





# NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO:

## Entre os vícios do presencial e a presença do digital

Narrative of a postgraduate experience:

Between the vices of the classroom and the presence of the digit

#### **Nuria Pons Vilardell Camas**

Doutora em Educação UFPR – Paraná – Brasil nuriapons@gmail.com

#### Fernando Roberto Amorim Souza

Doutorando PPGFCET/UTFPR - Paraná -Brasil UTFPR - Paraná - Brasil fernandoamorim.ifpr@gmail.com

#### Carmen Sílvia da Costa

Mestranda PPGFCET/UTFPR - Paraná - Brasil UTFPR - Paraná - Brasil carmen.costabento@gmail.com

## Resumo

O presente trabalho pretende trazer o olhar acerca da concepção da modalidade a distância, do denominado ensino remoto e apresentar uma experiência que está sendo realizada em plena pandemia, num olhar de professor-pesquisador da área, que vem tratando desde abril de 2020 com algumas disciplinas ofertadas na Universidade Federal do Paraná, de modo a se poder observar quais desafios foram encontrados pela professora em seu papel de formadora. Partiu-se do problema de como o professor de ensino superior desenvolve sua prática pedagógica em uma modalidade não presencial, quais desafios enfrentou, quais mudanças foram e são necessárias? O objetivo geral deste estudo é realizar uma análise inicial da prática pedagógica de um professor do ensino superior em sua experiência em período emergencial com aulas a distância, de forma síncrona e assíncrona. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empírica, que se desenvolve a partir do olhar-experiência e da narrativa pessoal que se construiu e se constrói desde abril de 2020. Trar-se-á a vivência e as reflexões da professora-pesquisadora com seus orientandos no que concerne à leitura das narrativas pessoais e a tentativa de não desviar de seu foco central: as aprendizagens. Não se tem a intenção de esgotar a temática que aqui se trará, assim como, por se tratar de uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória, portanto, empírica e interpretativa, tentar-se-á explorar a experiência aqui trazida.

Palavras-Chave: EaD, ensino remoto, práticas pedagógicas, ensino superior, pandemia.

#### **Abstract**

The present work intends to bring a look at the conception of the remote modality, the so-called remote teaching and to present an experience that is being carried out in the middle of a pandemic, in a professor-researcher's view of the area, which has been dealing since April 2020 with some subjects offered at the Federal University of Paraná, in order to be able to observe what challenges were encountered by the teacher in her role as trainer. The problem of how the professor of higher education develops his pedagogical practice in a non-presential modality was started, what challenges he faced, what changes were and are necessary? The general objective of this study is to carry out an initial analysis of the pedagogical practice of a higher education teacher in his experience in an emergency period with synchronous and asynchronous distance learning classes. It is a qualitative, empirical approach research that is built on the experience and personal narrative that has been built since April 2020. It will bring the experience and discussions of the research teacher with her students regarding the reading of personal narratives and the attempt not to deviate from her central focus: learning. It is not the intention to exhaust the theme that will be brought here, as well as, because it is a qualitative, exploratory, therefore, empirical and interpretative methodological approach, we will try to explore the experience brought here.

**Keywords:** EaD, remote education, teaching practices, higher education, pandemic.

## Introdução

O ano de 2020 surpreendeu o mundo com a pandemia da COVID-19, doença causada por um novo agente do corona vírus denominado SARS-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e foi determinado o distanciamento social como principal forma de proteção contra a disseminação da doença. Enquanto os agentes públicos e pesquisadores das ciências buscam soluções para esse enfrentamento. Com o afastamento de educadores e estudantes das instituições escolares, que se estende além do previsto e muito além do desejado, a escola busca o ensino que se denominou remoto, no esforço de evitar que esse distanciamento deixe prejuízos no processo de aprendizagem e acabe por comprometer os calendários de forma irreparável.

Nesse cenário imperativo acaba por desencadear-se a emergência de debates, que ainda não estão amadurecidos, em várias esferas e dimensões relacionadas à Educação. No âmbito da Educação a Distância (EaD), cujos desafios e demandas são os mesmos que afetam a Educação em geral, há ainda a grande tarefa de transcender as questões relacionadas à educação mediada por tecnologias de comunicação, à qual se soma, no contexto do momento histórico, o problema de demarcar as diferentes concepções para a compreensão entre o que se denominou "ensino remoto" trazido pela adoção emergencial de atividades pedagógicas não presenciais e a EaD como modalidade de ensino pautada na transmissão de conteúdo. Para além do campo das

concepções, emerge também outra discussão histórica da EaD, que é ampliada pela falta de alternativas na situação do denominado ensino remoto: o escancaramento das desigualdades sociais evidenciadas nas condições de acesso às tecnologias digitais utilizadas no ensino mediado por elas.

O presente trabalho pretende trazer o olhar acerca da concepção da modalidade a distância, do denominado ensino remoto e apresentar uma experiência que está sendo realizada em plena pandemia, num olhar de professor-pesquisador da área, que vem tratando desde abril de 2020 com algumas disciplinas ofertadas na Universidade Federal do Paraná, de modo a se poder observar quais desafíos foram encontrados pela professora em seu papel de formadora.

Partiu-se do problema como o professor de ensino superior desenvolve sua prática pedagógica em uma modalidade não presencial, quais desafios enfrentou, quais mudanças foram e são necessárias? O objetivo geral deste estudo é realizar uma análise inicial da prática pedagógica de um professor do ensino superior em sua experiência em período emergencial com aulas a distância de forma síncrona e assíncrona.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empírica, que se constrói a partir do olhar-experiência e da narrativa pessoal que se construiu e se constrói desde abril de 2020. Trar-se-á a vivência e as discussões da professora pesquisadora com seus orientandos no que concerne à leitura das narrativas pessoais e a tentativa de não desviar de seu foco central: as aprendizagens.

Não se tem a intenção de esgotar a temática que aqui se trará, assim como, por se tratar de uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória, portanto, empírica e interpretativa, tentar-se-á explorar a experiência aqui trazida.

## Ao construir busca-se a base estrutural

Educação, cultura e comunicação é um tripé que sustenta o desenvolvimento e a evolução da humanidade. Por esse tripé foram se construindo relações do sujeito com ele mesmo, do sujeito para sujeito e do sujeito com o meio, alinhavando os rumos da própria humanidade, moldando experiências e as múltiplas estruturas sociais.

Quando o estadunidense Samuel Finley Morse apresentou ao mundo, em 1835, seu protótipo funcional de comunicação denominado telégrafo e seu código Morse, com certeza não visava a educação, sequer o ensino, mas seu invento influenciou o desenvolvimento de métodos educativos que utilizaram-se dessa tecnologia, como é o caso da experiência de Fred

Keller, que se dedicou a ensinar o Código Morse durante a Segunda Guerra, utilizando-se de sinal (telégrafo) e voz (rádio) (KERBAUY, 1996). Nunes (2009) registra essa experiência como uma importante iniciativa de Educação a Distância do início do século XX.

Lamentavelmente, grandes avanços tecnológicos se deram em função de guerras, como é o caso do computador e da própria internet (originalmente Arpanet). A própria incorporação de tecnologias da comunicação e informação na educação se deu pela primeira vez em 1940 com o objetivo de formar militares durante a Segunda Guerra Mundial (ALTOÉ e SILVA, 2005). Essas ações, embora com o propósito militar, criaram um legado que contribuiu para impulsionar o uso e os estudos do impacto dessas tecnologias na educação, e especialmente, no ensino. Sobretudo com as transformações históricas e culturais que vêm acontecendo nas últimas décadas, a forma de organização e produção do conhecimento tem ganhado nova dinâmica, as pessoas não são mais polos passivos consumidores de informações, mas polos ativos que consomem e produzem informação ao mesmo tempo e instantaneamente. É uma sociedade cada vez mais organizada por informação e conhecimento, está cada vez mais evidente que as escolas não têm mais controle exclusivo por sua disseminação (BELISLE, 2011). Entretanto, Manuel Castells (2003) aduz sobre a importância de se considerar que o principal papel do conhecimento e da informação na atual revolução tecnológica é o seu uso no processo de criação do conhecimento, em uma via de mão dupla entre inovação e seus usos práticos. O que isso quer dizer? Na escola, a educação bancária, como preconizada por Freire (1987), não faz mais sentido ao nos preocuparmos com a aprendizagem, o uso prático da informação e do conhecimento. A partir desse contexto, vale repensar a prática docente enquanto fornecedora exclusiva de acesso à informação, isso também está sendo dado por outros meios que escapam ao sistema educacional, ou seja, há um deslocamento do ponto central de produção da informação e conhecimento na atual sociedade, gerando um conflito nas estruturas do sistema educacional, ainda fortemente influenciado pela cultura da transmissão do conhecimento (BÉLISLE, 2011).

Se de um lado as tecnologias influenciaram e influenciam a educação mais flexível; de outro, a educação tradicional se caracteriza como algo fechado, em que pensar sua flexibilização é algo complexo, que implica em compreender as suas relações com o espaço, o tempo e a organização curricular. Esses três pilares são essenciais para compreender a flexibilização da educação e são responsáveis, praticamente, por todos os modelos pedagógicos existentes (MILL, 2015). Sem dúvida, a questão da flexibilização é tema recorrente em muitas situações da nossa vida, mas na Educação constitui ainda uma temática com poucos estudos, tornando-a

controversa e relativamente obscura. Na raiz dessa problemática, encontram-se envolvidos muitos interesses pessoais, institucionais e governamentais. Por isso, para se relacionar pedagogia e suas práticas, especialmente, à flexibilização, torna-se necessário compreender o contexto de diferentes estruturas históricas, culturais, sociais e políticas globais. Entretanto, nestes tempos pandêmicos, na tentativa de se construir um conceito para uma educação flexível pode-se, no afã da pressa, cometer-se equívocos, sobretudo, com as novas tendências, um deles é a equiparação do ensino tradicional com a modalidade de Educação a Distância.

Não se pretende aqui traçar as diferenças entre o ensino presencial e o ensino a distância, cada um tem suas concepções, estruturas, tecnologias, metodologias e desenhos curriculares, que lhes concedem singularidades e desafios e, ainda pode-se afirmar, superações. Entretanto, para a reflexão que trazemos é importante tecer considerações sobre as modalidades, a fim de evitar dubiedade. Assim, no caso da EaD, uma de suas características fundamentais é estar ela intrinsecamente ligada e dependente da inovação e das tecnologias, e no modo como é predominantemente utilizada atualmente, sobretudo das tecnologias digitais da comunicação e informação. Por si só, essas características evidenciam os seus propósitos, objetivos e métodos de uso dos inúmeros processos e artefatos tecnológicos que medeiam o ensino e a aprendizagem, e também influenciam a elaboração de legislação específica, deixando bem evidente sua peculiaridade e distinção significativa do ensino presencial. Mas isso tem um preço, pois assim como todo processo inovador, a EaD constitui-se em um contexto altamente dinâmico, transitório e incerto, na medida em que necessita de constantes transformações e modernização em virtude da velocidade na mudança "dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e refletem na própria EaD" (FORMIGA, 2009, p. 39).

Shachar e Neumann (2010) afirmam que a EaD pressupõe um ensino: em qualquer lugar, em qualquer tempo e em qualquer ritmo. Mas como nos lembram Hardagh e Camas (2017) e Camas (2002; 2012a, 2012b, 2019), a EaD exige mais que ensino, exige de seus sujeitos o entendimento das participações e coparticipações, criar e cocriar em ambientes virtuais de aprendizagem, exige profundo conhecimento de estratégias e objetivos pedagógicos, exige tempo de formação profissional e tempo de grande dedicação aos alunos e ao conteúdo, exige equipes multidisciplinares, exige também políticas públicas educacionais que sustentem a EaD enquanto modalidade educacional.

A educação presencial tem sua dinâmica própria de gerenciar o espaço físico, a cargahorária do professor, as disciplinas escolares, a disciplina dos estudantes, a organização curricular, etc. atrelados a uma burocracia que se tornou rotineira na escola, por vezes aparentando ser mais importante que o próprio objetivo institucional. Entretanto, a escola é um ponto de encontro, da socialização tão importante para o processo de desenvolvimento humano. Como diz Kenski (2003, p. 44-45), a escola é um lugar mágico, "nele se realiza o milagre permanente do aprender e do abrir-se para o mundo". Ainda no mesmo raciocínio da autora, o ambiente escolar, com toda sua polifonia que mistura brigas, gritos, contradições, mobilidades diversas, alegrias etc., favorece o processo de aprendizagem.

Portanto, não se discute aqui a importância ou a necessidade da educação presencial, pois é praticamente impossível a sua substituição, principalmente na fase de formação de um sujeito cidadão e social.

Há certa insegurança por parte de muitos professores relacionadas ao uso das tecnologias no ensino presencial, e embora ainda não seja possível decifrar com precisão os reais motivos, há vários indicadores, que vão desde a precariedade de infraestrutura da escola até possíveis fragilidades neste tema durante a formação docente (SCHUHMACHER et al., 2017). Estes autores também apresentam um estudo brasileiro que aponta a primeira situação como a principal barreira. O desafio de superar o receio do uso das tecnologias digitais, aliado à falta de apoio institucional, concomitantemente à pressão em utilizá-las como recurso reforçador para a aprendizagem, enquanto muitos dos docentes sabem dessa necessidade caracterizada pela cultura tecnológica dos estudantes, acaba por traduzir-se, muitas vezes, em críticas relacionadas às tecnologias digitais como massificação da educação ou à falta de evidências de sua eficácia. Sabe-se também, que outros professores as utilizam (VALENTE, 1999, 2002, ALMEIDA, 2008a, 2008b, 2010, CAMAS, 2012a, 2012b) em diferentes níveis e estágios.

Sobre a formação de professores e a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem, Almeida e Bertoncello (2011) e Martins (2016) apresentam estudos do projeto Apple Classrooms of Tomorrow - ACOT (1991, 2008)<sup>1</sup> que demonstram que essa apropriação trata-se de um "movimento gradativo que ocorre em etapas, até que se possa alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais

classrooms-of-tomorrow/

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> "O Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT) é um projeto de pesquisa de longo prazo, que explora a aprendizagem quando crianças e professores têm acesso imediato a tecnologias interativas. Para prosseguir com este foco de pesquisa, o ACOT estabelece locais de sala de aula ricos em tecnologia e incentiva os professores a

desenvolverem novos currículos e métodos de ensino que aproveitem a tecnologia. Nesses ambientes, pesquisadores universitários examinam os efeitos de longo prazo da tecnologia no ensino e na aprendizagem. O projeto também apóia projetos de P&D que aplicam as teorias de aprendizagem atuais no desenvolvimento de currículos, ferramentas e ambientes que podem ser integrados ao projeto e a outras salas de aula" - Prefácio do resumo da pesquisa do Apple Classrooms of Tomorrow, disponível em http://www.appleclassrooms.com/apple-

em sua prática" (MARTINS, 2016). Segundo estes estudos, as etapas/estágios ou também denominado de ciclo do conhecimento (CAMAS, 2012b) são identificadas como exposição, adoção, adaptação, apropriação, inovação. Além deste processo considerar os diversos contextos relacionados aos estudantes e ao próprio docente, será após a conclusão dessas etapas que ele terá condições de analisar as abordagens pedagógicas mais apropriadas a serem utilizadas, baseadas nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir. Assim, compreendese que não é um processo possível de ocorrer de um dia para outro.

É nesse contexto que a pandemia da COVID-19 surgiu, e as medidas emergenciais propostas pelos órgãos da Educação exigiram que todos os docentes e gestores, críticos ou não do uso de tecnologias digitais (TD) na educação, fossem igualmente lançados ao planejamento e produção urgente de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Se antes da pandemia era proposta a integração das TD ao processo de ensino e aprendizagem, agora torna-se o único caminho viável para não se interromper as atividades educativas, ou seja, foi-lhe atribuída uma responsabilidade para a qual não se propõe.

Desse modo, a falta de formação docente específica criou um imbróglio sem precedentes não só quanto ao uso, mas, sobretudo, quanto às concepções da EaD e o ensino mediado por TD. Um grande exemplo é o fato de se acreditar que bastaria trocar a presencialidade na sala de aula por uma plataforma de videoconferência *online* como substituta do espaço físico, muitas vezes mantendo o horário e a duração das aulas presenciais. Ademais, nessa transposição, ainda que se tenha decidido pelo ensino mediado por tecnologias digitais (TD), não houve a escuta do professor e o currículo não foi pensado para esse novo contexto, considerando os sujeitos (professores e estudantes) em seus múltiplos contextos sociais e culturais.

Diante do imprevisto, muitas instituições de ensino acabam por subutilizar as plataformas digitais educacionais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que se tornam repositórios de conteúdos e de exercícios, impossibilitados que estão de vislumbrar as possibilidades pedagógicas do ensino e da aprendizagem nessas ambiências. Como resultado, há o risco de que, em determinados casos, as tecnologias digitais acabem por se tornar aquilo que os pesquisadores da área comprovam faz décadas que não deve ser feito, e recorrente objeto de crítica de seus detratores: uma panaceia. Tal efeito, então, é dado pelos problemas trazidos em antigas preocupações: a falta ou deficiência na formação docente em relação ao uso das tecnologias digitais; o entendimento dos recursos digitais e, principalmente, a não transposição adequada do presencial para o virtual (VALENTE, 1999, 2002; CAMAS, 2012, 2019).

A pandemia da COVID-19 também desnudou as amarras na legislação educacional brasileira, em seus dispositivos introduzidos nos marcos legais que demonstram a incapacidade do legislador em compreender todos os espaços e os tempos da educação, que foram criados sob o pretexto de proteger o ensino presencial, porém, dificultando o uso da TD nessa modalidade de ensino, sendo necessário, portanto, certa intervenção para dar fluidez à inevitável cultura digital. É o caso da Medida Provisória 934/2020, que flexibiliza o calendário escolar, o Parecer número 05 e 09/2020, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. O que se deseja dizer é que a legislação brasileira ainda privilegia um ensino de caráter tradicional e físico, impondo barreiras legais para a escola adentrar no tempo presente de fluidez das informações, da forte presença das tecnologias na cultura e de um ensino e aprendizagem modernos, no qual tempo e espaço se fundem entre o físico e o virtual.

Passada a pandemia da COVID-19, no campo da Educação, o seu impacto precisará ser refletido, sobretudo, no concernente ao uso das tecnologias digitais e no que foi denominado por Almeida (2010) web currículo, área negligenciada pela escola e pelas políticas públicas educacionais, e que compreende que o uso das TD demanda determinadas habilidades cognitivas e indica os desafios educacionais evidenciados na necessidade proporcionar-se a professores e estudantes o domínio dos recursos tecnológicos, para que seja possível utilizá-los no desenvolvimento do currículo. Nessa perspectiva, os sujeitos usuários de ambiências digitais devem antever suas "potencialidades da comunicação multidirecional e multimodal, a representação do conhecimento por meio de distintas linguagens e o desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em distintos tempos e lugares" (ibid.), para superar sua utilização para distribuição de material didático digitalizado e avaliação somativa automatizada, cujo exemplo pode ser o desenho atual do chamado ensino remoto, no qual a pedagogia tenta expressar-se na mera transmissão de conteúdo sem transposição adequada e de forma expositiva pelo professor.

Aliás, esses fatores intensificaram-se exponencialmente e foram evidenciados a ponto de circular nas mídias e redes sociais demonstrações de descontentamento de pais e responsáveis pelos estudantes, com o que chamaram de excesso de conteúdo, assim como de estudantes de ensino superior que sofreram com a falta de identificação com as estratégias e o ensino. A sociedade passa a questionar: como fica o estudante diante dessa situação em que se vê obrigado apenas a cumprir uma vasta lista de tarefas? Até que ponto o professor poderá avaliar o significado desse conteúdo? Apenas pela reprodução de respostas prontas? As

respostas a essas perguntas decorrentes das práticas do e no ensino denominado remoto devem ser dadas à luz dos pressupostos do ensino presencial, pois esta ação emergencial não foi pensada com um desenho educacional da EaD, uma vez que na maioria dos casos, a gestão escolar fez a transposição simples do horário do professor e estudantes do presencial ao remoto, sem considerar as peculiaridades de cada sujeito e contexto, inclusive determinando que o professor cumpra um horário de aulas como se estivesse na sala de aula tradicional. Outra consequência disso, para além da danosa transmissão de conteúdos pelos conteúdos, é a situação fez emergir uma escola mais preocupada na escolarização que na formação cidadã dos estudantes.

A Educação, como atividade social de formação humana, exige a reflexão constante sobre suas próprias práticas, considerando qual sujeito queremos formar para atuar na sociedade, e sobre que sociedade queremos. Como modalidades de Educação, a EaD, assim como a educação presencial, em pleno cenário trazido pela pandemia da COVID-19, em 2020, ratifica a urgência do repensar a educação para a formação dos sujeitos para atuarem como cidadãos no mundo e na sociedade atual, entendendo-se que estejam ambientados com a vida na cultura digital. Assim, não existe a urgência somente de mapeamentos e políticas públicas para o acesso às tecnologias nas escolas, mas também o investimento em formação docente, que não contemple apenas a pressão pela profissionalização docente, mas que vislumbre a epistemologia da prática, como preconizada por Tardif (2000), ou seja, uma formação que envolva o conjunto de saberes docentes construídos a partir da sua própria prática cotidiana. Portanto, no tocante ao uso das TD, é hora de pensar a formação que alinhe esses saberes e o uso das TD.

## A estrutura da pesquisa

A presente experiência aqui trazida é de caráter qualitativo e empírico (CRESWELL, 2014, 2010), tentará trazer um recorte da vivência que se realiza em Período Especial Emergencial, na Universidade Federal do Paraná. Como instrumento de análise, escolheu-se a narrativa da professora. Por narrativas entende-se o método que permite a "exposição de situações, por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza em tempo e espaço com a significação que se constrói e se reconstrói a partir (...)" (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 124). Conforme os autores, "como sendo a maneira dos sujeitos

imprimirem significado a uma dada experiência ou experiências" (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 124).

Os elementos que constituem a narrativa são entendidos por experiência, que é o aprender a partir da própria ação pedagógica; o tempo, entendido como "a experiência da passagem das memórias e a contemplação do futuro" (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 125). O terceiro elemento, nos é dado pelos autores como o é "o saber da experiência" (p. 126). Como quarto elemento, fechando o ciclo do método, tem-se a "reflexão e deliberação, em que Clandini e Connelly (1996) nos dão a perspectiva da narrativa como um método. Enquanto a deliberação representa o entendimento das observações passadas, a reflexão representa a preparação para o futuro" (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 126).

Portanto, tratar-se-á neste item do trabalho das passagens de uma experiência vivenciada por uma das autoras deste estudo, que se relata aos pares, de modo a poder trazer a reflexão e deliberação de novas experiências.

Por meio das Resoluções 42, 43 e 44/2020 - CEPE- UFPR, oportunizou-se a possibilidade do retorno às aulas de forma denominada pela instituição de "Remota". Desta forma, a professora participante desta pesquisa, optou por ofertar cinco disciplinas de forma "remota" desde abril de 2020: quatro na graduação e uma no programa de pós-graduação Educação, teoria e prática de Ensino.

O Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, possibilitou aos professores desejosos, a partir da aprovação pelo colegiado do curso, composto por dois professores representantes de cada linha e dois alunos, da apresentação da Ficha 2, com a ementa, conteúdo, descrição das atividades remotas, avaliação, bibliografia obrigatória e complementar e cronograma completo das 45 horas de aula em período especial, que, aprovados, foram alocados no SIGA, o sistema de gestão acadêmica da instituição e no ambiente virtual em que se realizaram as atividades.

A primeira experiência a ser relatada é a organização desta ficha pelo professor, visto que mesmo sendo utilizado obrigatoriamente a ementa e o conteúdo da disciplina, as adequações necessárias para estruturar o que se tinha enquanto aulas presenciais para as aulas *online*, requer um novo olhar em diferentes perspectivas e formatações. O primeiro movimento realizado pela professora fora o de adentrar na plataforma virtual criada pela Pró-reitora de pósgraduação, que dialoga com o SIGA, de modo que quando se abre a disciplina, automaticamente, abre-se a sala virtual e tanto professor quanto aluno matriculado são inseridos (Figura 01).

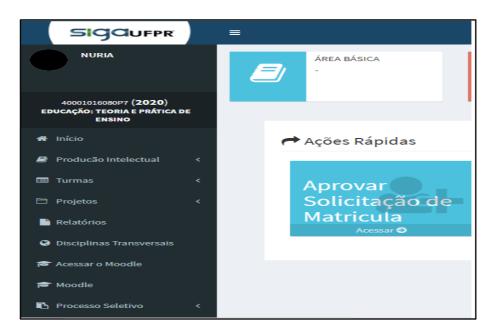


Figura 01: Sistema de Gestão Acadêmica - SIGA

Observou-se que o ambiente virtual era uma versão atualizada do Moodle (Figura 02). Sendo assim, a professora pesquisada pensou que não haveria problemas, pois já conhecia o ambiente que deveria realizar suas aulas. Fora proposto que todos os professores desejosos de dar continuidade às suas atividades devessem trabalhar de forma síncrona e assíncrona. Assim, estipularam-se encontros semanais de aproximadamente 3 horas por meio da plataforma Zoom, cedida por um aluno da turma. Vale lembrar aqui que os dois primeiros encontros síncronos foram sem grande proveito para todos, pois utilizou-se duas outras plataformas gratuitas que acabaram por trazer problemas tanto à professora quanto aos alunos, por falhas na conexão, por incompatibilidade de sistemas. Sendo assim, ao ser ofertado, com esta turma específica a possibilidade de uso de um sistema pago que garantia a participação de todos e poderia ser gravado, caso algum aluno faltasse ou tivesse problemas de conexão, o que era um trauma, acabou por gerar tranquilidade a todos, dado que fora obrigatório reunir-se com os alunos semanalmente de forma síncrona.

Cabe ressaltar que as videoconferências, aparentemente representam algo que é dito pelas coordenações de curso como seguro, pois o aluno vê o professor. Talvez isso seja uma falsa crença que mereça maior aprofundamento, principalmente, por problemas de conexão. Ver o professor e ouvir apenas reproduz a vivência presencial e o não pertencimento ao aprender. É cansativo tanto para o professor quanto para o aluno. Como os microfones têm de

ser desligados e apenas o que fala o tem ativado, as câmeras também, não há garantia nem mesmo da presencialidade daqueles que estão inseridos no ambiente.

Concomitante aos encontros síncronos foram disponibilizados conteúdos e atividades a serem desenvolvidas no Moodle, de modo a contabilizar 45h do crédito.



Figura 02: Ambiente Virtual de Aprendizagem com o sistema Moodle

Por se tratar de uma nova experiência, optou-se por permitir 12 alunos matriculados, entretanto 14 alunos foram inseridos e aceitos no sistema, um deles não participou, trancando sua matrícula e 13 permanecem até hoje desenvolvendo suas atividades de aprendizagens.

As aulas iniciaram em 28 de maio e teriam seu término em 13 de agosto de 2020, por esta razão, traçasse aqui uma experiência em andamento, mas que oportunizam a reflexão e a deliberação da ação pedagógica que se realiza, assim como as que se realizarão.

## O repensar as aulas: do presencial ao online

Reestruturar uma sequência pedagógica idealizada de forma presencial para a online requer rever não somente os conteúdos obrigatórios, mas as estratégias necessárias para as aprendizagens serem garantidas (CAMAS, 2002; CAMAS; MENGALLI, 2011; CAMAS 2012). Sendo uma pós-graduação, as leituras devem priorizar as reflexões e a curadoria (CAMAS; FOFONCA, 2019; CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020) da aprendizagem dos alunos. Deste modo, escolheu-se na bibliografia diferentes textos acadêmicos disponíveis *online* de forma gratuita, fossem artigos científicos, teses e ebooks, garantindo a possibilidade

de poder indicar o site para os alunos, assim como oportunizar o aprender a fazer a própria curadoria de textos relevantes de acordo com a temática da aula, as temáticas de interesse dos alunos e oportunizar leituras científicas sem necessidade de ir a uma biblioteca, posto que estão fechadas pela pandemia.

No Ambiente Virtual, criaram-se diferentes espaços de atividades, subdivididos em semanas e tópicos de aprendizagens (Figura 03). Deste modo, a professora idealizou o movimento dos alunos dentro do ambiente, de forma que entendessem a necessidade de acessar o ambiente, participar, criar e cocriar. Criou-se um Glossário Geral, com a intenção de que os alunos, a partir das concepções aprofundadas e discutidas nos encontros semanais síncronos e no Fórum assíncrono, pudessem alimentar com suas reflexões e curadorias, trazendo as concepções referenciadas e a discussão delas. Neste recurso, houve a possibilidade de um aluno complementar o outro marcando a autoria de cada um.

É importante ressaltar que poucos alunos participaram: dos 13 mestrandos, apenas 5 se envolveram nesta atividade, assim como nos fóruns criados para os diferentes eixos da disciplina.

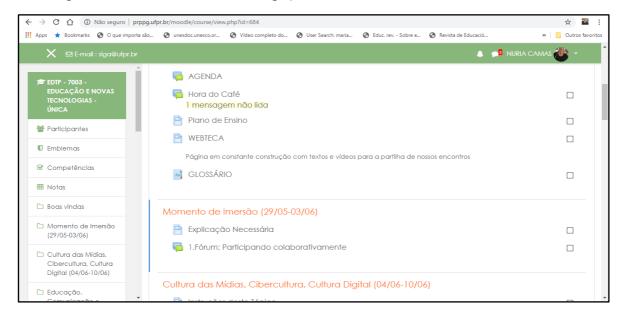


Figura 03: AVA com diferentes espaços de atividades, subdivididas em semanas

Ao se observar a falta de participação no ambiente virtual, encaminhar mensagens privadas pelo próprio ambiente aos alunos para participarem das discussões sugeridas nos fóruns, das atividades em WIKI, para vivenciarem a autoria e a coautoria e do Glossário, perguntou-se na aula síncrona, por que não havia a imersão dos sujeitos no ambiente virtual, já

que todos estavam discutindo exatamente essa temática na disciplina, em aula síncrona. Houve o silêncio e as percepções da professora-pesquisadora.

Todos os 13 sujeitos que cursaram a disciplina são professores e 3 gestores de escolas de Ensino Básico do Estado do Paraná, alguns de escolas públicas municipais e estaduais e de escolas privadas. Relatou-se à professora-pesquisadora que todos estavam envolvidos em atividades pedagógicas nas escolas em que atuam. Todos utilizavam as videoconferências, alguns relataram dias de 13h a 14h gravando suas aulas para serem repassadas aos seus alunos, o que sugere que muitos dos professores estão esgotados,

Concomitante a estes relatos, relembrou-se o fato de ter-se usado, muitas vezes, o grupo criado no *WhatsApp* da disciplina, em que todos participavam ativamente. Algumas vezes, alguns alunos tinham problemas de conexão e solicitaram que os conteúdos e sugestões de leitura pudessem ser repassados no grupo de WhatsApp. A falta de conexão acabou representando também a falta de estímulo à participação no Ambiente Virtual. Alguns dos professores acabavam utilizando o celular para as aulas síncronas e também assíncronas, o ambiente virtual aberto em um celular tem menor potencial do que aberto em um notebook, desde visibilidade, dialogia, abas para diferentes leituras, a própria escrita no celular reduz a possibilidade de leituras e reescrita do texto de autoria que se deseja enviar para todos lerem.

O ambiente virtual exige tanto do professor quanto do aluno tempo: tempo de releitura, tempo de interpretação, tempo de reflexão, tempo para releituras das participações, pois a autoria e a coautoria exigem isso. O ambiente virtual não é imediato, é um processo a ser aprendido pelos professores, sujeitos participantes das aprendizagens, talvez, principalmente, aprender a romper o paradigma das aulas presenciais. Os encontros síncronos acabam por substituir as aulas presenciais na cultura acadêmica, o que pode gerar a falsa sensação da não necessidade da participação no ambiente virtual. Ponto importante de lembrar é que os sujeitos participantes, em sua maioria, não utilizam para autoria, com seus alunos os ambientes virtuais, alguns relataram que utilizam como repositórios de conteúdo e atividades individuais ou dúvidas pontuais.

## Considerações finais

Ao se questionar como o professor de ensino superior desenvolve sua prática pedagógica em uma modalidade não presencial, quais desafios enfrentou, quais mudanças foram e são necessárias, e ter como objetivo geral deste estudo realizar uma análise inicial da prática pedagógica de um professor do ensino superior em sua experiência em período

emergencial com aulas a distância de forma síncrona e assíncrona, teve-se, inicialmente, o desafio de olhar para si mesmo e a própria prática da professora que pesquisa a EaD, a Cultura Digital e as Tecnologias Digitais na formação de professores.

O que aparentemente seria um processo com determinada facilidade, trouxe latente o fato da cultura pedagógica presencial e a falta da reflexão necessária sobre a mudança de paradigma, que é entender o processo e as estratégias que se devem recorrer para o desenvolvimento da EaD.

A sincronia foi mais forte e potente que as ações sugeridas na assincronia. A necessidade dos sujeitos e talvez o hábito de utilizar os ambientes virtuais como simples repositórios e depósitos de atividades já se incorporaram na cultura escolar o que gera a não participação dos sujeitos de forma a emergirem e aprenderem a produzir nestes ambientes seus conhecimentos.

Há questões que devem ser aprofundadas nesta pesquisa inicial, como por exemplo o receio à exposição das ideias, o tempo gasto para a imersão dos sujeitos, a formação do professor para a exposição, adoção, adaptação, apropriação, inovação. Observa-se que é necessário ultrapassar a barreira do medo de errar. A cultura escolar aprendeu com a resposta pronta, a aceitar a rapidez dos 50 minutos de aula. Não há preocupação com a resolução de problemas, a única preocupação parece estar em cumprir ementas, portanto, em cumprir o depósito de conteúdo, sem tempo de refletir, sem tempo de fazer curadorias de conhecimento, sem os tempos necessários da educação.

Cabe ressaltar que os encontros síncronos foram muito proveitosos e via de regra ultrapassaram as horas determinadas devido às contribuições dos alunos. Esta experiência inicial foi de grande valia para o repensar as possibilidades de desenvolvimento de próximas disciplinas e na solicitação às coordenações de cursos a autonomia dos professores no fazer a prática educacional. Talvez, por não ser uma prática comum nas universidades, tenta-se colocar regras, olvidando que a liberdade de escolhas de estratégias deve ser sempre do professor.

A educação, no sistema que vivemos, não se pauta no tempo de aprender que exige dúvidas, que exige ir e vir, que exige diálogos, que exige caminhos e orientações diferentes aos sujeitos pertencentes à aprendizagem. Ao se pautar no quantitativo, não há possibilidade de aprender.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. Belo Horizonte: Endipe, 2010.

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA Boletim de Educação Matemática**, n. 29, ano 21, 2008a.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação e Tecnologias no Brasil e em Portugal em Três Momentos de sua História. In **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1 n.1. Abril, 2008b. [Online]; Disponível em: http://eft.educom.pt/index.php/eft/issue/view/5 acesso em: 12 ago. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B.; BERTONCELLO, L. Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. Congresso Nacional em Educação EDUCERE, 10, Curitiba, PUC. **Anais** Eletrônicos. 2011. Disponível em <a href="https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489\_4005.pdf">https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489\_4005.pdf</a> Acesso em 12 agosto 2020
- ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.
- BÉLISLE, C. Enseigner et apprendre dans un monde numérique. **Synergies Sud-Est européen** n° 3 2011 pp. 35-51
- CAMAS, N. P. V. **Educação a distância em realidades virtuais**: a postura do professor do ensino superior ante as novas tecnológicas facilitadoras de formação continuada. 2002. Dissertação (Mestrado) PUC-CAMP, Brasil, 2002.
- CAMAS, N. P. V.; MENGALLI, N. M. Use of digital interfaces as an extension of school attendance. Learning Technology **IEEE Computer Society's Technical Committee on Learning Technology (TCLT)**. Volume 13 Issue 4, ISSN 1438-0625. October 2011,
- CAMAS, N. V. P. Revisão Teórica da Ação Pedagógica Virtual. **Revista EducaOnline**. v. 6 n. 1. Janeiro/Abril. 2012a
- CAMAS, N. V. P. **Tecendo Fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediado pelo professor. Curitiba: CRV, 2012b.
- CAMAS, N. V. P. Educação e integração de tecnologias digitais. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Diversidade e tecnologias digitais, v.3. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook)
- CAMAS, N. V. P.; FOFONCA, E. A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, Curitiba. v. 14 n. 31. p. 7-19. 2019.
- CAMAS, N. V. P.; FOFONCA, E.; HARDAGH, C. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, Portugal. v. 3 n. 1. p. 115-130, 2020.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2003.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 39-46.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARDAGH, C. C.; CAMAS, N. P. V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 3, n.2, mai.-ago. 2017, p. 94-108, 2017.

MARTINS, L. C. B. Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido. 2016. Tese (Doutorado) - USP-SP, Brasil, 2016.

MILL, D. Gestão Estratégica de Sistemas Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-426, abr.jun., 2015

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KERBAUY, R. R. O cientista que ensinava. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.225-245, 1996.

SHACHAR, M.; NEUMANN, Y. Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 6, No. 2, June 2010.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru. v. 23 n. 3. julho-setembro. 2017. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132017000300563&script=sci\_arttext">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132017000300563&script=sci\_arttext</a> acesso em: 12 ago. 2020.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In J. A. Valente (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: NIED-UNICAMP, 1999, p. 131-156.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (Ed.). **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.