos**. São Paulo: Summus, 2006.
- SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **ReDoC – Revista docência e cibercultura** [online], 2020. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SILVA, Caio Monteiro; VIEIRA, Emanuel Meireles; FREIRE, José Célio. Pesquisa fenomenológica em psicologia: ainda a questão do método. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 26, n. 2. 2020.
- SILVA, Gilmara de Araújo e; SILVA, Stéfane Machado. A gestaltpedagogia como uma estratégia de inclusão para as crianças autistas em escolas regulares. **Revista NUFEN**, Belém, v. 10, n.1. 2018.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.**

Petrópolis: Vozes, 2003.

YONTEF, Gary M. **Processo, diálogo, awareness.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

Recebido em: 03.11.2021

Aprovado em: 21.11.2021

Para referenciar este texto:

LIRA, Vladya Tatyane Pereira de *et al.* O processo ensino-aprendizagem em tempos de virtualidade: uma pesquisa fenomenológica. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 14, n. 1, p. 06-22, jan./jun. 2021.