

DOCÊNCIA ONLINE EM TEMPOS DE COVID-19 (RE) SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO
MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
CHIRLEY DE VASCONCELOS LÚCIO RIBEIRO
JANIS CHRISTINE ANGELINA CAVALCANTE
REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA LIMA
(ORG.)



LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO
MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
CHIRLEY DE VASCONCELOS LÚCIO RIBEIRO
JANIS CHRISTINE ANGELINA CAVALCANTE
REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA LIMA
(ORG.)

DOCÊNCIA ONLINE EM TEMPOS DE COVID-19 : (RE) SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital Nº 012020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais – Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Péricles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa

Diagramação: Janielly Almeida

Imagem da Capa: Freepik Premium

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Livia Silva dos Santos – CRB-4 - 1670

D636 Docência on-line em tempos de covid-19 [recurso eletrônico] :
ressignificando a prática docente na Universidade Federal de
Alagoas / Luís Paulo Leopoldo Mercado... [et al.]
[organizadores]. - Maceió, AL: EDUFAL, 2021.
160 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5624-031-2

1.Docência on-line – Ufal. 2.Prática docência – Pandemia. 3.
Ensino on-line. I. Mercado, Luís Paulo Leopoldo.

CDU: 37.018.43:578.834

Editora afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.
Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.
Ensinar não é transferir conhecimento*

Paulo Freire



SUMÁRIO

Prefácio	8
Apresentação	10
1. Curso docência online - formação continuada de docentes da Ufal em tempo de pandemia.....	11
<i>Allana Roberta Vianna Motta</i>	
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
2. Comunicação síncrona na interface chat: relato de experiência realizada pelos participantes do curso docência online em tempo de distanciamento social	33
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
3. Avaliação para aprendizagem no contexto virtual: as experiências iniciais da tutoria no curso docência online em tempos de covid-19	44
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
<i>Regina Maria Ferreira da Silva Lima</i>	
<i>Chirley de Vasconcelos Lúcio Romeiro</i>	
<i>Janis Christine Angelina Cavalcante</i>	
4. Desafios da tutoria para conter a evasão na educação online: narrativas com base nos cursos emergenciais de formação docente do Proford/Ufal ...	53
<i>Janis Christine Angelina Cavalcante</i>	
<i>Josenilda Rodrigues de Lima</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
<i>Regina Maria Ferreira Silva de Lima</i>	
5. O professor substituto em tempos pandêmicos: inquietações, formações continuadas e docência online	60
<i>Alan Soares Bezerra</i>	
<i>Geisa Carla Gonçalves Ferreira</i>	
<i>Regina Maria Ferreira da Silva Lima</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	



6. O professor como mediador do conhecimento: a utilização de Interfaces colaborativas na docência online 68

*Morgana Maria Pitta Duarte Cavalcante
Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
Ana Paula Acioli de Alencar*

7. Reflexão dos cursistas sobre a possibilidade de construção colaborativa durante o curso de docência online.....75

*Jamylle Nunes de Souza Ferro
Antonia Izabel da Silva Meyer
Fabiana de Cassia de Araújo Silva
Jeniffer da Silva Santos*

8. Docência online: relato de experiência sobre sequência didática como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem 83

*Maria Aparecida Pereira Viana
Alexandre Sacramento
Antonia Izabel da Silva Meyer
Jeniffer da Silva Santos*

9. Experiências de formação continuada para docentes/técnicos e estudantes de pós-graduação: curso moodle básico 90

*Maria Aparecida Pereira Viana
Allana Roberta Vianna Motta
Regina Maria Ferreira da Silva Lima*

10. Currículo e formação na cultura digital104

*Maria Aparecida Pereira Viana
Débora Cristina Massetto
Givanildo da Silva*

11. Pessoas com deficiência, tecnologia assistiva como contribuição no processo educacional: ciberespaço como interfaces de protagonismo em tempos de pandemia da covid-19..... 119

*Maria Dolores Fortes Alves
Guilherme Vasconcelos Pereira
Maria Aparecida Pereira Viana*

12. Docência online: experiência do mestrado profissional em saúde da família em tempo de pandemia 128

*Divanise Suruagy Correia
Josineide Francisco Sampaio
Maria das Graças Monte Mello Taveira
Priscila Nunes de Vasconcelos*



13. Os desafios da docência online nas universidades federais durante o período de distanciamento social..... 136

Verônica Nascimento Brito Antunes

Maria Aparecida Pereira Viana

14. Docência online em tempos de pandemia: relato de experiência sobre a nova perspectiva de ensino 143

Ana Maria Queijeiro López

Antonia Izabel da Silva Meyer

Jeniffer da Silva Santos

Sobre os autores 151



PREFÁCIO

A pandemia da Covid-19 criou um contexto anormal para a aprendizagem, apresentou desafios para todos, de diferentes formas, especificamente no ensino superior trouxe cenários emergenciais ainda não experimentados em outras ocasiões, e muitos docentes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não tinham experiência em ensinar e aprender nas especificidades de um ambiente on-line.

O contexto da Pandemia mostrou que a UFAL, com sua experiência na área das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ambiente de aprendizado modular orientado (*Moodle*) na educação a distância pouco tinha avançado no uso das TDIC e mostrou dois mundos: o dos que usam as TDIC fora da universidade, frequentam blogs, redes sociais e, dentro da universidade, não sabem como usá-las de maneira pedagógica.

Até a pandemia da Covid-19, o uso do AVA *Moodle* se dava como complemento voluntário das aulas presenciais dentro da possibilidade legal de se usar os 20 % que agora são 40 % das aulas presenciais na modalidade a distância. Essa perspectiva foi modificada no contexto pandêmico, exigindo a exploração de novos cenários, trazendo perspectivas para uso do ensino remoto, ensino on-line emergencial (EOE), educação mediada por TDIC, educação híbrida e educação online.

Este e-book apresenta o esforço dos que fazem a UFAL no sentido de implementar ações formativas e atividades de ensino online emergencial como alternativa de manutenção da oferta das atividades acadêmicas no contexto da pandemia da Covid-19. Nos relatos das experiências formativas emergenciais desencadeadas pelo Programa de Formação Docente (Proford), constatamos os desafios postos pela realidade e o envolvimento dos docentes em explorarem as TDIC e *Ava Moodle*, desenvolvendo novas possibilidades de aprendizagem, considerando as particularidades do contexto pandêmico, explorando questões pedagógicas relevantes, como planejamento, construção de atividades assíncronas com TDIC e avaliação online.

A riqueza das temáticas e experiências aqui trazidas, mostra que é possível reinventar as práticas pedagógicas com uso das TDIC e da educação on-line pelos docentes da UFAL. Precisamos ir além, pois novos desafios são postos aos docentes do ensino superior para o contexto pós-pandemia, como: rever a inserção e uso das TDIC nos currículos dos cursos de

graduação e pós-graduação; explorar metodologias para educação híbrida; elaborar material didático com uso de TDIC; ensinar com estratégias didáticas inovadoras que permitam trabalhos em grupos, colaborativos e que gerem aprendizagem nos processos desenvolvidos. Para isso é necessário ampliar a formação docente para uso das TDIC e educação online além da criação de novos cenários formativos nos contextos da graduação e pós-graduação.

Está lançado o desafio para os tempos pós-pandêmicos!

Luís Paulo Leopoldo Mercado



APRESENTAÇÃO

O E-book – Docência Online em tempos de Covid 19: resignificando a prática docente na UFAL é uma proposta de relatar a experiência realizada pelo grupo de trabalho ‘Educação Mediada pelas Tecnologias’ (Emetec) gerenciado pela pró-reitora de Graduação (Prograd) e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), entre os meses de março e abril de 2020, durante o período de distanciamento social em razão da pandemia da Covid-19. São experiências vivenciadas por grupo de professores pesquisadores relacionados à formação continuada.

A educação a distância (EaD), nos moldes mais recentes, faz parte do cenário educacional brasileiro desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), em 1996, que regulamentou o sistema educacional brasileiro e garantiu que cursos emitidos nessa modalidade fossem válidos. Atualmente, diante da pandemia da Covid-19, a EaD torna-se a alternativa para a manutenção do ensino. A instituição de ensino de excelência e experiente em cursos online com qualidade, traz à pauta, neste e-book a importância sobre as definições e os conceitos de educação online, comunicação, avaliação e reflexões dos tutores e docentes em formação, a discussão sobre os desafios do estudo remoto, bem como vantagens e implicações na utilização de TDIC em AVA objetiva contribuir para a comunidade acadêmica da UFAL com experiências e relatos dos participantes em cursos de formação continuada durante o período da pandemia da Covid- 19. Nesse e-book encontramos aspectos relacionados ao uso das TDIC em face das novas demandas e uso das funcionalidades digitais disponíveis no *Moodle* e na web conferência Rede Nacional de Pesquisa (RNP) da UFAL.

O conteúdo desse e-book é resultante de estudos, plano de ação, diagnósticos e prognósticos de experiências realizadas em dois cursos de formação de servidores técnicos, estudantes de pós-graduação e docentes de diferentes áreas de conhecimento, atendendo ao item tecnologia do edital n.º 01-2020 da Editora da Ufal (Edufal), Programa de Publicação de Conteúdos Digitais que trata da seleção de propostas para publicação de e-books relacionados à pandemia da Covid-19. Resulta de aspectos relacionados ao desenvolvimento do uso das TDIC como alternativas de formação continuada por meio da modalidade online promovendo o impacto em melhoria das relações e a criação de uma cultura digital com todos os seguimentos da Universidade. Além disso, apresenta possibilidades relacionadas às TDIC, em face das novas demandas e usos das funcionalidades digitais na universidade.

CURSO DOCÊNCIA ONLINE – FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA UFAL EM TEMPO DE PANDEMIA

Allana Roberta Vianna Motta (PUC-SP)

Luís Paulo Leopoldo Mercado (PPGE, Ufal)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

1 Introdução

O Curso Docência Online foi realizado no momento em que enfrentávamos distanciamento social, devido a Pandemia da Covid-19. Durante esse período, a Ufal promoveu uma série de cursos para a formação docente, através do AVA/Moodle.

Com vistas a oportunizar o aperfeiçoamento e a formação docente universitária para o atendimento das necessidades do EOE, assim como, para além desse período de pandemia, capacitando os docentes para uma efetiva implantação do programa Ufal Conectada, eis que se viabilizou, por meio do Proford da Ufal o curso objeto de análise deste capítulo e de outros capítulos integrantes dessa obra.

A partir do relato de experiência e pesquisa descritiva, utilizando-se da abordagem qualitativa, voltada a aspectos sociais, pedagógicos, educacionais, no sentido de se averiguar a importância do curso Docência Online para a prática docente na Ufal, com base na teoria de Couto Junior, Santos e Velloso (2019), Geraldi (2013), Unesco (2020).

2 Trajetória do Curso Docência Online: do planejamento à avaliação dos resultados

Os encontros foram virtuais através de web conferência da RNP e os conteúdos administrados disponibilizados no AVA/Moodle. O curso foi aberto aos participantes, antes de seu início efetivo, para que os mesmos conheçam os objetivos do curso, assim como a docente e os tutores. Logo na abertura da página, ficaram em destaque os dias e horários dos encontros virtuais, bem como do fórum de dúvidas pedagógicas, murais de aviso e guia dos participantes.

Como atividade inicial, aplicou-se um questionário acerca da competência digital docente, a fim de verificar o perfil dos participantes, além de uma atividade/fórum denominado “Quem somos?”, no qual os participantes compartilhavam sua identidade, suas experiências, bem como suas expectativas em relação ao curso. Nesse momento, começamos a conhecer um pouco mais nossos participantes e a interagir com eles. No início da página também ficou disponibilizado o cronograma das aulas síncronas, conforme aconteciam as apresentações dos encontros virtuais.

No primeiro encontro virtual foram apresentados: os tutores e a docente e, também, disponibilizada as atividades da semana. Os participantes interagiram falando das suas expectativas em relação ao curso. A docente tratou um pouco sobre a estrutura do curso e acerca das atividades propostas para a primeira e segunda semana, além de abordar sobre a atividade final. Ademais, discutiu-se sobre a competência digital docente, disponibilizando vídeos, artigos e livros sobre a temática. Aos participantes foi solicitado o número do telefone para formação do grupo no *Whatsapp*, também foi disponibilizado o *link* do grupo nas interações do fórum “Quem somos?”. Foi criado um grupo da turma com os participantes, o que permitiu uma maior comunicação e interação entre o grupo. A figura 1 evidencia o texto de apresentação, no AVA do curso:

Figura 1 - Texto inicial do curso



Fonte: Conteúdo do Curso Docência On-line

O curso foi realizado no período de 29 de abril a 27 de maio de 2020, tendo a participação de 204 (duzentos e quatro) docentes de diferentes áreas de conhecimento. As atividades de aprendizagem foram disponibilizadas no AVA/Moodle da Ufal, distribuídas em 4 (quatro) semanas. Os três encontros virtuais aconteceram via plataforma da RNP/Ufal¹. Após o texto inicial, encontrava-se o seguinte diálogo da docente formadora direcionado aos participantes: “Este ambiente online será nossa oficina de trabalho, nosso campo de pesquisa. Somos docentes da Ufal lotados em diferentes unidades acadêmicas, reunidos aqui para experimentar e co-criar conhecimento sobre docência online. A iniciativa parte do GT Emetec. A equipe responsável pelo curso era formada pela docente instrutora e sete tutores/as. Na sequência, a figura 2 revela a equipe pedagógica do curso:

¹ Disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-128>. Acesso em: 19 jan. 2021.

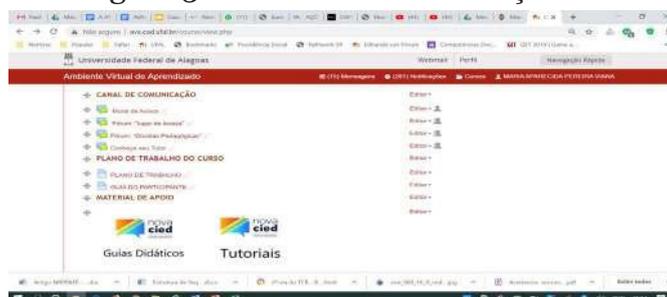
Figura 2 – Equipe do curso



Fonte: Conteúdo disponível no Curso no AVA

O curso Docência Online foi organizado no ambiente AVA/Moodle, inicialmente com um canal de comunicação constando o mural de avisos, fórum: “lugar de leveza”; Fórum: “Dúvidas Pedagógicas”; conheça o tutor; o plano de trabalho; guia do participante; material de apoio, além de links contendo dois guias didáticos e vários tutoriais. A figura 3 traz a imagem do canal de comunicação referido:

Figura 3 – Canal de Comunicação



Fonte: Conteúdo do Curso Docência On-line

O curso teve a finalidade de provocar nos participantes uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do docente em aprender a aprender a lidar com as TDIC nos espaços online. A docência online mediada por TDIC, como promovê-las em AVA; o conhecimento dos diferentes espaços de aprendizagem mediada pelas tecnologias e pelas metodologias imersivas. Houve a criação de um e-portfolio por turma, para fins de publicação das produções finais voltadas para a modalidade online.

O curso teve como objetivo geral conhecer as principais orientações metodológicas da educação ensino online com vista ao desenvolvimento da aprendizagem na educação superior, assumindo o papel social da universidade em tempos da Covid-19. Ao término do curso, o participante deveria ser capaz de: identificar as diferentes funções do professor, assumindo como prioritária sua função formativa a partir da identificação de seu papel, seus princípios e procedimentos na educação online; refletir sobre o trabalho docente no ensino superior, propiciando a articulação dos conhecimentos específicos das diversas áreas aos saberes didático-pedagógicos; explorar metodologias para uso de TDIC na educação online,

desenvolvendo habilidades para utilização, aprendendo a avaliar, selecionar e integrar os recursos tecnológicos nas atividades curriculares; conhecer estratégias didáticas envolvendo utilização de TDIC, interagindo, criando, selecionando e integrando tecnologias nas atividades e utilizando os diversos instrumentos avaliativos: e-portfólio, mapas conceituais e estudo de casos e outros; refletir sobre os diferentes papéis, dimensões e finalidades assumidas pela avaliação educacional através de instrumentos mediados pelas TDIC.

A metodologia adotada foi distribuída em atividades propostas a cada semana envolvendo leituras, pesquisa e debates. Parte das atividades foram, a princípio, assíncronas, ou seja, poderiam ser realizada em dias e horários que desejar, também foram organizadas atividades síncronas (em que a professora formadora e tutores se reuniram virtualmente em dia e horário pré-definidos), sendo divulgado com antecedência, em função do interesse e da disponibilidade da turma.

As atividades online foram ministradas por meio de Webconferências na RNP da UFAL; vídeoaulas, avatares e por meio de ferramentas (interfaces) do *Moodle/Ufal*. Foi realizada “entrevista” via *chat*, no *Moodle*, com um pesquisador da área de TDIC, além de realização de atividades de aprendizagem online no respectivo AVA. Foram ofertadas no ambiente do curso conteúdos, guias didáticos, tutoriais e atividades de aprendizagem assíncronas, abordando as temáticas discutidas, utilizando as interfaces: *e-portfólios*, fórum, *wiki*, glossários e outras, promovendo discussão e reflexões sobre a prática docente e estratégias didáticas no cenário da docência online para o cenário atual. Observou-se o desenvolvimento de atividades práticas articulando os estudos teóricos e contexto de sala de aula como espaço de interações e mediações pedagógicas em que cada participante está inserido, assim como a realização de pesquisas se deu em *links* indicados pela docente instrutora.

As atividades síncronas foram realizadas à distância. As demais atividades aconteceram também no ambiente do curso no AVA/*Moodle/Ufal*. Teve como público-alvo majoritário os docentes e coordenadores de curso da Ufal.

A proposta metodológica de avaliação utilizada aconteceu durante o curso por meio das atividades que foram disponibilizadas no AVA. Inicialmente, foi aplicado um questionário diagnóstico de autoavaliação de aprendizagem e outro ao final do curso. Os tutores interagiram e acompanharam a participação dos docentes nas atividades propostas, na interação, criação, cocriação e mediação didático-pedagógica. Foi exigida frequência de, no mínimo, 75% em ações assíncronas e síncronas, disponíveis no ambiente do curso. Avaliação realizada individualmente e também de forma colaborativa, com a construção das atividades que integraram os *e-portfólios* disponibilizados em grupos no AVA/*Moodle*, grupos estes que representavam as turmas criadas para distribuir os 204 participantes, para publicação das produções docentes durante a realização do curso. Ao término do curso, além do portfólio das turmas, os docentes apresentaram proposta didática para implantação da educação online em suas disciplinas. A atividade final consistiu em produção de sequências didáticas, nos quais docentes participantes inseriram uma sequência de atividades didática e

pedagogicamente planejadas, para fins de cumprir os objetivos de suas respectivas disciplinas, atentando também para a justificativa, os objetivos específicos, as metodologias ativas mais adequadas aos propósitos identificados, além da inserção das atividades específicas e dos materiais de apoio e referências necessárias.

Na primeira semana, o tema em discussão foi: “Tecendo considerações sobre competências digitais no ensino superior”. O conteúdo tratava das competências digitais, que se tornaram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, envolvem a utilização segura e crítica das TDIC e da *internet* para pesquisar, encontrar, avaliar, processar, armazenar, utilizar, produzir, apresentar e trocar informações, inclusive em rede. Teve como objetivo compreender e ser capaz de desenvolver competências digitais essenciais para a educação online. A figura 4 indica os conteúdos trabalhados na primeira semana do curso.

Figura 4 – Conteúdos da primeira semana do Curso



Fonte: Material de apoio e atividades do Curso

A proposta da semana foi o fórum: ‘Para além da sala de aula’. O vídeo 1 – “Documentário Nação Digital”, objeto de estudo e reflexão por meio de um fórum de discussão, analisa a vida na fronteira virtual: mostra escolas que optaram por uma educação multimídia, relata o exemplo da Coreia do Sul, as consequências da revolução digital, os aviões dos EUA controlados remotamente nas guerras no Afeganistão e Iraque; investiga mudanças sociais ocorridas a partir da *internet*. Além disso, mostra as dificuldades de docentes em desconectar estudantes das redes sociais para conectá-los às aulas. Também discute o significado de viver no mundo digital do século 21, as implicações de viver em um mundo tecnológico, o impacto da conectividade constante, as relações humanas, profissionais e de lazer neste contexto.

O vídeo 2 - Vídeo *Bridging Our Future* da Intel, também objeto do mesmo fórum de discussão, mostra situações de sala de aula em que o docente usa tecnologias voltadas para práticas de jogos educativos (“gamificação”), centradas na aprendizagem colaborativa e individualizadas.

O documentário inicia quando a produtora do filme, Rachel Dretzin, conta que a ideia de pesquisar as relações que estamos travando com a tecnologia lhe ocorreu após observar a família. O filho mais velho brincava com um notebook e os dois menores jogavam no *iPhone* da mãe, enquanto o marido dela trabalhava no computador. Todos

reunidos na sala, mas nenhum deles parecia estar ali. Ela parte desse ponto, com ajuda do amigo e jornalista Douglas Rushkoff, para investigar que tipo de relação estamos criando com as tecnologias digitais.

Os participantes deveriam analisar os dois vídeos e apresentar o que perceberam como relevante, indicando a contextualização do vídeo-documentário; a relação dos contextos apresentados com o ensino superior; as repercussões na prática pedagógica de cada um a partir de duas situações escolhidas nos vídeos; e, como docente universitário, diante do contexto do estudante multitarefa em situações de aprendizagem, que estratégias usar para “desconectar os estudantes das redes sociais ou tecnologias digitais, para conectá-los às aulas” e por fim como utilizar estas tecnologias em proveito das aulas no ensino superior?

Para ter ideia das interações, selecionamos a análise de três participantes. A seguir, apresentamos o que pensam os docentes:

Ambos os vídeos são ricos espaços de aprendizagem. Adorei assistir. Minhas reflexões se referem à etiqueta digital, pois foi algo que ficou bastante marcado no documentário. É um desafio para nós encontrarmos um equilíbrio no uso da internet para que seja algo saudável para nós. Nessa época de pandemia que estamos enfrentando, são inúmeros cursos, reuniões virtuais, webnários, lives... um verdadeiro bombardeio de informações que nos chega virtualmente e que precisamos administrar. Me vejo o dia inteiro no celular ou no computador e me questiono sobre isso... sei que não é possível me cobrar tanto, pois não vou conseguir dar conta de tudo. Mas, acabo mergulhando nesse uso não moderado, ou até mesmo indiscriminado, do ambiente virtual. Penso que se eu não consigo usar de modo saudável, também terei dificuldades de utilizar com meus alunos, de maneira adequada, saudável para eles e para mim. Acredito que o uso responsável das tecnologias é algo imprescindível para uma educação de qualidade para todos. A questão é, como conseguir essa moderação diante do bombardeio de demandas digitais que estamos vivendo? (AVA Moodle, 2020, docente1).

Acreditar que as transformações sociais cada vez mais mediadas por TDIC em rede não afetam a forma como operamos no campo da pesquisa com seres humanos. Pelo contrário, consideramos que essas transformações exigem de nós o desafio de criar novas estratégias teórico-metodológicas capazes de nos auxiliarem, em tempos de *cibercultura*, a pensar a produção de conhecimento para além da interação face a face. Nesse contexto, cabe um olhar atento sobre as “dinâmicas comunicacionais digitais que agregam sujeitos geograficamente dispersos em torno de uma mesma rede gigantesca [*ciberespaço*] de troca de informações constante” (COUTO JUNIOR; SANTOS; VELLOSO, 2019, p. 1131).

A discussão no fórum também contou com a seguinte participação:

Os dois vídeos apresentam a temática do uso da tecnologia no processo “ensinar e aprender”, mostram várias vantagens e desvantagens e a necessidade de termos equilíbrio no uso das TDIC no ambiente educacional

e pessoal; eis o grande desafio! E aqui tenho que concordar com a colega(...) nesse período de distanciamento social, estou me sentindo bombardeada de “conteúdo digital”, vendo-me conectada por mais de 08 horas/dia (fato que jamais me ocorreu) para resolver as demandas da nossa unidade acadêmica, reuniões virtuais, webconferências e os vários cursos... Nossa! Se eu estou assim, como modificar a atitude do estudante que faz isso também? Sempre acreditei que educava pelo exemplo e, nesse contexto, não tenho sido um bom exemplo. Tento me consolar dizendo que estamos vivendo um período de excepcionais. Situações extraordinárias à parte, precisamos estar vigilantes nos hábitos de etiqueta digital. Por outro lado, há poucos dias estávamos em reunião *on-line*, em nossa unidade acadêmica, e percebemos que a participação e o envolvimento dos colegas foram muito maiores pelo ambiente virtual do que o era pelo presencial e essa realidade foi muito bem discutida no primeiro vídeo. Aqui temos um ponto importante a favor do uso das tecnologias no ambiente de trabalho. Isso não quer dizer que o uso abusivo ou constante não traga prejuízos, pois comungo da preocupação com o desempenho escolar do estudante “multitarefa”. Pergunto-me, até que ponto sua atenção e concentração não são afetadas pela internet, e-mail, rede sociais e vários outros atrativos da vida digital.

No contraditório do que foi dito acima, hoje, com o advento da pandemia, não podemos negar o quanto a internet nos aproxima daqueles que amamos, possibilita-nos “um encontro”, ainda que virtual, presente e emocionante! É esse potencial que deve ser canalizado para dentro da sala de aula, acredito que dessa maneira poderemos apreender a atenção dos nossos estudantes.

Vamos firmes rumo ao desafio de encontrarmos um equilíbrio no uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. (AVA Moodle, 2020, docente 2).

De acordo com o que apontam Couto Junior, Ferreira e Oswald (2019, p. 25) “imagens e vídeos digitais, upload, download, hiperlinks, aplicativos (*apps*), mobilidade, ubiquidade, Web 2.0, *chat*, redes sociais on-line etc., fazem parte da cena contemporânea, na qual as práticas sociais vêm cada vez mais sendo mediadas pelas tecnologias digitais em rede”. Mesmo diante da popularização das práticas *ciberculturais*, há uma tendência na pesquisa em educação de continuar usando os mesmos instrumentos metodológicos que precedem a popularização da internet. Ainda nessa mesma perspectiva de inovações na educação e uso das TDIC, um dos participantes observa em sua fala:

[...] os vídeos são interessantes e nos fazem refletir sobre as funcionalidades da tecnologia na sua relação com o conhecimento. É uma pena que um dos vídeos estivesse exclusivamente em língua inglesa. Isso pode se apresentar como um fator de exclusão para aqueles que não dominam este idioma. Ou seja, a seleção dos materiais parece já ter tomado como ponto partida o falso consenso de que todos “sabem” inglês. Como sabemos, a realidade brasileira e, especialmente, a realidade de Alagoas, nos mostra que o domínio de uma língua estrangeira está concentrado em uma parcela muito pequena

da sociedade. Então, considero que nós, como professores, precisamos estar atentos aos efeitos de nossas práticas. Não posso tomar como ponto de partida a ideia de que todos tenham as mesmas condições de acesso e de estrutura acadêmicocientífico. Pensar sobre essas questões também é fundamental para que nossos alunos se conectem as nossas aulas.

Sobre o uso das novas tecnologias no ensino superior, é importante destacar que já faz tempo a universidade, o professor e suas práticas pedagógicas não estão imunes ao advento de artefatos tecnológicos que afetam diretamente o modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento. A emergência de novas plataformas de produção e circulação do saber produz efeitos na função de ensinar. Como destaca Massmann (2013, p. 165) “O desenvolvimento das (novas) tecnologias trouxe novas formas de significar as relações do sujeito consigo mesmo, com a sociedade e com o saber. A sociedade mudou assim como mudaram também os modos de acesso à informação e o modo como o sujeito se relaciona com ela. Em tempos de Twitter, Google, Facebook, Wikipédia e tantas outras ferramentas tecno-digitais, conhecimento e informação ganham novas configurações e isso produz deslocamentos nas relações dos sujeitos com a linguagem (E. Orlandi, 2009). Emergem daí novas formas de textualidade, de escrita e de autoria. Novas modalidades de produção e de circulação do conhecimento e novos modos de se ensinar e de se aprender. Ou seja, conhecimento e informação tornam-se dinâmicos e não estão mais centralizados na figura do professor, nem mesmo no espaço da escola”. Pelas palavras da autora, observamos que não há como escapar dos efeitos da tecnologia na sociedade: todos são pegos e, necessariamente, inscrevem-se e se significam na relação com a tecnologia”.

De nossa parte, é preciso ressignificar a função de ensinar e, sobretudo, a configuração do espaço de ensino e aprendizagem. Não basta migrar um sistema de ensino convencional para as plataformas tecnológicas. Precisamos nos reinventar como professores... porque nosso aluno não é mais mesmo” (AVA Moodle, 2020, docente 3).

No ponto de vista contemporâneo, os docentes precisam integrar as TDIC no seu dia a dia, ter disposição para uma renovação metodológica e de atitude. Precisam ter conhecimento do desenvolvimento humano, ter predisposição para interagir com os estudantes usando os mais variados espaços e recursos tecnológicos disponíveis, como também repensar a concepção de ensino e aprendizagem e seu papel no processo de aprendizagem.

Nas inscrições no curso, foi exigido conhecimento básico de internet e do AVA/ *Moodle*. As inscrições tinham 91.6% de docentes de diferentes áreas de conhecimento e mais 4% de servidores técnicos da UFAL.

No ato da inscrição, os candidatos registravam o motivo de seu interesse em realizar o curso; em sua maioria queriam aprender, conhecer e melhorar seu desempenho profissional. O quadro 1 apresenta informações coletadas durante a inscrição dos cursistas.

Quadro 1 – Recorte das respostas ao formulário de inscrição do curso Docência On-line:

<p>Interesse em realizar o curso</p>	<p>Adquirir novos conhecimentos, melhorar a qualidade das aulas, dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, além de adequação ao cenário atual que inclui aprender, aprimorar conhecimentos; compreender a relação entre docência e ensino virtual; aplicar nas minhas atividades de docência; Distanciamento social e necessidade de produzir condição online; aumentar as possibilidades de docência; incorporar conceitos a prática docente; aprender sobre as metodologias online para os tempos de Covid-19 e para auxiliar em tempos normais; Necessidade de atualização na docência no contexto das TDIC.</p>
	<p>Aprofundar conhecimento sobre aspectos didáticos pedagógicos da aprendizagem virtual e suas aplicações em ensino híbrido. Desejo aplicar os conhecimentos obtidos no curso nas disciplinas que ministro na UFAL. Aprimorar os conhecimentos sobre didáticas e refletir sobre o papel docente diante das mudanças recentes na sociedade.</p>
	<p>Aprender as estratégias e técnicas didáticas para uma EaD de qualidade; atualização profissional e curricular; aperfeiçoamento, melhoria das ferramentas de ensino; adquirir conhecimentos sobre o uso de interfaces digitais; Aprofundar conhecimento e pratica das TDIC, e os fundamentos pedagógicos de adoção; aprimorar técnicas para docência. Aprender a trabalhar com a docência de forma <i>on-line</i>. Neste momento em que vivemos é premente a necessidade de me renovar. Isso passa por buscar em todos os meios possíveis alternativas para a docência. As aulas online estão no nosso futuro, não temos como fugir, então é melhor estarmos bem preparados para continuarmos a ser agentes ativos na história da educação.</p>
	<p>Aprofundar conhecimento sobre aspectos didáticos pedagógicos da aprendizagem virtual e suas aplicações em ensino híbrido. Desejo aplicar os conhecimentos obtidos no curso nas disciplinas que ministro na UFAL. Produzir conteúdo online. Aprimorar os conhecimentos sobre didáticas e refletir sobre o papel docente diante das mudanças recentes na sociedade. Nunca fiz formação para docência online. Iniciarei nesta semana no curso básico do Moodle o qual já tenho alguma noção, embora não domine todos seus recursos. Sei da importância e necessidade de estar capacitada, conhecer metodologias e estratégias pedagógicas utilizando das TDIC no ambiente de ensino superior. Conhecer as práticas de ensino à distância. Aperfeiçoar as técnicas já usadas em sala de aula presencial para uso EaD. Conhecer outras possibilidades de atuação da docência online. Aplicação em cursos presenciais e a distância Atualizar conteúdos na área da docência. Melhorar minha didática. Diante do Cenário atual de pandemia a formação/capacitação online será importante para nossa Instituição no futuro. Melhorar minha prática docente</p>
	<p>Devido a pandemia preciso explorar novas formas de comunicação com os estudantes. Necessidade de dominar técnicas e metodologias de EaD. Usar os recursos online em minha prática docente Aprender novas metodologias de ensino Potencializar o desenvolvimento de metodologias de ensino capazes de promover um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem através de tecnologias digitais. Interesse em capacitação online no âmbito da docência.</p>
	<p>Aprender a prática docente no AVA Melhorar a qualidade profissional Conhecer melhor as estratégias de docência em AVA Possibilidade de me apropriar de AVA. Quero trabalhar como tutora Necessidade de aproximação das atividades tecnológicas que possam facilitar o exercício da docência. Incluir os AVA na rotina das nossas atividades, iniciando agora no período de afastamento social devido ao covid-19, com o objetivo de mantê-lo no futuro, quando apropriado.</p>
	<p>Melhorar minha prática docente na eminência do ensino híbrido. Atualizar habilidade de ensino no AVA. Capacitação em docência mediada por tecnologias à distância. Necessidade de capacitação para ministrar conteúdos de aula à distância. Diante das circunstâncias atuais, é mais que necessário refletir e apreender formas de mediar o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso das TDIC. Conhecer melhor as ferramentas e aperfeiçoar a prática da docência a partir das TDIC.</p>

	Preciso estudar mais sobre esta educação digital, compreender este novo cenário da educação no país e no mundo. Conhecer mais sobre as TDIC Atuando na docência on-line em tempos de pandemia é preciso sempre aprender mais Aprimorar as estratégias para ensino online
	Aperfeiçoar metodologias de EaD. Aprender e aplicar os conhecimentos sobre TDIC na educação superior Aprender as ferramentas da docência online. Conhecimento sobre novas ferramentas que posso utilizar com meus alunos Conhecer a metodologia como possibilidade de aplicação na atual conjuntura Para entender melhor as possibilidades de utilizar o AVA.
	Capacitação e utilização de novas metodologias de ensino em AVA. Atualização profissional quanto ao uso das TDIC. Aprimorar habilidades em TDIC voltadas a docência Ampliar conhecimentos e aplicar os princípios da educação online na educação superior. Explorar e colocar em ação atividades online em para docência.

Fonte: Formulário elaborado por um dos autores (2020)

Ao questionar os participantes sobre a quantidade de cursos em que já participaram como docente ou tutor/a no *Moodle*, as respostas demonstraram que a maior parte deles nunca atuou no AVA como docente ou tutor. Dos 204 docentes participantes do curso, 69% apresentam que, em sua maioria, não tem experiência com EaD. Ao responder sobre o seu interesse e as expectativas acerca do curso, os docentes afirmaram:

Desejo aprender novas formas de passar conteúdo e, conseqüentemente, propiciar um leque maior de opções de aprendizado aos meus discentes (Docente 1).

O curso representa um importante caminho para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela ascensão das tecnologias digitais no período atual (Docente 2).

Acho importante nesse momento em que estamos fazendo trabalho remoto nos qualificarmos para contribuir com nossa Instituição. Parabéns aos organizadores (Docente 3) .

Agradeço a oportunidade de poder participar deste curso, tenho interesse em dar aulas a distância, seja disciplina ou curso direcionado para graduados, no meu caso do curso de Medicina (Docente 4) .

No que diz respeito às percepções dos docentes participantes ao final do curso, eis que foram registradas as seguintes respostas, os depoimentos inseridos em avaliação prognóstica:

Um curso rico de aprendizado, dando oportunidade de construção do conhecimento através de estratégias pedagógica que favorecem o aprendizado. Tive dificuldades de trazer arquivos do meu computador para o AVA, sugiro um passo-a-passo. Muita gratidão a professora e aos tutores. O curso foi muito produtivo. Foram questões práticas que irão auxiliar nas minhas aulas (Docente 1).

O curso docência online foi muito bem elaborado e contribuiu positivamente para minha prática docente, principalmente agora que estamos buscando novas

alternativas para a prática do ensino em tempo de pandemia (Docente 2).

O curso docência online me apresentou experiências diversas, o que me possibilitou abrir um leque de ideias e possibilidades na prática docente. Um curso enriquecedor e bastante organizado em todos os sentidos, desde os conteúdos apresentados (Docente 3).

O curso foi bastante importante para minha formação enquanto docente, tratando de vários aspectos para os quais nunca havia dedicado tempo efetivo de pensamento. Nesse sentido, acho que o curso foi muito curto para a quantidade de conteúdo e em certos momentos eu fiquei chateado por não conseguir aproveitar as informações como gostaria por conta da falta de tempo e envolvimento em outras atividades. Como sugestões, registro talvez a possibilidade de extensão desse grupo e a geração de mais atividades que sejam colaborativas, no sentido de formarmos grupos de trabalho para discutir particularidades de outras áreas (Docente 4).

O curso proporcionou discussões muito interessantes sobre o papel do docente nessa nova realidade que vivemos. E para muitos, é algo totalmente novo e desafiador. Particularmente, a docência online não é uma novidade para mim por já ter participado como discente em curso de pós-graduação, mas a forma como lidar com o discente nesse novo panorama é extremamente diferenciado. Após passar essas semanas no curso, percebo como é rica a quantidade de ferramentas que dispomos em nosso meio acadêmico virtual para instigar o discente a descobrir suas habilidades e capacidades, além de ajudar a redescobrir o que é ser docente (Docente 5).

O curso possui uma metodologia ativa, que envolve todos os participantes em atividades que instigam a construção de saberes sobre a temática trabalhada de modo colaborativo e ativo. A professora e tutoras responsáveis pela mediação da aprendizagem desenvolveram uma relação afetuosa com o grupo, motivando nossa participação durante toda a jornada educativa. Os conteúdos foram debatidos e aprimorados por meio de múltiplas experiências ao utilizar as TDIC, fomentando assim a potencialidades destes recursos para o processo de ensino e aprendizagem (Docente 6).

O curso foi maravilhoso, eu aprendi muito com a professora e com os as tutoras A organização foi fantástica e o planejamento muito útil para nós docentes da UFAL, principalmente, para o ensino híbrido. Eu recomendo a todos os colegas! Obrigada pela oportunidade! (...) (Docente 7).

Considero um curso excelente, foi muito aprendizado. Por não ser da área aprendi termos de alguns métodos que já utilizo em minhas aulas e não conhecia o nome. Recomendo aos demais docentes fazerem este curso. Apenas faço sugestão para mais encontros virtuais em função da quantidade de assuntos abordados (Docente 8). Foi um excelente curso, enriquecedor. Finalizo parabenizando a professora e toda a sua equipe de apoio (Docente 9).

O curso foi maravilhoso. Possibilitou, no meu caso, o conhecimento de metodologias para docência online e de diversas ferramentas (interfaces) de aprendizagem que irei utilizar nas minhas aulas como os fóruns, *chats*, *wIkis* etc. Outra coisa importante a ressaltar foi que o curso mesclou a parte teórica com as atividades práticas, que são muito importantes para consolidação da aprendizagem. A disponibilidade da professora e suas tutoras em

ajudar as turmas, através dos fóruns e grupo de WhatsApp também foram fundamentais neste processo de ensino/aprendizagem online. Enfim, o curso foi perfeito neste momento de pandemia, onde a reciclagem e ampliação das competências digitais são tão necessárias. Parabéns a toda equipe! Gratidão (Docente 10).

Durante o curso, foi proposta por meio da interface *wiki* a construção colaborativa pelos participantes. Na educação online, uma das habilidades é possibilitar aos estudantes atividades colaborativas e cooperativas tornando-os coautores, construtores do conhecimento e administradores do desenvolvimento de sua aprendizagem. A educação é uma dimensão que necessariamente precisa estar vinculada às conquistas tecnológicas e o currículo faz parte dessa vinculação, incluindo novas posturas, experiências e práticas midiáticas (VIANA, 2013). Nessa atividade denominada *wiki* colaborativa, os participantes foram convidados a construir um texto coletivo com os colegas do curso. A proposta foi tratar da temática: “Docência on-line em tempo de distanciamento social: perspectivas atuais”.

De todo o texto produzido, o qual seguiu o padrão de um artigo científico, destacamos o tópico que trata do contexto da educação em tempos atuais e pandêmicos, conforme segue transcrito:

Educação em tempos de crise

Podemos perceber que os desafios de efetivação da educação em tempos de crise se tornam mais evidentes e podem ser amenizados, no contexto da educação, com o uso das tecnologias [...]. Desse modo, discutir sobre essas questões torna-se necessário com a finalidade de efetivar reflexões e posturas em meio às questões contemporâneas. Nesse contexto, a infoética, enquanto inteligência compartilhada para decidirmos qual a moralidade social que melhor contempla a dimensão humanística nesta nova conjuntura da “era da informática”, passa pelo conhecimento das demandas psicossociais que são objetos das atuais recomendações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura em tempos de Covid-19. Das dez recomendações da Unesco sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus (cf. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>), uma é especialmente importante por determinar que *se dê prioridade a desafios psicossociais, antes de problemas educacionais* [...]. Ainda nessa perspectiva, a Unesco [...] ressalta que não podemos esquecer os valores de bondade e o reconhecimento que de os desafios enfrentados com a Covid-19 é um chamado para a humanidade se unir. O desenvolvimento de programas e pedagogias digitais que promovam o aprendizado social, emocional e ético precisa liderar nossos projetos educacionais, a fim de construirmos um mundo cada vez mais humano. Diante do exposto, observa-se que, com o advento da pandemia em 2020, passamos a viver em nova “era” que afeta o modo como nos relacionamos com a sociedade, com o conhecimento e com a tecnologia. O impacto disso nas relações de ensino e aprendizagem já pode ser observado: de um lado, os investimentos em ciência e tecnologia com objetivo de se buscar uma vacina

o quanto antes; de outro lado, o modo como as instituições de ensino tem se esforçado para utilizar diferentes recursos tecnológicos para (re)significar a função de ensinar e, conseqüentemente, a função de aprender.

A docência *on-line* em paralelo com EaD, de alguma forma já vinha se utilizando de uma metodologia com recursos na Internet. Com a questão da Pandemia, e sendo o distanciamento social uma das alternativas para frear a disseminação do novo coronavírus, as questões relacionadas ao ensino tradicional foram postas em xeque. [...].

(AVA Moodle, 2020).

Percebe-se na escrita colaborativa dos docentes que há uma preocupação com a transição do ensino presencial para a educação online e a conjuntura socioeconômica que está por trás dessa mudança de paradigma educacional. Há um olhar humanístico, social, para além dos anseios relativos à necessária e premente apropriação de competências digitais docentes, no contexto da educação mediada por TDIC. Para Gadotti (2011, p.3),

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento.

Evidencia-se a concatenação das ideias inseridas pelos docentes ao longo da produção textual colaborativa, num verdadeiro diálogo virtual. Nesse sentido, não podemos negar que o diálogo é uma forma

criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções (GERALDI, 2013, p. 15).

Em continuidade ao curso, para conclusão do mesmo, o participante teria que seguir o planejamento disponibilizado no AVA, que apresentava como atividade final aquela em que os participantes teriam que criar uma sequência didática em sua área de conhecimento. De acordo com Silva (2003, p. 454) “a integração das TIC ao currículo é fundamental quando se pensa em tornar a aula significativa e dinâmica, assim como o desenvolvimento de estratégias didáticas que torne o curso mais dinâmico, desafiador, criativo e renovado.” A seguir apresentamos exemplos de sequências didáticas que foram produtos do curso em análise:

Quadro 2 - Exemplo 1 – Área de Conhecimento: Ciências Biológicas - Curso: Biologia

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA EDUCAÇÃO ONLINE
Identificação
<p>Título: A Crise Ambiental Disciplina: Meio Ambiente e Gestão Ambiental Público alvo: Estudantes do Ensino Superior Área de conhecimento: Biologia Cursos: Ciências Biológicas – Licenciatura e Ciências Biológicas – Bacharelado Docente: Osvaldo Viégas Carga horária: 9 horas / 3 semanas</p>
Justificativa
<p><i>Justificativa</i> A magnitude das atividades humanas tem levado à degradação sistêmica da ecossfera, com a destruição de biomas, a perda da biodiversidade, o aquecimento global e as mudanças climáticas, dentre outros impactos ambientais. O conhecimento dessa realidade é fundamental, para que possamos reorientar nossas relações com o meio ambiente, visando um futuro sustentável.</p> <p><i>Da atividade Online:</i> Esta atividade visa uma atuação proativa dos estudantes, buscando informações, lendo artigos e assistindo vídeos educativos, ao tempo em que refletem individual e coletivamente sobre os impactos das atividades humanas no meio ambiente. A carga horária prevista constitui 15% da carga horária total da disciplina (60 horas), portanto dentro dos 20% não presenciais, previstos na legislação.</p>
<p>Objetivos: o que o estudante poderá aprender com esta atividade. Indica claramente o que é esperado do estudante: quais mudanças esperamos que aconteçam a partir dessa ação O objetivo de aprendizagem deve indicar um comportamento passível de avaliação. Aulas bem-sucedidas devem ter seus objetivos alcançados e isso só se confirma pela avaliação da referida aula. Os objetivos previstos devem ser discriminados quanto ao desenvolvimento conceitual (foco na aquisição do conhecimento), procedimental (desenvolvimento de habilidades e a aplicação do aprendizado pelo discente em sua atuação profissional) ou atitudinal (aquisição de valores, atitudes e comportamentos a ser observado na atuação profissional).</p>
<p>O estudante deverá, quanto ao desenvolvimento conceitual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar os principais problemas ambientais globais; - Descrever como esses problemas se configuram no Brasil. No desenvolvimento de habilidades, deverá: - Buscar informação qualificada na internet; - Organizar essa informação; e - Saber apresentar a informação de forma adequada e didática. <p>No desenvolvimento de atitudes, deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar valores que se alinham à conservação ambiental; e - Relacionar atitudes e comportamentos que contribuem para a conservação ambiental.
<p>Conteúdos e atividades: listar os conteúdos, indispensáveis para que o estudante possa acompanhar a proposta de aulas <i>online</i>. Os saberes representam o conhecimento necessário para a formação holística por meio desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de atitudes, que devem ser aplicados em sua atuação profissional.</p>
<p><i>Os estudantes de Ciências Biológicas deverão conhecer previamente, os seguintes conteúdos:</i> Sistemas (visão sistêmica); Evolução; Ecosfera; Biosfera; Biomas e ecossistemas; Biodiversidade; Equilíbrio ecológico. <i>Deverão passar a conhecer:</i> Sistemas complexos; Resiliência; Preservação e conservação; Meio ambiente; Impactos ambientais; Poluição e poluentes químicos; Efeito estufa; Aquecimento global; Mudanças climáticas; Acidificação dos oceanos; Antropoceno; Contingente populacional; Recursos ambientais; Padrão de consumo; Padrão tecnológico; Sociedade; Desigualdade; Qualidade de vida e bem-estar.</p>

Metodologia/Recursos: Ao selecionar as estratégias e ferramentas (interfaces do AVA) deve-se considerar como critérios fundamentais a relação teoria e prática, a apresentação de experiências destaques, a problematização do saber e a identificação de possíveis soluções para a resolução da situação-problema institucional. Exemplos: estratégias de leitura, de socialização do resultado de uma pesquisa ou de um trabalho de grupo, uso de áudios ou vídeos, jogos (incluindo os virtuais), simulações, jornais, livros, revistas, blogs, vídeos, tutorias, links de portais ou sites, podcasts ou áudios, softwares educacionais para criação de jogos, experimentações.

As atividades deverão contemplar os seguintes tópicos:

- a. Caracterização do espaço de aprendizagem de atuação pelo estudante;
- b. Como o estudante pode atuar neste espaço (habilidades e competências exigidas, pesquisar em editais de concursos e seleção deste profissional;
- c) realização de entrevista. O roteiro da entrevista será elaborado em aula após o estudo bibliográfico do tema;
- d. Atividades de estudo e pesquisa; uso ou produção de um vídeo no tema em estudo;
- e. Atividades e exercícios utilizando textos científicos, artigos de revistas e jornais *online*;
- f. Ferramentas de interação: fórum, *chat*; avaliação: resolução de exercícios, pesquisas, produção de textos; bibliografia básica e complementar.

Chat - interface síncrona que permite a realização de discussão textual via web. Guarda histórico de mensagens para consulta futura.

Fórum - interface assíncrona e permite discussão entre todos os participantes do curso. Têm diferentes tipos de configurações, por exemplo, permitir que o estudante crie tópicos de discussão ou não.

Glossário - permite aos participantes visualizarem e inserirem termos e suas definições, assim como um dicionário. Permite comentário. E é possível criar, automaticamente, links para os termos aqui alocados em todas as partes do curso.

Tarefa - entrega de atividades através de arquivo externo que pode ser visualizado apenas pelo docente. É possível que o docente troque arquivos com o aluno e dê notas pela atividade desenvolvida.

Wiki - é uma coleção de documentos criados de forma coletiva. É iniciado a partir de uma primeira página e pode ser linkado a outras páginas com conteúdo. Qualquer participante do curso pode desenvolver o conteúdo, sendo assim é considerada uma interface poderosa para o trabalho colaborativo.

Outras interfaces disponíveis no AVA/*Moodle*.

Atividades síncronas: ocorrerão 3 momentos de atividades síncronas, semanalmente, nos dias e horários previstos da disciplina:

1. Reunião para apresentação dos discentes e docente (uso de **Zoom** ou **Meet**), apresentação da disciplina e proposta da Atividade 1;
2. Chat para discussão acerca do desempenho da Atividade 1, inclusive dificuldades encontradas, mas também, possíveis novas habilidades desenvolvidas. Neste chat serão apresentadas as atividades 2 e 3.
3. Terceiro e último encontro síncrono (**Zoom** ou **Meet**), para apresentação dos trabalhos de grupo. **Atividade 1** Será estruturado um Fórum para discussão do artigo “Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?” (ARTAXO, 2014). Alguns questionamentos serão apresentados, visando estimular a discussão:
 - O que constitui a “Grande Aceleração”?
 - Por que o autor menciona os “Limites Planetários”?
 - Dentre as questões ambientais relacionadas, quais são mais relevantes em sua opinião?
 - Em sua opinião, é pertinente a proposta dessa nova era geológica? - Dentre as questões ambientais relacionadas pelo autor, sobre qual você gostaria de aprofundar seus conhecimentos?

Esta atividade será desenvolvida até o momento da segunda atividade síncrona.

O acompanhamento das discussões no Fórum e as respostas à última questão acima, possibilitará distribuir os discentes, de comum acordo com eles (durante o **chat**), para a realização da Atividade 2. Ainda no **chat**, será apresentada a Atividade 3.

Atividade 2

Os estudantes, previamente distribuídos em grupos, irão trabalhar de **forma compartilhada**, um arquivo para apresentação (no **Google slides** ou em outro aplicativo similar, se assim preferirem), sobre a questão ambiental que escolheram. A apresentação deverá contemplar informações que sustentam a importância da questão abordada, conceitos pertinentes, dados quantificáveis disponíveis e alguma referência à situação no Brasil. Não devem esquecer de relacionar as referências utilizadas.

Serão disponibilizadas referências “iniciais”, para cada uma das questões ambientais, abordados no artigo. Esta atividade será desenvolvida até o momento do terceiro encontro síncrono, quando ocorrerão as apresentações.

Atividade 3

Os discentes irão, individualmente, elaborar um **mapa conceitual**, contemplando o universo dos conteúdos abordados durante as atividades, a partir do texto relativo ao Antropoceno.

O **mapa conceitual** é aberto, não necessitando se restringir àquilo que é abordado pelo artigo, mas se estendendo aos diversos aspectos que foram pesquisados e incorporados nas diversas atividades. Busque incluir os termos: resiliência, preservação, conservação, contingente populacional, padrão de consumo, padrão tecnológico e qualidade de vida e bem-estar.

Esta atividade poderá ser entregue até uma semana após a apresentação da *Atividade 2*, prevista para o terceiro encontro síncrono.

Metodologia de avaliação: pode ser diagnóstica, formativa e somativa. Nesse contexto, deve-se discriminar, com base nos objetivos estabelecidos para a aula, as atividades e os critérios adotados para correção das atividades.

A avaliação será efetuada por rubricas, com funções formativa e somativa, buscando identificar resultados na aquisição de conhecimentos e habilidades. Neste momento não será avaliado o desenvolvimento de atitudes. A seguir, a tabela de rubricas proposta.

Desempenho/ Critérios	Insuficiente	Intermediário	Adequado	Pontuação
Participação no Fórum sobre o Antropoceno	Comentários não foram pertinentes e/ou bem formulados	Apresentou comentários parcialmente pertinentes e nem sempre bem formulados	Apresentou discussão pertinente, adequada ao tema e bem formulada	15%
Participação no trabalho de grupo sobre as questões ambientais globais	O envolvimento no trabalho foi insuficiente	O envolvimento no trabalho foi mediano	O envolvimento no trabalho foi adequado	15%
Qualidade do trabalho de grupo e desempenho na apresentação	Não participou e/ou apresentou o trabalho de forma inadequada	Participou no trabalho e em sua apresentação de forma moderada	Participou de forma ativa e adequadamente na apresentação	20%
Mapa conceitual	Não apresentou ou o trabalho não foi consistente	O trabalho apresentou os conceitos de forma razoável	Os conceitos foram bem trabalhados	20%
Frequência de participação	Abaixo do esperado	Frequência mediana	Participação ativa	15%
Uso das TDIC	Não soube utilizar nenhuma das interfaces	Utilizou adequadamente ao menos uma interfaces	Fez uso adequada das 4	15%

Referências indicadas: indicar as referências a serem lidas para o desenvolvimento da sequência didática e apresentar bibliografia para o aprofundamento do estudo acerca dos aspectos trabalhados nos conteúdos.

ARTIGOS

ARTAXO, P. 2014. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?

Revista USP, 103: 13-24, São Paulo. Disponível em:

file:///C:/Users/Maira/Downloads/99279-Texto%20do%20artigo-172868-110-20150622.pdf . Acesso em: 26 mai. 2020.

ALVES, J. E. D. 2019. Relatório do IPCC e o efeito perverso entre produção de alimentos e mudanças climáticas.

Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/08/12/relatorio-do-ipcc-e-o-efeitoperverso-entre-producao-de-alimentos-e-mudancas-climaticas/> Acesso em: 01 out. 2019.

JONSSON, 2011. Perda de Biodiversidade e Funcionamento dos Ecossistemas. *ECOLOGIA.INFO* 30. Disponível em:

<http://ecologia.info/biodiversidade.htm> Acesso em: 25 mai. 2020.

WWF, 2018. Relatório Planeta Vivo – 2018: Uma ambição maior. Grooten, M. and Almond, R.E.A.

(Eds). WWF, Gland, Suíça. Disponível em: [https://promo.wwf.org.br/relatorio-planetavivo?_](https://promo.wwf.org.br/relatorio-planetavivo?_ga=2.134220149.524689784.1590508643-60632945.1540993708)

[ga=2.134220149.524689784.1590508643-60632945.1540993708](https://promo.wwf.org.br/relatorio-planetavivo?_ga=2.134220149.524689784.1590508643-60632945.1540993708). Acesso em: 26 mai. 2020.

VÍDEOS

<https://youtu.be/QYWexNmAlU4> - Vídeo rápido sobre o Relatório do Planeta Vivo

<https://www.youtube.com/watch?v=pqd1vjZWH98> – Debate sobre o Antropoceno, no Instituto de Estudos

Avançados da USP <https://www.youtube.com/watch?v=ut8TLC-S6yA> - Paulo Artaxo: o desmatamento da Amazônia.

Maceió, 27 de maio de 2020

Fonte: AVA Moodle (2020)

Quadro 3 - Exemplo 2 - Área de Ciências da Saúde – Ginecologia e Obstetrícia – Curso Medicina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA EDUCAÇÃO ONLINE
<p>Identificação</p> <p>Título: Anticoncepção em situações especiais Disciplina: Saúde da Mulher 1 Público alvo: 5 (cinco) Residentes de Ginecologia e Obstetrícia do primeiro ano (R1s) Área de conhecimento: Ginecologia e Obstetrícia Curso: Medicina Docente: Alessandra Plácido Lima Leite Carga horária: 16 horas</p>
<p>Justificativa</p> <p>Um aspecto relevante da saúde física, mental e social das mulheres e das suas famílias é o Planejamento Familiar, que se reveste de maior importância quando se trata de mulheres em condições clínicas especiais, pois torna-se muito difícil garantir uma gestação a termo saudável e a segurança do binômio materno fetal. Lamentavelmente, algumas condições clínicas impossibilitam o uso seguro de métodos contraceptivos e muitas mulheres em situações clínicas especiais nem sempre recebem orientações adequadas sobre o seu uso. O manejo sensato da contracepção pode prevenir desfechos gestacionais desfavoráveis e ter um impacto positivo sobre a saúde dessas mulheres.</p>
<p>Objetivos</p> <p>Espera-se que ao final do curso os médicos residentes sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma anamnese dirigida para o reconhecimento de uma possível situação especial apresentada pela paciente; - Saber as indicações e contraindicações dos métodos contraceptivos nas seguintes situações especiais: cefaleias, hipertensão arterial sistêmica, diabetes e lúpus eritematoso sistêmico; - Saber indicar o método contraceptivo mais adequado para situação especial apresentada pela paciente.

<p>Conteúdos e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticoncepção hormonal combinada – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 69/2018: https://www.febrasgo.org.br/pt/ginecologia/item/anticoncepcao-2; 2. Anticoncepcional Hormonal só de Progestagênio e Anticoncepção de Emergência – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 70/2018: https://www.febrasgo.org.br/pt/ginecologia/item/anticoncepcional-hormonal-so-de-progestagenio-e-anticoncpcao-de-emergencia; 3. Métodos Anticoncepcionais Reversíveis de Longa Duração – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 71/2018: https://www.febrasgo.org.br/pt/ginecologia/item/metodosanticoncepcionais-reversiveis-de-longa-duracao
<p>Metodologia/Recursos</p> <p>Os recursos utilizados no AVA/Moodle serão:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Resolução de exercícios – Questionário pelo Google Forms b) <i>Chat</i>; c) Tarefa; d) Aplicativo da Plataforma Café ou Google Meet para videoconferência
<p>Metodologia de avaliação</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A avaliação será realizada através de questionário disponibilizado no AVA/Moodle, com feedback imediato ao participante e com filtros que os remeterá aos Protocolos Febrasgo em caso de respostas erradas. Após a leitura recomendada, ao responderem corretamente poderão seguir para questão seguinte; b) O <i>chat</i> será avaliado pela participação de cada cursista quanto a: relevância das suas contribuições para discussão do tema proposto; a pertinência das suas respostas e comentários através da análise do histórico de mensagens; c) A tarefa proposta será a criação de um caso clínico específico para cada cursista quanto à situação clínica “sorteada” através da escolha de imagem que representará cada situação clínica, por exemplo: se o residente escolher a torta de chocolate, ele deverá criar um quadro clínico sobre o uso de contracepção em pacientes diabéticas; se o participante escolher uma borboleta, deverá fazer sobre lúpus eritematoso sistêmico e anticoncepção e assim por diante. Essa avaliação será feita pela docente responsável e também por pares, cada residente avaliará o caso clínico de um dos seus colegas. Para esta finalidade serão elaborados critérios a serem pontuados na avaliação formativa. A tarefa deverá ser enviada em formato PDF e com no máximo duas páginas; d) Os relatórios de acesso dos estudantes e do questionário também serão utilizados para avaliação dos participantes e também do próprio questionário utilizado no curso (qualidade do questionário e/ou nível da turma). Esses relatórios serão obtidos no AVA/Moodle.
<p>Sequência didática 1 – Primeira semana</p> <p>Os Protocolos Febrasgo estarão disponíveis no AVA para download a partir da primeira semana curso, fato que será informado ao cursista no ato da inscrição e por e-mail.</p> <p>Já no início da primeira semana será divulgado cronograma detalhado com data e horário dos eventos do curso (videoconferências, <i>chat</i>, disponibilidade do questionário e início do período dedicado a Tarefa, atividade final do curso).</p> <p>Os médicos residentes serão estimulados no AVA a fazerem a leitura desses protocolos e das literaturas complementares fornecidas.</p>
<p>Sequência didática 2 – Segunda semana</p> <p>A segunda semana do curso terá início com uma videoconferência que abordará a temática da Anticoncepção hormonal combinada, a data deste evento será lembrada no final da primeira semana do curso, através de mensagem enviada aos cursistas.</p> <p>Após a videoconferência será liberado o questionário para que os cursistas possam responder: eles terão um prazo de 6 (seis) dias para concluírem essa atividade.</p>
<p>Sequência didática 3 – Terceira semana</p> <p>Os residentes serão estimulados a fazerem a leitura do Protocolo Febrasgo n. 70/2018 antes do <i>chat</i> sobre o tema Anticoncepcional Hormonal só de Progestagênio e Anticoncepção de Emergência que será discutido no <i>chat</i>. A data do <i>chat</i> será lembrada aos através de mensagem no final da segunda semana. Logo após o <i>chat</i> os participantes do curso serão estimulados a iniciar a Tarefa, ou seja, na quinta-feira da terceira semana.</p>

Sequência didática 4 – Quarta semana
<p>Na quarta e última semana será finalizada a tarefa, atividade final do curso, e os cursistas terão até terça-feira da quarta semana para postarem suas atividades e até quinta-feira para avaliarem as dos seus pares, estes serão escolhidos através de sorteio pela professora responsável pelo curso e serão avisados sobre os seus respectivos avaliadores e avaliados na segunda-feira da quarta semana.</p> <p>Na sexta-feira, último dia do curso, será realizada uma videoconferência de encerramento abordando a experiência da vivência do curso com a temática de uma discussão construtiva dos pontos positivos e negativos do curso. A data deste evento será lembrada 8 (oito) dias antes.</p>
Referências indicadas:
<p>Anticoncepção hormonal combinada – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 69/2018 https://www.febrasgo.org.br/pt/ginecologia/item/anticoncepcao-2;</p> <p><i>Anticoncepcional Hormonal só de Progestagênio e Anticoncepção de Emergência – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 70/2018</i> https://www.febrasgo.org.br/pt/ginecologia/item/anticoncepcional-hormonal-so-de-progestagenio-e-anticoncpcao-de-emergencia;</p> <p><i>Métodos Anticoncepcionais Reversíveis de Longa Duração – Protocolo Febrasgo – Ginecologia n. 71/2018</i></p> <p><i>Conhecimentos dos Médicos Residentes de Ginecologia e Obstetrícia sobre Contracepção Hormonal em Situações Especiais. Rev. bras. educ. med. vol.41 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2017</i> https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n1rb20160023</p> <p>Contracepção em mulheres com condições clínicas especiais. Critérios médicos e elegibilidade. <i>Reprodução & Climatério</i> Volume 29, Issue 1, January–April 2014, Pages 13-20 https://doi.org/10.1016/j.recli.2014.06.002</p>

Fonte: AVA Moodle (2020)

Quadro 4 – Exemplo 3 - Área de conhecimento: Educação - Curso Pedagogia

Identificação
<p>Título: A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO: reflexões preliminares</p> <p>Disciplina(s): Política e Organização da Educação Básica no Brasil e Didática</p> <p>Público alvo: Estudantes do 2º e do 4º Períodos Área de conhecimento: Educação</p> <p>Curso: Pedagogia</p> <p>Docentes: Maria da Conceição Valença da Silva e Ana Carolina Faria Coutinho Gléria</p> <p>Carga horária: 12 horas (três semanas)</p>
Justificativa
<p>As discussões em torno da educação requerem abordagens que possibilitem leituras críticas de diferentes realidades, de modo a favorecer a sua compreensão, intervenção e transformação. Para tanto, são necessários estudos e definição de princípios que orientem tais discussões e práticas educacionais. Tomando como referência o pensamento freireano de que <i>não há educação neutra e que o ato de educar é fundamentalmente um ato político</i>, entendemos, ao mesmo tempo, que não há neutralidade política, pedagógica, nem didática no exercício docente. Neste sentido, no curso de Pedagogia o estudo do tema “A dimensão políticopedagógica da educação: reflexões preliminares” parece-nos condição <i>essencial</i> para provocar reflexões iniciais, uma vez que trata do conhecimento como construção social, da inconclusão do ser humano, da natureza humana constituindo-se na história, dentre outras categorias fundamentais, importantes no processo de ensino e aprendizagem de formação de professores.</p>
Objetivos:
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a interação entre as dimensões política e pedagógica da educação <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir imposições de posturas dogmáticas e a abertura para mudança; - Entender a capacidade de “<i>ser mais</i>” do ser humano e a consciência de sua finitude; - Discutir o potencial do ser humano de decisão, de escolhas e de autonomia.

<p>Conteúdos e atividades:</p> <p>1. Conteúdo: - A integração das dimensões política e pedagógica na educação: fundamentos para o processo de formação de docentes</p> <p>2. Atividades: - Leitura/estudo de texto e vídeos temáticos - Participação dialógica em fórum - Construção de um glossário - Elaboração de um mapa conceitual</p>
<p>Metodologia/Recursos:</p> <p>Partindo do princípio de que docente e estudantes são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, os estudos serão desenvolvidos numa perspectiva teórico-prática, empregando-se metodologia participativa por meio de estratégias articuladas das TDIC, com suporte do AVA/Moodle. Como interfaces serão utilizados: Fórum (que permite discussões assíncronas, por um longo período de tempo); Glossário (que possibilita a criação e organização de uma lista de definições ou informações); e Mapa Conceitual (atividade que evidencia conexões entre conceitos, ideias, palavra, frases...). Como suporte às interfaces, serão realizados estudo e pesquisa por meio de textos científicos e vídeos online.</p>
<p>Metodologia de avaliação:</p> <p>A avaliação será processual, levando em consideração as perspectivas: <i>diagnóstica, formativa e somativa</i>, de forma conjunta. Serão tomados como objetos de avaliação as atividades desenvolvidas ao longo das sequências didáticas, de forma <i>individual e coletiva</i>, objetivando o aprofundamento teórico e a capacidade de reflexão crítica dos estudantes, bem como suas interações e participações nas atividades propostas. Inicialmente será realizado um diagnóstico dos conhecimentos da turma por meio do <i>fórum</i> e em seguida, a construção de um <i>glossário</i>, trabalhando de maneira formativa durante as atividades propostas. As sequências didáticas culminarão com a construção de um <i>mapa conceitual</i>, aprofundando e consolidando a temática estudada. Cada sequência didática valerá 10 pontos, todas com o mesmo peso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da <u>Sequência didática 1</u> - Participação na Webconferência (3 pontos), visualização dos vídeos (FONSECA 2015a e 2015b) (2 pontos), visualização do texto de Freire (2015) (2 pontos), e interação no fórum (3 pontos). • Avaliação da <u>Sequência didática 2</u> – Colaboração na construção de um glossário (10 pontos), de modo que cada estudante colabore com 2 itens correlacionados com a área e que, preferencialmente, estejam presentes no texto ou nos vídeos. • Avaliação da <u>Sequência didática 3</u> - Elaboração de um mapa conceitual (10 pontos) abordando o que foi trabalhado nas sequências didáticas anteriores, com aporte dos textos e dos vídeos sobre a temática estudada, seguindo as orientações de como construir um mapa conceitual (MOREIRA, 2010) no Cmaptools (PAULA, 2008). <p>A nota final será a média das três sequências didáticas.</p>
<p>Sequência didática 1</p> <p>Inicialmente, será realizada exposição comentada da proposta de estudo para os discentes por meio da RNP. Em seguida, será apresentado o AVA com as boas-vindas dadas via - Avatar - e esclarecidas as atividades previstas. Na realização das atividades os estudantes irão assistir os vídeos “Aprender é transformar” e “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FONSECA 2015a e 2015b) que destacam categorias do pensamento de Paulo Freire (1997; 2015), bem como acerca do ser humano e da educação, como reflexões introdutórias do conteúdo a ser estudado. Na sequência, os estudantes farão a leitura/estudo do texto proposto: “Primeiras Palavras” (FREIRE, 2015) e realizarão atividade individual, assíncrona, no - Fórum, com destaques dos fundamentos apresentados por Paulo Freire, tanto nos vídeos, quanto no texto proposto.</p>
<p>Sequência didática 2</p> <p>Em continuidade, os estudantes irão produzir um Glossário dos termos utilizados por Paulo Freire, tanto nos vídeos, quanto no texto indicado para estudo. A construção do glossário será coletiva, contando com a contribuição de cada um dos estudantes, de modo a possibilitar o entendimento dos termos.</p>

Sequência didática 3
<p>Levando em consideração as atividades das sequências didáticas anteriores, cada estudante será incitado a elaborar um Mapa Conceitual da temática estudada, com base no texto e vídeos sobre o pensamento de Paulo Freire, usando o Software Cmaptools, com aporte de um vídeo com demonstração de como utilizar o programa, além de um texto curto que explica o que é e como fazer um mapa conceitual. Para tal atividade, que será individual, os estudantes terão 1 (uma) semana para postar o mapa no AVA.</p>
<p>Referências:</p> <p>FONSECA, André Azevedo da. Ensinar Exige Consciência do Inacabamento - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Vídeo (7'21"), 2015a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RYA_SDPqsm8 . Acesso em: 27 mai. 2020.</p> <p>FONSECA, André Azevedo da. Primeiras Palavras - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Vídeo (5'31"), 2015b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GC31igCvYzo. Acesso em: 27 mai. 2020.</p> <p>FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. In: Política e Educação. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 2. Edição. São Paulo: Paz e terra, 2015.</p> <p>MOREIRA, Marco Antonio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa (Concept maps and meaningful learning). Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas, p. 41, 2012. (disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf)</p> <p>PAULA. Rene de. Mapas Conceituais e o CMap Tools. Vídeo (7'43"), 2008. Disponível em: https://youtu.be/9W_lo8-TszI. Acesso em: 22 mai. 2020.</p>

Fonte: AVA Moodle (2020)

As rápidas e crescentes transformações nas sociedades contemporâneas têm colocado em debate os aspectos relativos à necessidade de mudanças na educação universitária e na formação profissional. As sequências didáticas construídas pelos docentes participantes de diferentes áreas de conhecimento durante o curso Docência Online são exemplos de que é possível planejar ações incluindo as TDIC em diferentes possibilidades no ensino superior.

3 Considerações Finais

O curso Docência Online foi uma das propostas de formação docente organizadas pelo Proford neste período de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, como uma excelente oportunidade de atualização dos docentes da Ufal, especialmente na nova conjuntura, que foi forçosamente constituída a partir do cenário educacional pandêmico.

O curso apresentou resultados positivos, em que pese ter havido sim evasão o que é natural e ocorreu por fatores diversos, o que será discutido oportunamente em um capítulo específico desta obra.

Iniciou-se a partir do citado curso uma trilha a ser percorrida pelos docentes participantes, no sentido de se apropriarem das competências digitais e dos recursos tecnológicos aliados à sua prática pedagógica.

Foi perceptível que os docentes abraçaram a causa de uma necessária ressignificação de suas práticas, inserindo-as num viés mais pedagógico e com a mediação das TDIC,

atentando para o movimento atual e oriundo do programa recém-aprovado na instituição: o programa Ufal Conectada.

O curso não exaure, todavia, as amplas possibilidades de uso das TDIC e das consequentes metodologias ativas, mas abre aos docentes um leque de possibilidades atuais e futuras, com vistas a uma atuação inserida no âmbito da educação online.

Poderíamos dizer que o docente se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Se falamos do docente de adultos e de cursos a distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os estudantes não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, autodisciplinados, motivados.

Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Os modelos tradicionais são cada vez mais inadequados. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes. (MORAN,2003).

Referências

COUTO JUNIOR, D. R., SANTOS, R.; VELLOSO, L. Rede social e comunicação ubíqua: o que podemos aprender com Black Mirror? **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, p. 1128-1146, 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF. Martins Fontes, 2013.

MORAN, J. M. Educação inovadora presencial e a distância. “Contribuições para uma pedagogia da educação online” publicado em SILVA, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003

SILVA, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

UNESCO no mundo e no Brasil. **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2020.

VIANA, M. A. P. Formação em Serviço de professores Iniciantes na Educação Superior e suas Implicações na Prática Pedagógica. **Tese (Doutorado)**. São Paulo. PUC-SP. 2013.

COMUNICAÇÃO SÍNCRONA NA INTERFACE CHAT: RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA PELOS PARTICIPANTES DO CURSO DOCÊNCIA ONLINE EM TEMPO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Luís Paulo Leopoldo Mercado (PPGE, Ufal)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

1 Introdução

O uso de TDIC na educação é uma prática recente no trabalho pedagógico dos docentes do ensino superior. Se por um lado, temos ao alcance novas e ricas possibilidades, também nos deparamos com o complexo desafio que é aprender como usar as suas potencialidades e incorporá-las nas práticas híbridas e online. As principais contribuições que as TDIC podem oferecer para o processo de ensino e aprendizagem, além das aulas presenciais, estão no uso das interfaces da internet na educação on-line (HARASIM *et al.* 2005; PALLOFF e PRATT, 2004; SILVA, 2003; MOORE e KEARSLEY, 2007; SILVA, 2006) em ambientes voltados à construção do conhecimento, inseridos em novos paradigmas educacionais, permitindo ampliar as possibilidades de criação coletiva e aproximação de estudantes e docentes.

As estratégias didáticas para utilização das interfaces das TDIC na educação online exigem participação, cooperação, interação e colaboração do estudante para aprender e passar a ter a experiência como fonte de aprendizagem e de critérios para julgar a pertinência do que está aprendendo em sua vida (MERCADO, 2008; 2014).

Neste capítulo analisaremos a experiência com a *interface* síncrona *chat*, presente no AVA/Moodle disponibilizado no plano de ensino e no plano de tutoria do Curso Docência Online, uma das ações formativas do Programa Ufal Conectada, viabilizado por meio do Proford, para capacitar emergencialmente os docentes para o cenário da oferta EOE. O curso é um espaço de produção do conhecimento e partilha de diversas experiências sobre as práticas pedagógicas como dispositivo de aprendizagem com foco na docência on-line. O objetivo principal foi provocar nos docentes uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do docente em aprender a aprender a lidar com as TDIC nos espaços on-line.

2 Debatendo na interface chat as competências digitais no ensino superior

Na primeira semana do curso foi trabalhado o tema “tecendo considerações sobre competências digitais no ensino superior”, no qual os docentes tiveram acesso a documentos institucionais e leituras e discussões acerca das competências digitais, que se tornaram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a utilização segura e crítica das TDIC para pesquisar, encontrar, utilizar, avaliar, processar e produzir conhecimentos, além de apresentar e trocar informações, inclusive em rede, com objetivo de compreender e ser capazes de desenvolver competências digitais essenciais para a educação online.

O tema escolhido para ser explorado nas duas sessões de *chat*, competências digitais e comunicacionais, está muito presente no contexto educacional de qualquer nível nos tempos atuais, além de ser tema de estudo e orientação em documentos da Unesco, OCDE, União Européia – DigComp, Banco Mundial e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

A atividade proposta envolveu a exploração didática do *chat* (MERCADO, 2004; PALLOFF e PRATT, 2002), uma das interfaces presentes no AVA *Moodle*, escolhida para os docentes vivenciarem uma interface síncrona numa atividade de interação em entrevista com pesquisador da área de TDIC e debater o tema proposto. Para este momento, houve a divulgação e agendamento prévio da sessão em dois horários no mesmo dia e foi solicitado aos docentes que elaborassem perguntas ao pesquisador acerca da temática da sessão de *chat*.

A *interface chat*, com o passar dos tempos se incorporou a várias outras *interfaces* da internet, como *Whatsapp*, *Gmail*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *webconferências*, plataformas de comunicação e no AVA *Moodle*, seguindo a tendência da convergência de mídias num único espaço ou recurso, característica da chamada *Web 3.0*, na qual é possível que as pessoas se encontrem no mesmo tempo, de forma síncrona, estando em locais diferentes. O *chat* permite realizar debates, orientações, avaliar e tirar dúvidas dos estudantes, além de estabelecer e vivenciar em tempo real uma comunicação síncrona, na qual o emissor e receptor são sincronizados pelo mesmo tempo.

A possibilidade de se ter várias pessoas em vários lugares, a partir de computadores interligados em rede, permite criar uma comunidade virtual, e a interface *chat* permite várias possibilidades de uso: encontros virtuais com especialista da área, com objetivo de discutir um tema; tutoria com a interação entre docente/tutor e estudantes sobre um tema específico, numa disciplina ou curso, em que o estudante necessita ajuda acadêmica e acompanhamento na realização das etapas propostas; estudantes discutem sobre um desafio ou resolução de um problema; debates virtuais no qual os participantes trocam suas opiniões sobre determinado temas; aula virtual para discutir as atividades, construir textos, rediscutir um projeto, realizar trabalhos ou promover o intercâmbio de ideias sobre algum tema; avaliação de grupos ou cada estudante, pois os encontros podem ser gravados. Nesses registros o docente poderá avaliar o desempenho dos estudantes e seu próprio desempenho nessa interação. As sessões do *chat* ocorreram no dia 12 de maio de 2020, para dois grupos:

tarde com as turmas A e C; e noite com as turmas B, com a participação de todos os docentes cursistas, tutores e instrutora. A primeira sessão teve 49 participantes e a segunda, 44.

A instrutora coordenou as duas sessões de *chat* e iniciou cada uma com uma breve apresentação e após iniciou com duas perguntas para o pesquisador fazer comentários e considerações respondendo as questões propostas. A pergunta inicial foi: como conduzir o processo educacional, no contexto das TDIC no ensino superior sem perder de vista os aspectos humanísticos? O convidado afirmou que o ideal seria uma *whatsaula*, usando o aplicativo de comunicação instantânea, mas como a proposta era uma sessão interativa de uma hora, não seria viável criar um grupo com muitas pessoas para tão pouco tempo, mas a *whatsaula* tem a vantagem de permitir incluir qualquer material junto ao debate: vídeos, apresentações, *e-books*, *blogs*, *links*, etc.

Esse simples comentário gerou muita curiosidade dos participantes por que conheciam essa possibilidade e praticamente foi o disparador do debate online no *chat*, deixando de lado inicialmente a pergunta proposta. Por algum tempo o debate on-line (BAUTISTA *et al.*, 2010; VERAS, 2011; SILVA e COSTA, 2011), no qual os grupos debatem um assunto desafiante, que não tenha consenso geral, foi em torno deste tema, que não estava no planejamento inicial e gerou muitas contribuições e certa angústia dos participantes, pois eram muitas informações, intervenções dos participantes em turnos escritos rápidos enquanto outros colegas entravam, na sala.

No debate foram abordados diferentes pontos de vista, permitindo que os docentes compreendessem os pontos de vista, principais argumentos e contra-argumentos, estimulando a reflexão e construção conjunta do conhecimento, propiciando uma aprendizagem reflexiva e crítica. Além disso, também permitiu ao convidado averiguar os conhecimentos do grupo sobre os conceitos envolvidos, favorecendo a participação de todos os docentes na discussão.

Na segunda parte da primeira sessão e durante todo o tempo da segunda sessão de *chat* foi explorada a condução do EOE no contexto das TDIC no ensino superior numa perspectiva humanística. Foram explorados os três níveis de competências digitais previstas nos documentos internacionais: alfabetização digital, competência digital e fluência digital.

A alfabetização digital é a iniciação ao uso e compreensão dos recursos da informática, sendo imprescindível aos programas de inclusão digital. Através da alfabetização digital a criança ou o adulto toma conhecimento das possibilidades fornecidas pelo mundo tecnológico que envolve: ergonomia e uso do computador de mesa (*desktop*) e dispositivos móveis; recursos de comunicação em rede; busca e tratamento da informação. O letramento digital contempla: ferramentas de interação e colaboração em rede; avaliação e compartilhamento de informações; organização e planejamento; perfil digital; e cooperação em AVA. Esse termo é muito polêmico, inclusive rejeitado por alguns autores brasileiros que defendem o termo multiletramento. Os temas discutidos foram: saber usar as ferramentas de colaboração em rede com *WhatsApp*, *chat*, fórum, MSN, *web conferências*; avaliação e compartilhamento de informações usando aplicativo *Kahoot*, *webfolios*, ferramentas de acompanhamento

dos estudantes e análise de dados produzidos; organização e planejamento com sequências didáticas, material didático, postagens; perfil digital envolvendo habilidades e competências para interagir e viver no mundo digital; cooperação em AVA; produção colaborativa usando *Google Docs.*, *wikis*, *chats*, *WhatsApp* Na perspectiva dos docentes, segundo recorte das falas destes durante a atividade síncrona do *chat*, o letramento:

Ainda é um grande desafio no contexto da Ufal.

Quando se inicia ainda na infância torna tudo mais fácil. Depende de geração para geração.

Envolve também a atuação competente dentro de uma prática social.

Mesmo sabendo fazer uso da ferramenta, no meio social, quando partimos para o profissional e educativo, ficamos apreensivos de como iremos trabalhar e favorecer a aprendizagem.

Nesse nível que nos encontramos, está o nosso grande desafio como docentes, pois temos que desenvolver essa competência no nosso trabalho, na nossa prática pedagógica se quisermos usar esses recursos da cultura digital com finalidade educativa (AVA/Moodle, 2020).

A fluência digital, o terceiro e mais complexo nível das competências digitais engloba a produção de conteúdo, proteção de dados e a convivência em rede. Esta convivência é feita quase que plenamente no contexto social, sendo muito mais complexa no contexto educacional. A produção de conteúdo é familiar de quem já atua na EaD, pois já tem essa experiência. A proteção dos dados envolve a questão de plágio, uso de imagens, autorias que se perdem ou são apropriadas e também os direitos autorais, que às vezes são desrespeitados de várias forma no contexto virtual.

Muitas perspectivas foram trabalhadas no debate no *chat*: uso das TDIC para fins sociais e na universidade; acesso ao grande volume de informações e compreensão do uso destas, além de distinguir se uma informação é *fake News*. Debateram também as condições de acesso dos estudantes e docentes no cenário atual, pois nem todos tem acesso e não estariam ainda na competência digital. Os docentes enfatizaram vários pontos em relação a essa competência: convivência em rede nas mídias e sua repercussão no contexto educacional; o plágio e direitos autorais; vulnerabilidade da exposição dos estudantes às TDIC; incorporação de conteúdos e materiais de qualidade já experimentados pelo docente, junto às propostas de aulas; uso das TDIC para interagir com os estudantes. Enfatizaram que a fluência digital será alcançada, utilizando as ferramentas digitais na prática pedagógica e é preciso ter competências para fomentar estratégias de aprendizagem efetivas, inclusivas e inovadoras, utilizando TDIC, além de conhecer e escolher a melhor ferramenta para cada situação e disciplina, como *blogs*, *WhatsApp*, aplicativos e muitas outras.

Possuir todas as competências digitais não é tarefa fácil, mas é satisfatório observar que muitos já fazem uso e possuem algumas delas, mesmo de forma intuitiva. A educação online e o ensino híbrido, por serem relativamente novos na prática docente, requerem mais

tempo para elaboração das metodologias que serão utilizadas, podendo ter bons resultados se forem usados em paralelo ao ensino presencial.

Na última parte do *chat* foi explorado o tema planejamento, cujo foco principal é a aprendizagem do estudante e a importância dos objetivos de aprendizagem e avaliação. A estratégia usada foi a de grupos online de discussão (ESTRELA, 2005; VERAS, 2011), que criou oportunidades para o diálogo e a troca de ideias e informações. Os docentes interagiram com os colegas, analisando, sintetizando e expondo ideias e opiniões, questionando, argumentando, justificando e avaliando. O pesquisador convidado apresentou questões para incentivar as discussões e manteve a direção das discussões trocadas.

O pesquisador convidado iniciou a sessão relatando que muitas vezes se esquece desse ponto de partida e o foco passa a ser os conteúdos ou as TDIC. Exemplificou que não se deve pensar em apenas usar um vídeo numa aula e sim perceber qual é o objetivo desta e se nela caberia um vídeo para trabalhar o objetivo pensado e o docente vai atrás de qual vídeo atende essa necessidade. Muitos partem do vídeo à procura de um conteúdo e de um objetivo de aprendizagem e por isso o trabalho proposto muitas vezes fica sem sentido. O mesmo vale para qualquer tecnologia e recurso ou estratégia didática. Muitos falam: quero usar uma metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL), casos, projetos etc., mas o princípio é a aprendizagem centrada no estudante e a proposta contempla esse princípio? Que conteúdos trabalhar usando esta estratégia? Como o docente organizará esses conteúdos e sequência didática para que o planejado aconteça? E como organizará as produções e avaliação do que foi produzido e aprendido?

O debate nos dois grupos gerou muitos questionamentos e pontos a serem ampliados em outros momentos da formação. Destacaremos os pontos relacionados ao curso: desenvolvimento dos conteúdos na relação cotidiana com os estudantes; necessidade de integrar as TDIC disponíveis e acompanhamento do objetivo da aprendizagem; disponibilização dos materiais para os estudantes consultarem, ilustrando e variando com artigos, filmes, mapas conceituais, *Power point* etc.; promoção de momentos de comunicação síncrona em redes sociais, *web conferências*; adaptação das diversas ferramentas digitais para cada área de ensino; planejamento no uso das TDIC e o tempo necessário para gerar curso/ aula realmente interessante; obsolescência de recursos e equipamentos da universidade; existência de tarefas impossíveis de realizar num dispositivo móvel; reinvenção do trabalho dos docentes e necessidade de formação; inclusão digital e acessibilidade das pessoas com deficiência; dificuldades dos estudantes que exercem atividades laborais além da academia em acompanhar atividades diversas da sala de aula, principalmente, as digitais; desafio de tornar as plataformas digitais de ensino atrativas para os estudantes quanto *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*; incorporação de conteúdos e materiais de qualidade experienciados pelo docente, trabalhando-os numa proposta de aula; exploração de conteúdo virtual e ensino aprendizagem virtual diante de disciplinas práticas; transição para o ensino híbrido; práticas metodológicas com TDIC; e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos no contexto pós-pandemia.

Outro tema discutido foi a avaliação na docência online a partir do questionamento se a avaliação enfatiza conteúdo, ferramentas ou objetivo de aprendizagem. Os docentes enfatizaram que a avaliação envolve o processo, a maturidade e postura crítica frente ao conhecimento presente nos objetivos de aprendizagem e estes possibilitam o desenvolvimento de competências e enfatizaram que inserir TDIC sem planejamento da aula e da avaliação não funciona. Afirmaram que muitos estudantes já têm essas competências bem desenvolvidas inclusive, a fluência digital, mas nem sempre as usam num contexto educacional e muitos docentes não percebem possibilidades de uso. Isso vem da falta de formação, pois na realidade o docente do ensino superior tem poucos espaços de formação no seu percurso e com o EOE essa necessidade levou muitos a se envolverem com as TDIC para professorar no AVA da Ufal.

Nas duas sessões de *chat*, os docentes relataram nos debates online, as reflexões e angústias com o contexto a ser explorado com TDIC, que no espaço do *chat* não seria possível contemplá-las, mas poderia ser ampliada num fórum de discussão ou *webconferência*. Destacamos as reflexões: regulamentação sobre uso de ferramentas como o *WhatsApp* no contexto dos 40% das aulas presenciais na modalidade a distância; registro do uso de ferramentas para compor a carga horária e demais procedimentos acadêmicos; planejamento das atividades on-line para que as mesmas não sobreponham as atividades de outras disciplinas; tornar o ensino híbrido mais atrativo para os estudantes e os docentes enfatizaram o momento de troca de experiências e aprendizagens. Em tempos de muitas tecnologias para o ensino ainda se deparam com inúmeros desafios e necessidade de mudanças de paradigmas. Discutiram estratégias utilizadas para que o ensino não perca de vista sua essência no processo educativo e exemplificaram formas de uso com outras ferramentas, no contexto do uso dos 40% da carga horária na modalidade à distância.

Decorrido o tempo previsto de uma hora, a instrutora procedeu a avaliação do momento vivido na interface *chat*, solicitando que a avaliassem na interação com o pesquisador convidado, fazendo comentários e sugestões sobre como utilizar o *chat* como estratégia didática. No geral a avaliação do uso do *chat* como interface interativa síncrona foi positiva, pois permitiu que os docentes tivessem compreensão e aprendizagem nos temas discutidos na sessão. Agradeceram a experiência vivenciada e o acesso posterior do *chat* gravado no AVA, o que permitiu analisá-lo com calma em outros momentos. Muitas interfaces dos cursistas registradas por meio das sessões encerradas do *chat* no AVA *Moodle* mostram que a experiência foi interessante e que aprenderam com ela. Acerca da sua participação no *chat*, o cursista A menciona:

Que experiência!!!

Aqui está aparecendo tanta coisa nova para mim, vou ter que pesquisar para entender.

É tudo ao mesmo tempo e novas ferramentas surgindo simultaneamente.

Precisamos testar, colocar em prática, testar, colocar em prática...

(...)

O cursista B, por sua vez, agradece e observa: “Obrigado pela contribuição, vários pontos importantes foram abordados e devidamente registrados. Foi bem dinâmico!” A respeito de suas percepções sobre o *chat* em tempo real, o cursista C afirma:

Passou tão rápido. É um exemplo prático de como o trabalho com TDIC precisa reconfigurar o tempo de sala de aula (50 minutos passam voando). Gerou no grupo um ambiente de produção e diálogo das experiências compartilhadas no processo de tornar-se professor.
(...)

Sobre a sua percepção acerca da experiência com o bate-papo em tempo real, o cursista D explana:

A ferramenta síncrona é muito válida para encontros rápidos. Acredito que pudemos aproveitar bem o que foi falado pelo professor, porém necessita de melhor definição de metas/ordenação antes do início, pois temos todos, uma ansiedade nata para discussões.

No mesmo sentido, o cursista E expõe sua opinião: “Achei muito produtivo, inclusive a troca de experiências com os outros docentes. No início, achei um pouco difícil acompanhar as diversas falas, mas depois ficamos mais acostumados com o *chat* e a conversa fluiu mais organizada. Foi ótimo!” O cursista F também expressa suas percepções:

O *chat* cumpriu seu papel de transmitir e nos fazer pensar sobre competências digitais e suas aplicações.
Foi totalmente válido e precisamos saber como utilizar a ferramenta *chat*.

Quanto ao desenvolvimento da atividade no AVA, o cursista G menciona: “O professor soube conduzir muito bem, aguardando em intervalos e lançando perguntas (a velha maiêutica socrática).” O cursista H expressa suas percepções: “Experiência muito boa e de muita reflexão sobre as competências digitais e no comprometimento que devemos ter para nos tornarmos fluentes pra essa nova realidade pra muitos.”

No mesmo viés de satisfação e gratidão pela experiência, os cursistas I e J mencionam:

Momento interessante instigador de questões. Remete a mais reflexões. E a mais dúvidas sobre a Nova Academia nesse momento de “Novo Normal”. Serviu para demonstrar como o uso desta ferramenta pode ser posta em prática efetivamente. Por outro lado, foi muito rápido. Ouvir os colegas foi interessante, mas não deu para acompanhar todos. Obrigada pela nova experiência.
(...)

No geral, foi uma experiência enriquecedora que serviu para mostrar o quanto precisamos aprender!

Os docentes também indicaram as angústias e dificuldades da interação no *chat* e lançaram sugestões de uso desta ferramenta nas aulas online. Segue recorte do *chat* em tempo real, que correspondem às falas reunidas dos diversos cursistas:

Apesar do avanço das TDIC, estamos num outro paradigma mental, muitos recursos, pouca sabedoria para utilizá-los.

(...)

Há uma sincronicidade temporal e, aparentemente, todos querem falar ao mesmo tempo.

Está difícil acompanhar, trocando a roda do pneu num carro em movimento (risos). É síncrono, pois acontece em tempo real por isso a 'angústia.

(...)

O *chat* foi mais produtivo da metade para o final. No começo, as falas entrecruzadas e a quantidade de perguntas sobre diferentes temas prejudicaram bastante a compreensão da conversa que estava sendo travada.

(...)

Faltou uma moderação e uma organização nesse sentido. Isso poderia ter sido definido inicialmente a partir das perguntas que enviamos para as tutoras da turma. Tudo isso, nos serve de aprendizado para próximas experiências.

(...)

A experiência foi interessante, porém, muito tempo com desencontros de perguntas e respostas.

(...)

Não se consegue gravar o que perguntam e a resposta só é dada depois de muitas intervenções, dificultando o entendimento da resposta. Foi mais uma experiência que precisa ser aprimorada para não ser incompreendida.

(...)

O *chat* com muitos participantes fica difícil para acompanharmos. A ansiedade do grupo atropelou as discussões.

(...)

Minha primeira experiência com o *chat*: estou me sentindo como se tivesse em uma sala onde está uma zoada danada e todos falam ao mesmo tempo...

(...) na metade para o final, a confusão reduziu, mas até agora na hora da avaliação ainda é difícil de acompanhar... Quanto ao conteúdo: achei interessante (...).

Achei proveitoso, mas um pouco confuso porque o esquema de *chat* acaba por dificultar o fluxo de informação. Sobretudo quando um número grande de participantes posta coisas diferentes ao mesmo tempo. (Ava Moodle, 2020).

A experiência mostrou que o *chat* é um espaço rico para a aprendizagem. No início da primeira sessão houve atropelos com as muitas informações que iam chegando ao mesmo tempo e perguntas ficaram sem respostas. O número de participantes era maior do que o comumente aceito num *chat* para debates o que gerou muitos questionamentos a serem respondidos no curto tempo disponível para a sessão.

Oeiras *et al.* (2002) abordam as dificuldades para a realização de muitas atividades, principalmente as que envolvem discussão de algum tema específico. A representação sequencial de mensagens propicia o aparecimento de diversos problemas relacionados à administração de discursos. Vários participantes podem enviar mensagens simultaneamente, ocasionando o rompimento do controle da sessão e resultando em tópicos paralelos. Assim, torna-se complexo acompanhar uma discussão, pois surgem conversas paralelas e é necessário que o participante faça, mentalmente, as ligações coesivas entre os enunciados de uma mesma conversa.

Ao longo dos debates nas duas sessões do *chat*, várias questões instigadoras foram postadas pelos docentes, que merecem ser aprofundadas e debatidas em outros momentos da formação usando outras interfaces, como fórum e tarefas:

1. Precisamos chegar à fluência digital obrigatoriamente, para inserir a educação online no nosso dia-a-dia?
2. A quem compete desenvolver estas competências nos estudantes do ensino superior? Eles já deveriam estar familiarizados com estas ferramentas tão novas, ou cabe aos docentes do ensino superior que ainda não dominam o uso?
3. Como trabalhar o ensino híbrido quando temos estudantes que se recusam a usar as TDIC, como os estudantes mais velhos que não estão conectados quanto os jovens?
4. Na sala de aula presencial, podemos ver, ouvir, conhecer pessoalmente o estudante, acompanhar seu desenvolvimento. Na sala de aula on-line, quais os instrumentos que teremos para conhecê-lo?
5. No planejamento semestral de uma disciplina, como elaborar etapas para aplicar a alfabetização e o letramento digital?
6. Como avaliar nossa prática docente digital?
7. Quais os principais desafios para realizar a avaliação de aprendizagem com TDIC?
8. Quais indicadores devemos ter em mente para autoavaliação das nossas competências digitais? Quais plataformas e/ou aplicativos você recomenda para criação e adequação de conteúdo (vídeos, podcasts, mapas mentais) para momentos de ensino híbrido ou digital?
9. Como adaptar o currículo à individualidade de cada estudante?
10. Como realizar as práticas para dar vida às teorias, na educação online emergencial, considerando a interdisciplinaridade?
11. No processo ensino-aprendizagem, como deixar de lado o paradigma da memorização, passando para um paradigma integrativo, interativo, dialético?
12. Como reaprender uma nova forma de ser docente quando a transmissão de conhecimento sem interatividade ainda predomina nas didáticas? (AVA/Moodle, 2020).

Os docentes também lançaram sugestões do uso da interface *chat* nas aulas online: desenvolver habilidades e competência no acompanhamento dos registros escritos do

pensamento em tempo real; ter limite de participantes; elaboração de roteiro ou *checklist*, para ajudar o docente a avaliar através do *chat*; o conteúdo deve ser ministrado anteriormente e usar, para nortear a conversa um problema; usar como “*brainstorm*”, para tirar dúvidas objetivas, realizar reuniões, interagir com os estudantes para tirar dúvidas, orientar, avaliar; definir com os participantes, antes de começar como proceder na sessão; dividir o tempo em três momentos: perguntas, respostas e discussão final; utilizar grupos pequenos e trazer a definição de algumas regras de utilização no início do encontro; combinar que o convidado responda primeiro as questões formuladas nos grupos e depois abrir para novas perguntas.

3 Considerações Finais

O *chat* é uma interface em tempo real e serve para debates, orientações, tirar dúvidas, esclarecer atividades e para entrevistas e avaliação. Nesta experiência vivenciada pelos autores como instrutora e pesquisador convidado do curso Docência Online, constataram que o ideal é que se tenha no máximo 40 a 50 participantes simultâneos, além de uma organização das ideias e da sequência, para que não ocorra fuga do que foi planejado. No caso deste momento vivenciado, o objetivo foi explorar a interface, conhecer suas potencialidades e a atividade e conversar com o pesquisador convidado, debatendo as questões propostas.

O síncrono já deveria estar em sala de aula, presencial e virtual, no mesmo ambiente, podendo ser transposto para fora da universidade, como extensão dela. O docente é importante no EOE para o ato de socializar e engajar seus estudantes. O material didático sendo bem feito e pensado pode ser trabalhado de forma assíncrona, como essa experiência interativa com *chat* mostrou. A presença do docente é fundamental, do contrário, são meros provedores de conteúdo, menos eficientes do que o acesso direto à internet.

É necessário entender que o AVA é o espaço, assim como *whatsapp*, *blog*, *Facebook*, que permite disponibilizar conteúdo, ferramentas e realizar práticas. Hoje se fala em curadoria de conteúdo, para usar todo tipo de material já existente como vídeos, cursos *Massive Open Online Course (MOOC)*, objetos virtuais de aprendizagem (laboratórios, simulações, etc.) que precisam ser selecionados e organizados numa proposta de aula, sequência didática ou trilha de aprendizagem, termos em uso nos tempos de EOE. Tudo é trabalho do docente, exige muito tempo e estudos, mas oferece bons resultados e motiva quando funciona e é bem feito. Os docentes enfatizaram que um grande leque de oportunidades e descobertas se abrem diante de cada um e estamos dando o passo inicial para desenvolver as competências e aprender a usar as diversas interfaces digitais citadas.

Referências

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FLORES, A. **Didáctica universitária en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. Madrid: Narcea, 2010.

ESTRELA, C. Métodos e técnicas de ensino. *In*: ESTRELA, C. **Metodologia científica**. São Paulo: Artes Médicas, p. 96-113, 2005.

HARASIM, L., *et al.* **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Senac, 2005.

MERCADO, L. P. A utilização do *chat* como interface didática. **Revista da Faaeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 385-400, jul. dez. 2004.

MERCADO, L. P. Estratégias didáticas em aulas on-line no ensino superior. *In*: LINHARES, R. N.; PORTO, C.; FREIRE, V. (org.). **Mídia e educação**: espaços e (co) relações de conhecimentos. Aracajú: Edunit, p. 61-95, 2014.

MERCADO, L. P. **Estratégias didáticas online**. 2008. Disponível em: <http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/mod/book/view.php?id=2607>. Acesso em: 6 dez. 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OEIRAS, J. Y., *et al.* Modalidades síncronas de comunicação e elementos de percepção em ambientes de EaD, **Anais... XXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2002.

PALOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aulas on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, L. E.; COSTA, A. K. Experimentação de atividades laboratoriais avaliativas e estudos dirigidos on-line na formação de professores em EAD. **Anais... ESUD 2011 - VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**. Ouro Preto: Unirede, outubro 2011.

SILVA, M. (org.). **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. *In*: SILVA, M. (org.).

Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2.ed. São Paulo: Loyola, p. 53-75, 2006.

VERAS, M. (org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO VIRTUAL: AS EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA TUTORIA NO CURSO DOCÊNCIA ONLINE EM TEMPOS DE COVID-19

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (Sibi, Ufal)

Chirley de Vasconcelos Lúcio Romeiro (Senac/AL)

Janis Christine Angelina Cavalcante (Sibi, Ufal)

1 Introdução

Este capítulo trata das diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, partindo-se da análise de como se deu o percurso avaliativo em um webcurso ofertado pelo Programa UFAL Conectada, por intermédio do Proford/Ufal, no período de pandemia do Covid-19. Reflete, pois, o grande desafio do processo educacional, sendo muito maior na educação online, não se tem a interação presencial. Objetiva refletir sobre o processo de avaliação de aprendizagem em AVA; o processo contínuo que oferece várias informações sobre o ensino e aprendizagem, que ao ser interpretada de acordo com um conjunto de critérios, permite aos docentes construir um juízo de valor e orientar suas escolhas pedagógicas ligadas às estratégias adotadas, privilegiando a qualificação e aperfeiçoamento dos estudantes, entre outros fatores. A metodologia utilizada consiste em abordagem qualitativa, na análise de um curso de formação continuada de professores do ensino superior da Ufal, em tempos de Covid-19, por meio de relato de experiência da tutoria. Assim, este capítulo trata de um relato de experiência em que serão abordadas as percepções docentes e da tutoria acerca da avaliação para aprendizagem no curso Docência Online. Relato este que será permeado pela discussão teórica da área pedagógica, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica/webliográfica de pesquisadores da temática de educação online, a exemplo de Hoffmann (2009), Luckesi (2005), Santos (2020), Silva (2020), dentre outros.

2 Avaliação para aprendizagem no ensino superior

Nos dias atuais, com o novo cenário enfrentado pela educação brasileira, inclusive no âmbito do ensino superior, cenário este inserido no contexto das novas tecnologias e das mídias digitais, eis que se faz necessário repensar o processo avaliativo.

Tempos atrás, pensar em avaliação no ambiente escolar, em qualquer dos seus âmbitos, nada mais era do que aprovar ou reprovar um estudante de acordo com o seu mérito, em virtude do esforço empreendido ou não para a consecução de boas notas nas provas ou exames. Classificava-se assim o aluno, ora enaltecendo seu saber adquirido, ora excluindo-o, quando da reprovação na série ou na disciplina. Todavia, o processo avaliativo não pode se resumir a um ato de aplicar e corrigir provas objetivas ou dissertativas. Nesse contexto, leciona Luckesi, (2005, p.169) que:

A prática de provas/exames escolares que conhecemos hoje tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames.

E, sendo um processo, a avaliação não pode ser reduzida ao momento da correção das provas, ao final do bimestre ou do período semestral. Ademais, uma aprendizagem estimulada e pautada em técnicas de memorização: o popular “decoreba” não mais se coaduna com a proposta pedagógica dos dias atuais.

A aprendizagem há de estar alinhada com a possibilidade de os estudantes estabelecerem correlações entre o que se aprende em sala de aula e o que acontece em seu entorno social. O conteúdo mediado em sala de aula pelo docente há de ter alguma aplicação prática ou cotidiana na vida dos estudantes

O processo de ensino e aprendizagem deve, pois, estimular a criticidade, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de reflexão e de argumentação do estudante.

Nesse sentido, a avaliação **para** a aprendizagem, para fins de se cumprir o papel a que se propõe (para além de identificar o nível de aprendizado construído pelos estudantes a partir da mediação dos conteúdos pelo docente), deve ser um processo contínuo no qual se busque a efetiva assimilação dos conteúdos pelo estudante e o seu desenvolvimento intelectual; deve-se buscar constantemente desenvolver a retroalimentação entre os atores envolvidos nesse processo (SANTO; LUZ, 2012), além de que é imperioso não olvidar que avaliar aprendizagem nos dias atuais, implica observar para além dos números, num processo em que se verifiquem não apenas as notas, no seu aspecto quantitativo, mas também as competências e habilidades discentes, numa perspectiva qualitativa.

E no que diz respeito à educação superior, a avaliação da aprendizagem deve percorrer um caminho que envolva uma aprendizagem colaborativa, com a participação ativa dos

mediadores do conhecimento (os docentes) e dos próprios estudantes. Além desse enfoque colaborativo, é de extrema relevância verificar se os instrumentos avaliativos são aptos a revelar o nível de criticidade do discente e até onde caminhou a sua formação cidadã, já que este é um dos objetivos centrais da educação no Brasil, nos termos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996.

Tal concepção de aprendizagem colaborativa nos remete à denominada avaliação mediadora, de Hoffmann, (2009, p. 116) a qual se revela, de fato, uma avaliação para a aprendizagem. Nesse sentido:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

No que pertence aos instrumentos avaliativos que se costumam usar na educação superior, temos os portfólios e as autoavaliações, bem como os seminários, as provas tradicionais, atividades práticas em laboratórios ou nos núcleos de prática jurídica, por exemplo, a depender da área de formação acadêmica, redação de artigos científicos. Esta última, todavia, em menor proporção, se comparada com as outras formas de avaliar.

Os portfólios são recursos riquíssimos, uma vez que permitem a construção paulatina do material, conforme as diretrizes apontadas pelo professor e tendem a assegurar uma avaliação processual ou formativa.

2.1 Avaliação de aprendizagem na ambiência online ou e no contexto híbrido

Oportuno se faz destacar que, independentemente do instrumento avaliativo, para lograr uma avaliação formativa, um método eficaz nos dias atuais são as denominadas rubricas (os critérios claros e objetivos de correção das atividades). São muito utilizadas na modalidade EaD e enfatizados por Silva (2011), visto que possibilitam avaliar o desempenho dos estudantes por meio de critérios preestabelecidos, de forma clara e objetiva, como já mencionado. Tais critérios são apresentados previamente aos discentes, para que os mesmos tenham ciência de quais os aspectos que estão sendo avaliados em suas tarefas.

No que se refere ao contexto híbrido, há de se pensar novas formas de avaliar, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos estudados de modo online, via AVA. Há o e-portfólio, por exemplo, que nada mais representa do que a versão digital ou eletrônica do portfólio tradicional e impresso. Falar em avaliação para a aprendizagem num

contexto híbrido remete à junção do estudo presencial com a EaD. E, nesse sentido, pode-se mencionar a sala de aula invertida-SAI (*Flipped Classroom*), como uma das estratégias para facilitação da aprendizagem por parte dos estudantes no âmbito do estudo semipresencial.

Ocorre que a sala de aula invertida (SAI) é uma metodologia ativa que possibilita um aprendizado mais autônomo e significativo, uma vez que os estudantes fazem preliminarmente à aula presencial um estudo dos conteúdos disponibilizados on-line, na plataforma, pelo docente (VALENTE, 2014). Isso permite uma melhor apropriação dos conteúdos e uma aprendizagem mais efetiva. E tanto para o alcance dos objetivos da SAI, como para a dinamização das atividades avaliativas no âmbito da EaD e com ênfase na docência on-line, necessário se faz ao docente se capacitar e se fazer valer do emprego das TDIC, as quais abrangem as plataformas EaD e os aplicativos educacionais e que podem ser utilizados, inclusive, em aplicativos móveis, como o *Kahoot* (muito utilizado para elaborar e aplicar *quiz*, o *Goconqr* e aplicativos de mapas mentais (*Mind Meister*), nuvem de palavras (*Mentimeter*), mapas conceituais (*CMapTools*), por exemplo.

3 A avaliação realizada pelo docente e a verificação da aprendizagem discente

Seguem alguns aspectos indispensáveis acerca do procedimento avaliativo no cotidiano docente, seja para o docente conteudista, para o tutor, seja na modalidade presencial ou online.

Convém destacar o estudo acerca das espécies de avaliação, destacando-se a processual, que aborda outros tipos, a saber: a avaliação diagnóstica, somativa e formativa (FERNANDES, FREITAS, 2007). Pode-se verificar que, na teoria da EaD há grande preocupação em conscientizar e auxiliar os tutores na condução de suas turmas, de seus estudantes, quando se enfatizou a necessidade de se perceber as expectativas, as origens, a identidade, as dificuldades e habilidades dos estudantes, assim como a sensibilidade para ajudá-los numa avaliação contínua, induzindo-os ao esforço em busca da construção do próprio conhecimento, à realização da auto avaliação, assim como a necessária reflexão do próprio docente/tutor quando do resultado obtido nas tarefas (avaliação somativa). Enfatiza-se, ainda, que além de a avaliação ser contínua, há de contribuir para a formação do estudante enquanto sujeito crítico e que possa influir em sua vida fora da sala de aula (avaliação formativa).

Conforme assentado nos estudos de Fernandes e Freitas (2007), Perrenoud (1999), Villas Boas (2004), Lordêlo et.al. Rosa e Santana (2010) a avaliação processual pode ser dividida nas modalidades de avaliação diagnóstica, somativa e formativa, de sorte que cada uma delas tem o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação diagnóstica permite aprimorar a ação pedagógica, a partir da observação da consecução ou do alcance dos objetivos presentes no planejamento do docente. Convém destacar que também diz respeito à percepção individualizada dos estudantes, buscando-se descobrir

que experiências anteriores eles possuem, que habilidades ou atitudes apresentam, quais as suas necessidades, expectativas, origem e a sua própria identidade, como já citado. A avaliação somativa, por sua vez, possibilita fornecer resultados do processo e realimentar a prática pedagógica, ao passo que a avaliação dita formativa consiste numa intervenção na ação pedagógica, abordando diretrizes relacionadas ao que se pretende avaliar, quando, como e por que razão, o que também já fora abordado no decorrer do estudo da disciplina atual.

Necessário se faz salientar ainda que a avaliação pode ser realizada por meio de diversas interfaces ou procedimentos no ambiente online (mais especificamente no AVA), a saber: memorial, fórum, *chat*, tarefas, portfólio, dentre outras interfaces avaliativas. Todas elas voltadas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando-se o aprendizado adequado do estudante.

3.1 A função da avaliação

Por fim, cabe comentar um pouco a função da avaliação. Independente da concepção que a avaliação pedagógica assuma, deve ser entendida como um processo contínuo, ininterrupto e que possa levar à percepção e à melhoria do aprendizado do estudante, individualmente considerado.

Ressalte-se que a avaliação deve ser uma atividade promotora de princípios educativos que visem a inclusão e interação dos estudantes, a partir do diálogo, da socialização de experiências anteriores, da construção coletiva da cultura, aproveitando-se as vivências passadas e se estimulando a produção do conhecimento pela dedicação do próprio estudante, que vai desenvolvendo a autonomia, conduzindo-o, finalmente, à auto avaliação, que é enriquecedora, por indicar as deficiências do estudante e o levar a refletir e buscar o aprimoramento pessoal de seus estudos. (FERNANDES e FREITAS, 2007).

Assim, a função da avaliação nada tem a ver com punir, castigar, estigmatizar ou excluir. Sua função primordial é assegurar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que, embora se revele notoriamente no resultado de exames e atividades que abrangem os conteúdos ou o currículo exposto em sala de aula (avaliação somativa), vai além desse aspecto. A função da avaliação é, portanto, orientar o estudante, conduzi-lo à construção do conhecimento em que ele atue de maneira ativa, gerando-se além de bons resultados numéricos, uma aprendizagem satisfatória e que possa refletir na sua postura enquanto cidadão, perante a comunidade escolar e perante o seu entorno social, bem como na qualificação para exercer uma atividade profissional no futuro. Se o docente seguir tais diretrizes, estará garantido não somente o seu sucesso na docência, como o êxito de seus estudantes nos diversos aspectos da vida.

Independente da concepção que a avaliação docente assuma, esta deve ser entendida como um processo contínuo e que possa levar à percepção e à melhoria do aprendizado do

estudante, individualmente considerado. Todavia, se o docente levar em conta apenas dados quantitativos, estigmatizando os estudantes de acordo com o seu rendimento escolar, com as suas notas obtidas nas provas ou exames, tal atitude certamente conduzirá ao processo de classificação (estigmatização) e exclusão apontados por Fernandes e Freitas (2007).

A função da avaliação, portanto, não é punir, castigar, estigmatizar ou excluir o estudante. Sua função primordial é assegurar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que, embora se revele notoriamente no resultado de exames e atividades que abrangem os conteúdos ou o currículo exposto em sala de aula, está para além dessa medição de absorção de conteúdo (FERNANDES, FREITAS, 2007).

A função da avaliação é, pois, orientar o estudante, conduzi-lo à construção do conhecimento em que ele participe ativamente, gerando-se além de boas notas, uma aprendizagem satisfatória e que irá refletir na sua postura enquanto cidadão, perante os colegas, a escola e a comunidade, bem como na qualificação para o exercício de uma profissão no futuro.

3.2 A avaliação processual da aprendizagem

Convém ainda ressaltar que a avaliação formativa é uma maneira de regular a ação pedagógica, levando em conta o aprendizado individual do estudante. Relatam Lordêlo et.al. (2010) que, normalmente, o docente preocupa-se com a dinâmica de conjunto, importando-se menos com as trajetórias individuais dos estudantes. Ocorre que a avaliação formativa e sua pedagogia diferenciada enfrentam diversos obstáculos, a exemplo do efetivo das turmas, da sobrecarga dos programas de ensino e das concepções tradicionais, que não privilegiam a diferenciação, conforme observa Perrenoud (1999).

Necessário se faz compreender que a avaliação segue etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos estudantes, individualmente considerados, a fim de que haja uma ação efetivamente reguladora e transformadora do sujeito avaliado. Aliada à concepção formativa, a avaliação processual – atualmente considerada uma prática ideal de regulação da aprendizagem – pois permite aos estudantes, através de *feedbacks* sistemáticos, adquirir consciência sobre seu percurso de aprendizagem, visa identificar o que os estudantes aprenderam ou não, a fim de que ele aprenda o necessário para continuar seus estudos. Enfatiza ainda a necessidade de que o estudante exerça a auto avaliação, a fim de que compreenda o que necessita aprimorar para o alcance dos objetivos almejados, os quais por fim culminaram num aprendizado satisfatório e no seu adequado desenvolvimento educacional.

4 Resultados

4.1 Metodologia de avaliação do curso Docência Online

No curso Docência Online, houve a aplicação da metodologia de avaliação do tipo diagnóstica, processual e também por rubricas. Isto porque, no início do evento de formação docente, foi realizada uma investigação acerca das competências digitais docentes, por meio de questionário elaborado no aplicativo *Google Forms* e incorporado ao AVA do curso.

Além disso, houve o acompanhamento por parte dos tutores e da docente do curso durante todas as semanas e atividades, havendo feedback constante e verificação de erros e acertos, de modo que os erros eram apontados no sentido de garantir a efetiva aprendizagem, mas não do ponto de vista depreciativo. Errar é bem-vindo no processo avaliativo de caráter formativo.

Ademais, também houve a realização de uma atividade no *Google Docs*, compartilhado no *Google Drive* e acoplado ao AVA do curso também, por meio do recurso “Página” no *Moodle*, no qual foram estabelecidos alguns critérios para realização satisfatória da atividade. Era necessário assistir e comentar um vídeo, além de tecer comentários no texto compartilhado e que tratava de avaliação de aprendizagem no contexto on-line.

Esse processo avaliativo se coaduna com o contexto atual de apropriação de competências digitais para o exercício da docência online, conforme lição de Silva (2020), segundo a qual a comunicação nos AVA há de ser do tipo todos-todos, multidirecional, compartilhando-se conhecimentos e experiências, não se limitando ao enfoque clássico, da didática tradicional, ou seja, a comunicação que se estabelece numa via unidirecional (um-todos), no sentido de o conhecimento ser transmitido de um (docente) para todos (estudantes), no modelo de educação que se convencionou denominar “educação bancária” (FREIRE, 2019), ao se considerar o professor como o centro de tudo e o detentor do saber, o qual deve ser transmitido e recepcionado passivamente pelos estudantes, em que um único sujeito leva o conhecimento a todos os receptores. Esta, definitivamente, não deve ser a postura adotada na perspectiva da educação online.

Para se ter educação online, pois, não é suficiente transpor conteúdos da sala de aula presencial para o AVA, como bem afirma Santos (2020), sem a interação necessária e eficaz por meio de atividades síncronas, a exemplo das webconferências e *chats*, bem como por meio das assíncronas, como o fórum e a construção de texto colaborativo (*wiki*), por exemplo.

4.2 Narrativas de avaliações das aprendizagens: memórias e reflexões da tutoria on-line.

Ao finalizar o Relatório do curso Docência Online, foi possível vislumbrar o bom aproveitamento de boa parte dos cursistas da Turma A. A maioria obteve aprovação/bom

rendimento ou aproveitamento, tendo concluído o curso com êxito. Os docentes participantes utilizaram muito bem a atividade do fórum, assim como exploraram a *Wiki* (construção de texto colaborativo), além de terem aprendido a usar e comentar arquivos no *Google Drive*, bem como conhecerem o uso de aplicativos para dispositivos móveis, a partir de livro postado no AVA do curso para leitura e estudo, como fazer um e-portfolio e *WebQuest*.

Na atividade final sequência didática, ficou notória a apropriação por parte dos cursistas de competências digitais docentes não adquiridas por eles quando do início do curso, mas que se incorporaram às suas práticas docentes a partir de então.

Alguns já puseram em prática o aprendizado. Outros planejaram, por meio das sequências didáticas referidas.

5 Considerações Finais

A avaliação da aprendizagem deve ser vista, pois, como um contínuo processo de verificação a aprendizagem, permeado pela construção colaborativa do conhecimento, em que docentes e estudantes trocam experiências e por meio do qual se permite ao estudante atuar como agente principal na construção do seu conhecimento, inclusive em cursos que sejam ofertados na modalidade à distância, na ambiência *online*. O objetivo do curso Docência Online, objeto de análise neste capítulo, foi conhecer as principais orientações metodológicas da educação on-line, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem na educação superior, assumindo o papel social da universidade em tempos de Covid-19, objetivo este que foi alcançado.

Os participantes empolgados com tantas possibilidades, inscreveram-se simultaneamente em outros cursos oferecidos pelo Proford, mas, dada a riqueza de conteúdos e aprendizado, conseguiram concluir com êxito, em sua maioria, o referido curso, tendo sido acompanhados, do início ao fim, pela professora e pela equipe pedagógica dos tutores, tendo experimentado uma avaliação processual e formativa, além de diagnóstica, como fora explanado, o que resultou em uma relevante contribuição para o cenário educacional presente, na Ufal.

Referências

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista FACED**, Salvador, n.17, p.13-33, jan. jun. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. L. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012.

SANTOS, E. Webinar “Educação a distância e ensino remoto: conhecendo suas diferenças e potencialidades”. **I Seminário Virtual da UFRPE**: Mesa Temática 01. 01 de julho de 2020 (1h50m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akXqJde1Dnw>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVA, M. Webinar “Docência e aprendizagem na sala de aula *on-line*”. **I Seminário Virtual da UFRPE**: Mesa Temática 02. 01 de julho de 2020 (1h42m35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgsMGGTijq4&t=19s>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, M. **Avaliação da aprendizagem em cursos online**. 03 de janeiro de 2011 (07:31). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7uUd6afEYE>. Acesso em: 05 jun. 2020.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, 2014. Edição Especial n. 4, 2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DESAFIOS DA TUTORIA PARA CONTER A EVASÃO NA EDUCAÇÃO ONLINE: NARRATIVAS COM BASE NOS CURSOS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFORD/ UFAL

Janis Christine Angelina Cavalcante (Sibi,Ufal)

Josenilda Rodrigues de Lima (Sibi,Ufal)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu,Ufal)

Regina Maria Ferreira Silva de Lima (Sibi, Ufal)

1 Introdução

Diante dos últimos acontecimentos no Brasil e no mundo por conta da pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, o distanciamento social, houve mudanças na forma de ensino. A modalidade de EaD tornou-se uma realidade presente em todas as instituições de ensino, tanto no nível fundamental, médio ou superior.

Neste contexto, a UFAL, por meio do Proford, planejou um ciclo de ações emergenciais para preparar seus docentes para essa nova realidade educacional. Este ciclo foi composto por seis cursos, os quais capacitaram para o uso das TDIC e por meio do AVA Moodle e da RNP. Houve grande aceitação por parte dos docentes, chegando a atingir o número de 1.323 inscritos.

Devido à alta demanda de inscritos nesses cursos, além da colaboração dos docentes que atuaram como formadores, houve a necessidade de se recrutar mais professores, para atuarem como monitores e tutores no acompanhamento dos cursistas nas atividades propostas. Pimentel (2013) define o tutor online como um profissional docente que está diretamente envolvido com o processo educativo no AVA.

Observou-se um significativo percentual de evasão nos cursos de formação de docentes da Ufal neste ciclo emergencial. Diante disso, questiona-se: como os tutores atuaram no sentido de conter a evasão iminente nos cursos já realizados?

O objetivo deste capítulo consiste em identificar as estratégias utilizadas pelos tutores para lograr êxito no desempenho dos cursistas e minimizar o índice de evasão nas ações do Proford.

2 Metodologia

Para o estudo, utilizou-se de uma abordagem qualitativa por meio do método do estudo de caso, que, conforme a concepção de Yin (2005) busca responder questões do tipo “como” e “por que”. Tomou-se como objeto de estudo o conjunto de cursos que compuseram o ciclo emergencial do Proford Ufal, os quais ocorreram no período de abril a junho de 2020. Para a amostragem da pesquisa, escolheram-se quatro participantes que atuaram na maioria dos cursos. Entre estes, três tutoras e uma estudante. A escolha desses participantes se deu pela facilidade no acesso às respostas. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, com os depoimentos destes atores. Para a análise dos dados, a pesquisa lançou mão da literatura relacionada à temática “tutoria online”, “afetividade e interação no processo educativo” e “evasão na EaD” e teve como as principais obras consultadas: Freire (2005), Bittencourt e Mercado (2014) e Martins (2019).

3 Desafios da tutoria para conter os índices de evasão na educação online

O tutor é um dos atores que surgiu com o advento da EaD, a qual tem, nos últimos anos, se apropriado do uso de TDIC, com a utilização de AVA, os quais são marcados pela interatividade com docente e estudante compartilhando e construindo conhecimentos juntos. Neste contexto, Martins et al. (2019, p. 216) explicam que “cabe ao tutor encontrar os caminhos que oportunizem uma EaD interativa e problematizadora”, rompendo assim com a educação “bancária”, de mera transmissão de conteúdo, tão criticada por Freire (2005). O tutor tem a função de instigar os alunos à interatividade nesses ambientes.

Este profissional atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o docente para o alcance dos objetivos de aprendizagem junto aos estudantes. De acordo com Martins et al. (2019), suas principais atribuições são: orientar sobre o andamento do curso; incentivar a realização das atividades; tirar dúvidas, respondendo e-mails e mensagens em fóruns; acompanhar o progresso do estudante; lembrar as etapas e calendário a serem cumpridos; participar das videoconferências e outras atividades presentes no projeto do curso; além de participar também dos processos avaliativos da aprendizagem.

Para que esta aprendizagem interativa e problematizadora ocorra, não basta o domínio das tecnologias, faz-se necessário também a criação de um ambiente acolhedor, com promoção de vínculos (MARTINS, 2019). Neste sentido, a afetividade é um aspecto motivador para o alcance dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Sobre afetividade et al (2018) apresentam uma pesquisa com tutores e estudantes em um curso EaD. Os resultados da pesquisa mostraram que a efetividade se apresenta na forma de escrever, na valorização da autoestima do estudante ao reconhecer seu potencial, possibilita integração colocando o estudante como parte do processo educativo, além de proporcionar leveza na relação entre estudante e docente, estreitando os vínculos entre eles. No entanto, a pesquisa mostra que, mesmo utilizando-se da afetividade, existem situações que escapam e depende unicamente

do estudante. Fatores particulares e ausência de afetividade em AVA podem proporcionar um alto índice de evasão, como os observados nos cursos ofertados pelo Proford neste ciclo emergencial. Assim, esta pesquisa analisa estratégias utilizadas para conter este índice. Na próxima seção, apresentam-se os dados sobre evasão nos cursos ofertados.

3.1 O problema da evasão nos cursos online

A evasão é um problema comum em todas as modalidades e etapas de educação, tanto em instituições privadas, quanto públicas. Ocorre também em cursos de extensão e de formação continuada, como nos casos dos cursos de capacitação docente. Na modalidade EaD, segundo Bittencourt e Mercado (2014), este problema se torna maior, por se realizar no ambiente doméstico, no qual existem fatores concorrenciais que tiram o foco e a capacidade de organização. Bittencourt e Mercado (2014) apresentam alguns fatores que contribuem para a evasão na EaD, como insatisfação com o tutor, didática do docente, complexidade das atividades, falta de habilidade para o uso de TDIC, falta de tempo para realização das atividades, entre outros. Alguns desses fatores foram observados nos cursos ofertados pelo Proford. Contudo, soma-se a estes os aspectos da conjuntura da Pandemia da Covid-19, que obrigou as pessoas a trabalharem a partir de suas casas. A tabela 1 apresenta o percentual de concluintes dos cursos que compuseram este ciclo emergencial de formações.

Tabela 1 – Percentual de concluintes do ciclo emergencial do Proford/2020

Curso	N. de inscritos	N. de concluintes	Percentual de concluintes
Vídeoaula	85	50	58,82%
Webconferência	77	39	49,36%
Moodle Básico	612	368	60,13%
Moodle Avançado	204	76	37,25%
Docência Online	250	86	34,4%
Sigaa Extensão	95	49	51,57%

Fonte: Universidade Federal de Alagoas, 2020.

Observa-se que, três dos seis cursos ofertados, o percentual de concluintes foi inferior a 50% (Video-aula; Moodle Básico; Sigaa Extensão). Enquanto três cursos obteve um percentual um pouco maior que 50% (Webconferência; Moodle Avançado; Docência Online). Ressalte-se, contudo, que apesar desse alto índice de evadidos, uma parte deles não chegou a ter contato efetivo com o curso, não havendo interagido em momento algum com

o docente, tutores ou pares. Ou seja, não se pode considerar que efetivamente iniciaram o curso e dele se evadiram. Na próxima seção serão apresentadas algumas das estratégias utilizadas pelos tutores para conter o índice de evasão em alguns desses cursos e também. Também será discutido o impacto dessa atuação no desenvolvimento de uma cursista.

3.2 As estratégias da tutoria para reter o índice de evasão

Para compor a amostra da pesquisa optou-se por narrativas de três tutoras, que aqui serão identificadas como T1, T2 e T3, e de uma aluna que participou de cursos do ciclo emergencial de formação do Proford/Ufal. Em uma dessas narrativas a tutora T1 diz:

As dificuldades enfrentadas pelos cursistas que compuseram a Turma A do curso Docência Online foram de ordens diversas, as quais levaram ao silêncio virtual e quase culminaram com a desistência dos participantes em relação à continuidade no curso (com a evasão).

As tutoras apresentaram diversas estratégias para superação dessas dificuldades, inclusive com o uso da empatia e consideração aos reflexos negativos da Pandemia da Covid-19. Uma delas relata: “Procurei acima de tudo pensar nos cursistas como pessoas que estavam vivendo, assim como eu, um momento difícil que acabou atingindo diversas esferas da vida de cada uma” (T2). Esse “momento difícil” tem provocado problemas psicológicos em várias pessoas, inclusive nos cursistas que estiveram participando dos cursos do Proford, sendo uma das dificuldades enfrentadas pela tutoria, como é relatado na fala da tutora T1 sobre um aluno seu:

[...] Ele mora só em Maceió-AL, estando completamente isolado e longe da família, nesse momento de pandemia. Isso o afetou psicologicamente, mas com o diálogo, a interação afetiva e o uso potencial do *whatsapp* (contato privado), foi possível auxiliá-lo a concluir com êxito o curso.

Contudo, apesar das estratégias, as desistências continuavam a ocorrer causando certo desânimo na atuação, como é observado no relato da tutora T3: “No Curso *Moodle* Básico a atuação foi bem mais tranquila. [...] Já no *Moodle* Avançado, as desistências foram muitas e isso me causou certo desalento”. No quadro 1 apresentam-se alguns dos problemas e estratégias utilizadas pelas tutoras para conter o índice de evasão nos cursos em que atuaram.

Quadro 1 - Relação entre problema enfrentado e estratégia utilizada pelo tutor

Problema enfrentado	Estratégia utilizada
Silêncio virtual	<i>WhatsApp</i> e mensagem individual na Plataforma
Ausência nas atividades síncronas	Comunicado individual para saber o que houve e tentar ajudar
Abandono (nunca acessou o ambiente do curso)	Comunicado individual para saber o que houve e tentar ajudar
Ausência nas atividades assíncrona	Envio de mensagem com o progresso nas atividades do AVA
Dificuldades com conexão de internet	Contato privado no <i>WhatsApp</i>
Não tem habilidade com TDIC	Prioridade para orientação por e-mail
Problemas psicológicos decorrentes do distanciamento	Empatia com diálogo e interação afetiva via <i>WhatsApp</i>
Frieza da tela do computador	Uso de linguagem aproximativa nas mensagens enviadas, com utilização do nome do cursista e uso do pronome de tratamento “você”
Mensagem com dúvida não compreensível em relação ao aprendizado sobre o AVA/ <i>Moodle</i>	Simulação em outros ambientes no AVA/ <i>Moodle</i> para compreender a dúvida do cursista e poder ajudá-lo

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o uso de aplicativos de mensagens instantâneas se fez presente nas narrativas de atuação das três tutoras, tanto em grupo de apoio quanto individualmente com o cursista. Possivelmente por ser um instrumento que possibilita envio de vídeos, imagens, áudios e chamadas por videoconferências, facilitando a resolução rápida de dúvidas. Rapidez nos feedbacks, inclusive, foi um dos elementos presente nessas narrativas. Além desses, outros elementos também foram observados: acompanhamento diário das postagens de dúvidas dos cursistas; acompanhamento semanal das atividades realizadas e postagem da planilha de progresso. Sobre o acompanhamento do progresso do cursista a tutora T3 relata:

Esse acompanhamento constante possibilitou que eu conseguisse convencer uma cursista a não desistir do curso *Moodle* Avançado. Ela pediu para desistir e eu enviei mensagem motivacional e informei sobre a porcentagem de aproveitamento dela, pois já tinha mais de 50% de participação.

Uso de aplicativos de mensagens, rapidez no *feedback*, acompanhamento do desempenho do cursista, são elementos que também aparecem na narrativa da estudante entrevistada, que inicia sua narrativa dizendo

Tive a oportunidade de me inscrever no curso Docência On-line, porém, apesar do distanciamento social, estava envolvida em muitas outras atividades, o que me fez, por muitas vezes, pensar em desistir.

O quadro 2 apresenta os dados da narração desta aluna, que apresenta os problemas que enfrentou e os estímulos a levaram a permanecer no curso e concluí-lo.

Quadro 2 - Elementos presentes na narrativa de uma cursista

Problemas enfrentados durante o período do curso
Excesso de trabalho, por estar em trabalho remoto
Priorização de atividades em detrimento de outras
Compartilhamento de computador com os filhos que estão em aulas remotas
Fatos que levaram a permanecer no curso
Capacidade didática do docente do curso nos encontros síncronos
Acompanhamento rápido e contínuo da tutoria
Contato com outros cursistas via grupo de apoio no <i>WhatsApp</i>
Flexibilização dos prazos de realização das atividades

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, nos elementos presentes na narrativa da cursista, que os principais motivos para a possível desistência do curso estavam relacionados aos efeitos da Pandemia da Covid-19, que a obrigou a trabalhar a partir de sua casa, juntando, em um único ambiente, o espaço de estudo, trabalho e atenção para a família. No entanto, aspectos endógenos ao curso na qual se inscreveu a fizeram permanecer e concluí-lo. Um desses aspectos foi a atuação da tutoria, sobre a qual relata: “as tutoras foram essenciais para minha permanência e conclusão no curso Docência On-line”. Com fala emocionada, a cursista demonstrou gratidão à docente e às tutoras que compuseram este curso.

4 Considerações Finais

A evasão pode ocorrer por diversos motivos. Nos cursos ofertados recentemente pelo Proford, observou-se que os motivos para desistência se relacionam a problemas de saúde, sobrecarga de trabalho, atenção para família, compartilhamento de computadores, problemas com conexão de internet e falta de habilidade com o uso de TDIC.

Para superar os problemas, os tutores se utilizaram da afetividade, que se apresentou na linguagem utilizada em mensagens enviadas via AVA, com utilização do nome e uso

do pronome de tratamento você, no uso de aplicativos de mensagens instantâneas, no acompanhamento contínuo do aproveitamento do cursista, na empatia e compreensão dos problemas psicológicos decorrentes do contexto de distanciamento social.

Portanto, a percepção dos aspectos afetivo-emocionais é essencial para a construção de uma educação dialógica, interativa e transformadora em AVA, podendo inclusive controlar os índices de evasão no ensino on-line.

Referências

BITTENCOURT, I. M. S.; MERCADO, L. P. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr. jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, P. L. O. *et al.* Os desafios do tutor na formação de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 14, n. 31, p. 212-225, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/212>. Acesso em: 4 jul. 2020.

PIMENTEL, F. S. **Interação on-line**: um desafio da tutoria. Maceió: EdUfal, p. 113, 2013.

RODRIGUES, J. F.; MENDONÇA, C. M.; MENDONÇA, A. V. P. M. Gestão em EaD: a afetividade na visão de tutores e alunos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n.59, p. 448-469, set. dez., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8454>. Acesso em: 4 jul. 2020.

UFAL. Relatório. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Plano emergencial de formação docente**. Maceió: UFAL/Prograd, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O PROFESSOR SUBSTITUTO EM TEMPOS PANDÊMICOS: INQUIETAÇÕES, FORMAÇÕES CONTINUADAS E DOCÊNCIA ON-LINE

Alan Soares Bezerra (Ichca, Ufal)

Geisa Carla Gonçalves Ferreira (Cedu, Ufal)

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (Sibi, Ufal)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

1 Introdução

É cediço que a pandemia da Covid-19 trouxe mudanças expressivas para os mais variados âmbitos e não poderia ser diferente com a área da Educação. Acompanhamos, no Brasil e no mundo, uma forçada mudança de paradigma educacional, numa imperiosa transformação ou reinvenção das práticas pedagógicas docentes. Desde a educação infantil até o ensino superior, as escolas, faculdades e universidades reinventaram suas práticas pedagógicas, especialmente no âmbito privado, tendo em vista a relação contratual de consumo que permeia esta rede de ensino, o que refletiu em certa medida, em instabilidade econômico-financeira, emocional e embates judiciais, inclusive, na luta para minorar o valor das mensalidades escolares, ao mesmo tempo em que seguiram, ainda que de modo atropelado, as aulas (de forma remota, todavia), gerando excesso de trabalho para os professores da educação básica, mudanças profundas na rotina dos pais e educadores e a insatisfação generalizada, a ponto de alguns governos locais decretarem férias coletivas antecipadas para os docentes.

De outro lado, assistimos a uma aparente inércia na seara da educação pública, a qual, todavia, refletia na verdade um momento de parada para reflexão e planejamento de ações que se adequassem ao público-alvo da rede de ensino pública. Dadas as diferenças de conjuntura, as universidades federais, a exemplo da Ufal, iniciaram uma série de atividades online. No caso particular da Ufal, foram realizadas atividades no âmbito do programa Ufal Conectada, inclusive ações de formação docente, por meio do Proford.

Nesse contexto, todos os docentes foram convidados a se inteirar desse movimento e eis que surgiram as experiências relatadas nesse capítulo. Apresentaremos um relato de

experiências vivenciadas por dois docentes substitutos da Ufal, no período de pandemia da Covid-19 e que foi fruto, em parte, da experiência vivenciada no a partir do curso Docência Online, ofertado pelo Proford/Ufal, mas também reflete a percepção dos autores a partir da atuação enquanto estudantes nos cursos de *Moodle* Básico e *Moodle* Avançado, também ofertados pelo Proford/Ufal em parceria com a Gerência de Capacitação da Progep. As reflexões também advieram da prática docente no atual período pandêmico, inclusive no curso “Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem na perspectiva da didática contemporânea”, ação formativa contemplada no edital nº 12/2020 do Proford/Ufal. Este relato foi permeado pela discussão teórica da área pedagógica, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica/webgráfica, pesquisadores da temática de educação online, a exemplo de Mercado (2008), Nóvoa e Vieira (2017), Santos (2020), Silva (2020) e Tardif (2013).

2 Dinâmicas do trabalho docente: aviltantes condições remotas

De acordo com Ferreira (2017), os estudos sobre a intensificação do trabalho docente, no Brasil, vão muito além da década de 1990, afinal, não consiste em um fenômeno recente advindo deste período. Nesse sentido, temos períodos marcados por lutas da categoria, por meio das quais solicitavam do Estado a geração de melhores condições de trabalho.

Destarte, muitos profissionais convivem com as inquietações advindas das características da docência que dialoga com avanço cada vez mais acelerado das TDIC evidenciam o crescimento do ensino para além dos muros da escola, por meio dos ambientes formais, informais e não-formais de aprendizagem, sobretudo no contexto de uma pandemia causada pelo vírus SARSCoV-2. Assim, “processos de trabalho que concorrem, dada a sua complexidade. Esse cenário está impetrado pelas relações institucionais globais e locais das relações dentro do ambiente acadêmico (TARDIF, 2013).

De acordo com a organização a partir da necessidade do contexto brasileiro, a formação de profissionais da educação estava no auge e, como muitos já estavam no ofício, bem antes do período convergente com limiar dos anos 1990. Mercado (2008) aponta que a educação online permite o acompanhamento constante do processo acadêmico dos estudantes, o que, nesse sentido, exige do docente uma tomada de posição favorável ou desfavorável, alta capacidade de acompanhamento didático - profundamente positivo parte do processo construtivo da aprendizagem e negativo pelo mesmo sentido - em virtude dos mesmos recursos tecnológicos que aviltam e complexificam a jornada docente *full time*.

A pedagogia “do aprender a aprender” reitera o “produto da natureza e receptividade passiva na relação sujeito-objeto, mas, outrossim, como fixação sensível do efeito de objetos externos no organismo humano” (NÓVOA e VIEIRA 2017, p. 51). O ser docente – dotado de conhecimento e acima de tudo de sentimentos – encontra “a intensificação refere-se “a mudanças na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior dedicado)” o vínculo provisório que muitos

docentes encontram para a desenvolver as suas condições de subsistência os professores enfrentam diariamente, apesar do desenvolvimento da jornada de trabalho com destaque para a construção didática e pedagógica, sendo trabalho imaterial, é atividade interpessoal, intersubjetiva, onde se consiste no meu próprio eco (FERREIRA, 2017).

Diante deste panorama, com a finalidade de contribuir para a complexa jornada docente, principalmente junto às demandas emergenciais impostas pelo panorama atual que se instalou mundialmente, uma das coautoras deste capítulo, propôs – junto com mais alguns colegas docentes, por meio do Proford na modalidade a distância o webcurso “Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Didática Contemporânea”, objetivando auxiliar outros docentes na aquisição e no aprimoramento de competências digitais que potencializam os componentes da ilimitada formação dos sujeitos docentes. Nesse cenário de exigências de ordem social, cultural e econômica, eis que há crescente demanda por posturas e práticas docentes revestidas de inovação pedagógica.

2.1 O docente na ambiência online

Num primeiro momento, quando se fala em docência on-line, pode soar como um modelo de educação idêntico à tradicional EaD, no sentido da popular e muitas vezes mal vista EaD. Envolve o uso de metodologias ativas de aprendizagem e a apropriação das chamadas Competências Digitais Docentes (CDD).

A EaD passou por um longo percurso, até alcançar os dias atuais, em que as mídias digitais são a tônica e facilitam sobremaneira o estudo na ambiência que ocorre em diferentes espaços geográficos, característica peculiar desta modalidade de educação.

De acordo com Santos (2020), a EaD levada a cabo pelo programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nas mais variadas instituições federais de ensino superior, ainda representa uma abordagem tradicional ou clássica de ensino. Nela está presente o denominado “docente conteudista”, que é bem diferente do professor formador, limitando-se a inserir conteúdos na plataforma do curso, sem dialogar virtualmente com seus estudantes, além de adicionar no AVA uma série de atividades, o que exige muita autonomia por parte dos estudantes, restando ao tutor uma atuação mais burocrática. Não há, pois, uma aprendizagem colaborativa nem uma mediação efetiva dos conhecimentos. Ainda na lição de Santos (2020) e de Silva (2020) para se ter educação on-line, pois, não é suficiente transpor conteúdos da sala de aula presencial para o AVA, sendo necessário interação entre os pares, entre estes e o docente e entre aqueles e o tutor, numa partilha de experiências e conhecimentos, por meio de atividades síncronas (em tempo real), tais como o *chat* e as aulas via sistema de web conferência; e assíncronas (escrita de texto colaborativo – *wiki*), fóruns de discussão, dentre outras. Nesse sentido é a opinião de Santos (2020, p. 2):

Se para nós educação on-line é fenômeno da *cibercultura*, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em *pdf*, apresentações de *slides*

lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online.

A mera transposição de aulas presenciais para o AVA não configura EaD nem educação on-line. Reforce-se: é necessário adentrar nas metodologias ativas e imersivas, para além da busca pela apropriação das CDD, o que é alcançado pelo docente a partir de sua constante formação, pondo em prática os conceitos relativos à Formação Docente Universitária (FDU).

Conforme lição de Santos (2020) a EaD que se percebe e realiza nos dias atuais trata-se das chamadas aulas remotas/do ensino remoto emergencial. Nesse período pandêmico, foi a alternativa mais viável para atender as necessidades de um mercado educacional privado, em que ou as aulas continuavam de uma forma adaptada ou a crise econômico-financeira levaria ao fechamento definitivo das escolas e faculdades da rede privada. Essa não foi a realidade das escolas e universidades públicas, tendo em vista uma problemática maior: as condições socioeconômicas da comunidade escolar e acadêmica em geral, a exemplo da Ufal. Nesse sentido, o docente universitário em tempos pandêmicos tem assumido grandes desafios e precisa se atualizar continuamente, com vistas à suplantação das dificuldades inicialmente enfrentadas quando do advento da pandemia.

2.2 Inquietações, formações continuadas: itinerário online

2.2.1 As inquietações: da incerteza sobre o futuro à tomada de decisão

A data era de 16 de março de 2020. Estávamos reunidos na manhã daquela segunda-feira no Curso de Jornalismo do ICHCA da Ufal enquanto colegiado de curso para algumas deliberações acerca do período letivo 2020.1 que começaria em algumas horas. Disciplinas presenciais com seus devidos planejamentos já preparados, edital para monitoria pronto, o desejo de encontrar os estudantes também, no entanto, o medo da pandemia da Covid-19 que estava tão longe, já batendo à porta, e com isso, as inquietações do futuro próximo nos assolava. Além disso, sabíamos que nas horas seguintes, aconteceria uma reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) que deliberaria uma normativa oficial sobre a permanência ou não das atividades e consequentemente do calendário ora vigente.

Na tarde daquela segunda, foi divulgada para sociedade universitária a notícia da suspensão do calendário acadêmico. Para nossa surpresa e também alívio, essa foi a melhor decisão para o controle da disseminação do vírus e nossa prevenção, no entanto, os nossos planos também estavam ali: suspensos. Não sabíamos se e como proceder. Nos sentíamos também assim: paralisados. Um misto de angústia, medo do presente e futuro, preocupação

com os familiares, com nossos estudantes e suas famílias, e também da manutenção de nossos contratos enquanto docentes substitutos da Ufal.

Aquele tempo de parada obrigatória foi necessário para refletirmos. Reflexão essa, em nossas práticas enquanto sujeitos, docentes, humanos. Onde estávamos colocando nossas prioridades? O que estava levando nosso tempo? Nossas ações estavam automatizadas ao invés de humanizadas? Para todas essas indagações, digamos que as respostas foram mais provocativas que conclusivas e as possibilidades de ressignificá-las também.

Diante disso, diagnosticar as lacunas encontradas e ver nelas oportunidades de superação foi o primeiro passo para sair das inquietações que tentavam em meio a incerteza desse novo normal que ainda não está claro, de paralisar nossa prática docente que já não estava tão atualizada ou conectada com as necessidades e oportunidades possibilitadas a partir das TDIC.

Na conjuntura desses fatos, uma explosão de formações continuadas, capacitações, especializações on-line começaram a aparecer. Frente às lacunas percebidas, essa era a hora de solucioná-las. Desde minicursos do Sebrae, às capacitações da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) até as formações do Proford/Ufal, foram um total de onze.

2.2.2 As formações continuadas: a porta de entrada para a Docência Online

É indubitável que a formação continuada é um processo de extrema valia para o exercício da profissão docente, especialmente em um contexto permeado pelas TDIC, no sentido de preparar o docente para mediar conteúdos na ambiência on-line, nos AVA. Na Ufal, a perspectiva da EaD não é diferente, pois:

Uma das grandes qualidades da tecnologia educacional é a extensa possibilidade de explorar diferentes abordagens de estudo, como jeitos de aproximação entre professor e aluno e absorção de conteúdos, por exemplo. Para dar início, lembre-se que é preciso ter persistência, dedicação e um bom planejamento para obter o sucesso em atividades nesse modelo, que costumam exigir uma maior integração de todas as partes. Para atender a esse novo perfil de estudante, é preciso conhecer as ferramentas da tecnologia educacional para implementar as mudanças necessárias para melhorar o ensino. (UFAL, 2020, p.10)

E as formações continuadas são formas de nos atualizar de conteúdos pertinentes à nossa prática docente. Prática essa, que necessita estar em constante atualização frente às novas dinâmicas presentes no ensino-aprendizagem.

Na Ufal, durante o início do período pandêmico três formações basilares foram ofertadas para nossa atualização enquanto docente: *Moodle básico*, *Moodle avançado* e *Docência On-line*, todas resultantes de uma oferta encabeçada pelo Proford/Ufal e com a participação da Gerência. Neles, sequencialmente vimos: desde como utilizar o AVA, a

criação dos espaços virtuais no *Moodle*, a criação de conteúdos na plataforma, passando por reconhecimento dos recursos avançados do AVA, a acessibilidade no ensino e uso de atividades avaliativas do mesmo, chegando até o momento do curso Docência Online que visou a provocação de uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do docente em aprender a aprender a lidar com as TDIC nos espaços virtuais de aprendizagem. Nessa perspectiva, considerações sobre: competências digitais no ensino superior, novas formas de ensinar, aprender e avaliar, e, metodologias ativas estiveram no bojo discursivo.

Como resultado desse processo, percebemos cada vez mais a necessidade de nos expor aos conteúdos que venham corroborar com nossa prática docente e que nos auxiliem na construção de propostas didáticas de ensino híbrido uma vez que os meios de comunicação digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Além do mais, a participação no webinar, intitulado “docentes universitários inovando em tempos de Covid-19: desafios e perspectivas”, foi um relato de nossas práticas e experiências que foram ressignificadas após as supracitadas formações.

Concomitante, é interessante atentar que mesmo sem o contato físico com nossos estudantes, mesmo com aulas e encontros sejam síncronos ou assíncronos mediados por dispositivos tecnológicos e midiáticos, há na ponta do processo comunicacional do ensinoaprendizagem, um outro, um sujeito, um humano também provocado por diversos fatores ligados a pandemia, como a uma série de outras questões pessoais, familiares e sociais e que são extremamente relevantes no momento da construção de planejamentos didáticos da situação em questão. Nesse sentido,

Muitos especialistas destacam que o uso de tecnologias pode dinamizar e melhorar consideravelmente o ensino tradicional. Essa atualização tecnológica no ensino faz com que não só alunos, como professores, busquem por formas de aprendizado que atendam suas necessidades e aos seus hábitos de estarem quase sempre conectados. Incluir a tecnologia no projeto pedagógico é a única forma de garantir novas ferramentas a serviço da aprendizagem dos conteúdos curriculares (UFAL, 2020a, p.11).

Sem a imbricação entre o projeto pedagógico e os recursos tecnológicos, a sala de aula há de ficar cada vez mais obsoleta, dado o constante avanço das tecnologias e o seu uso nos mais variados aspectos da vida cotidiana. Assim, não se pode olvidar que as TDIC chegaram timidamente ao ambiente educacional, mas a cada dia ganham mais espaço, inclusive no ensino superior e, principalmente, no cenário pandêmico atual.

2.2.3 A prática ressignificada: Docência Online

Enxergamos a docência online, antes de tudo, como humanização na prática docente mediadas pelas TDIC e incorporadas as metodologias ativas, entendidas como “um processo

amplo e que possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado” (UFAL2020b, p.14).

Isso afeta todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Nossas práticas que no início ficaram até paralisadas diante da situação global acometida, agora ganha força por compreender que um novo normalmente se instaurou e não podemos negligenciar isso. Como foi crucial parar enquanto sujeitos, rever nossas práticas sociais e inclusive as pedagógicas. Para que agora partamos mais sensíveis aos objetivos de aprendizagem que venhamos a estabelecer não esquecendo de permeá-los de empatia.

No caso específico do curso de jornalismo, a partir da divulgação do Programa de

Atividades Especiais (PAE) da Poford/Ufal em maio de 2020, criou-se três grupos de trabalho (GT) que ficaram responsáveis por orquestrar atividades complementares para esse período de pandemia. Nos quais: o GT1 ficou a cargo de um grupo de cuidados emocionais/psíquicos, GT2 atividades de médio prazo e GT3 atividades de longo prazo.

No que tange ao GT 2, ao qual pertencemos – as atividades planejadas deram origem ao I Ciclo de Ações Complementares do Curso de Jornalismo. E nele ocorreram: palestra sobre “acolhimento e afetividade em tempos de distanciamento social”; relançamento do canal do *Youtube* do curso “*LabiumTV*”; *lives* sobre “extensão em jornalismo – o que é e como se faz?”, Projeto Memoráveis em Alagoas – pessoas – histórias – memórias, abordagem escutatória e autocuidado em tempos de distanciamento social; e os minicursos: Comunicação e Empreendedorismo: plano de negócios e projetos; Pandemia, mídia e crise política; Da teoria à prática: as etapas para um artigo científico da Itercom; e Música, *cibercultura* e estéticas da comunicação.

Além dessas atividades, as orientações para TCC não pararam. E foram incorporadas em uma abordagem de Orientação Coletiva TCC via plataforma da webconferência RNP.

3 Considerações Finais

O horizonte atual leva a um desafio significativo para o trabalho docente, faz-se necessário considerar propostas que não aumentem a intensificação do trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas TDIC para criar inovações tecnológicas para a prática educativa. É necessário, portanto, ressignificar os papéis que docentes e estudantes assumem em sala de aula, ressignificando-as para a integração no ensino superior à educação presencial e a on-line, humanizando todas as etapas do processo educativo.

Referências

FERREIRA, G. C. G. **Trabalho docente: a precarização em debate**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação

em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.Ufal.br/handle/riUfal/2909> . Acesso em: 18 jun. 2020.

MERCADO, L. P. L. (org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

SANTOS, E. Notícias: EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência On-line e Cibercultura**. v. 4. n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> . Acesso em: 8 jul. 2020.

SANTOS, E. Webinário **educação a distância e ensino remoto: conhecendo suas diferenças e potencialidades**. I Seminário Virtual da UFRPE: Mesa Temática 01. 01 jul. 2020 (1h50m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akXqJde1Dnw>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, M. Webinário **Docência e aprendizagem na sala de aula on-line**. I Congresso Virtual da UFRPE: Mesa Temática 02. 01 jul. 2020 (1h42m35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgsMGGTijq4&t=19s> . Acesso em: 7 jul. 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três para trás, Doutor em Filosofia e professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Canadá). **Educ. Soc**, Campinas v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.jun. 2013.

UFAL. **Guia didático complementar**: recursos digitais para aulas remotas. Recomendações práticas para uma passagem emergencial do ensino presencial para o ensino online em tempos do Coronavírus. Maceió: UFAL, 2020b. Disponível em: <http://www.Ufal.edu.br/cied/conectado/guia-didatico-recursos-digitais-para-aulasremotas/view> . Acesso em: 9 jul. 2020.

UFAL. **Guia didático**: descobrindo o potencial da EaD na Ufal. Recomendações práticas para uma passagem emergencial do ensino presencial para o ensino on-line em tempos do coronavírus. Maceió: UFAL, 2020a. Disponível em: <http://www.Ufal.edu.br/cied/conectado/guia-didatico-descobrendo-o-potencial-da-ead-naUfal/view> . Acesso em: 9 jul. 2020.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: A UTILIZAÇÃO DE INTERFACES COLABORATIVAS NA DOCÊNCIA ONLINE

Morgana Maria Pitta Duarte Cavalcante (FAU/Ufal)

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira (ICHCA/Ufal)

Ana Paula Acioli de Alencar (FAU/Ufal)

1 Introdução

Por ocasião da pandemia da Covid-19, a Ufal, por intermédio Proford, no âmbito do Programa Ufal Conectada, ofereceu uma série de treinamentos e minicursos para a comunidade universitária, visando o aprimoramento do conhecimento, atualização em docência online e TDIC.

O curso de Docência Online, ministrado pela docente Maria Aparecida Pereira Viana com apoio de tutores que compõem o GT EmeTEC da Ufal, foi a oportunidade de se desenvolver habilidades para os docentes ministrarem suas disciplinas através de novas *interfaces* facilitadoras para a educação online.

Durante o curso, o qual foi ministrado totalmente online, foi apresentada inicialmente a discussão sobre qual o papel do ensino na atualidade, suas metodologias e interfaces.

No primeiro webinar, como provocação, foi colocada a pergunta: “qual a metodologia mais adequada ao ensino on-line?”, ou seja, iniciou-se o debate sobre os diversos tipos de metodologias existentes e quais as abordagens possíveis.

O curso permitiu que os docentes da Ufal refletissem sobre as possibilidades do ensino remoto, que de início, supunha-se ensejar uma relação distante entre docente e estudante. Mas, não. A experiência vivenciada demonstrou, através das atividades, que a aproximação é possível.

Foram feitas leituras aprofundadas sobre as temáticas relacionadas à docência online, debates com especialistas, acesso à vídeos de conteúdo pedagógico, e exercícios práticos; que demonstraram as possibilidades das metodologias ativas e interfaces colaborativas num AVA. Dentre as atividades feitas estavam a participação em fóruns, *chats*, *wikis* e um

glossário. Foram descobertas que possibilitaram relatar neste capítulo as experiências de três docentes participantes do curso que encontraram os meios de trazer o docente como mediador para o ambiente de sala de aula virtual, materializadas nas sequências didáticas elaboradas como trabalho final.

Desta forma, para o desenvolvimento deste capítulo, fez-se necessário, para um melhor embasamento teórico, a leitura e discussão sobre as ideias de teóricos como Vygotsky (2002) e Moran (2018) que tanto contribuíram para o desenvolvimento da educação, principalmente mostrando a face do professor como mediador do conhecimento.

Este aspecto é evidenciado nos casos aqui apresentados que são as experiências de três docentes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e *Design* e do curso de Música Licenciatura da UFAL que participaram como estudantes do curso de Docência Online entre os meses de abril e maio de 2020 com uma carga horária de 20h.

2. O papel do docente como mediador

Vygotsky (2002) trouxe a importância da mediação na educação infantil como meio de inclusão pedagógica em métodos que possibilitam trocas de conhecimento. Conforme proposta de Vygotsky *apud* Joenk (2002, p.9),

[...] Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Joenk (2002, p.4) ao se aprofundar no pensamento de Vygotsky afirma que “mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. E enfatiza a importância das interações sociais por possibilitar a apropriação e a construção do conhecimento.

Durante a vida, o ser humano terá sua relação com o mundo mediada por signos ou instrumentos. O conhecimento e conceitos científicos, através de teorias formais, sempre será mediado, sendo necessário o planejamento dessa ação.

O ensino pode e deve ser uma ação mediada cabendo ao professor promover e estimular o diálogo, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua entre os alunos (JOENK, 2002, p.9).

Coelho e Pisoni (2012, p.151) enfatizam a importância das relações sociais para Vygotsky, que tem a linguagem como signo mediador por excelência e “busca aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado” O docente como mediador irá buscar, em sua prática pedagógica,

os meios e o ambiente que melhor conduzam os estudantes para a abertura ao diálogo, porém esta ação necessita planejamento para que o processo de aprendizagem se concretize. Para Moran (2018, p.2) a aprendizagem é ativa desde o momento em que nascemos em um processo contínuo que envolve as mais diversas dimensões.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras.

Desta forma, partindo da reflexão de Moran, (2018) percebe-se que a aprendizagem é por si só um processo dinâmico que carece de estímulos que permitam uma melhor capacidade de entrosamento e participação do estudante, tornando-o mais ativo e envolvido com todo, o que melhor é alcançado quando se trabalha com metodologias mais flexíveis e híbridas. As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2018, p. 4).

Muitos modelos de aprendizagem permitem colocar o aluno como protagonista e o docente como mediador do conhecimento, como a SAI, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) a Aprendizagem por projetos, entre outros. No entanto, o que de certa forma, vem se tornando crescente e, de maneira indiscutível, é o aumento das atividades virtuais e conseqüentemente o ensino também on-line.

Assim, a discussão sobre o ensino remoto já estava presente como estratégia educacional, antes mesmo do momento de distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19, sendo necessário ampliar a discussão sobre a acessibilidade do estudante e sobre as CDD.

3 Interfaces colaborativas no ensino online

As TDIC já vêm influenciando a educação há bastante tempo, mas ficaram em evidência no contexto atual de pandemia da Covid-19 pelo impacto na área do ensino devido à urgência na mudança do paradigma da docência presencial para o ensino remoto, como modo de manutenção das atividades didáticas, impulsionando, assim, a capacitação docente em TDIC.

A docência é um trabalho interativo que requer a apropriação de vários conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se apreendem no âmbito da formação e no exercício da profissão.

No caso da docência online, não basta o docente ser um “incluído digital, ter acesso e saber usar o computador conectado à internet para lecionar via web”, é preciso construir

saberes docentes específicos e desenvolver competências digitais para o ensino online (SILVA e BRITO, 2013, p. 106).

A educação online traz desafios específicos tanto para os docentes, quanto para os estudantes. Silva e Claro (2007, p.81) problematizam o fato de que muitas vezes, no meio digital, “o ensinar e aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão”, onde ainda predomina a transmissão de conteúdos sequenciais, onde o professor é um apresentador que transmite saberes aos estudantes.

O docente precisa conhecer e apropriar-se do mundo digital para aprimorar os processos de aprendizagens dos estudantes, visto que, estamos imersos em uma cultura digital que nos impulsiona a incorporar as potencialidades destes recursos digitais para as nossas aulas. Nesse sentido, as metodologias utilizadas em salas de aula virtuais devem extrapolar os limites simplesmente da transmissão de conteúdo, convidando o estudante a participar da construção do conhecimento ativamente. Assim, o docente atua como um mediador que estimula a busca do conhecimento e não é o único canal da aprendizagem do estudante, trazendo-o para o protagonismo do seu aprendizado.

Para isso é preciso conhecer as diferentes interfaces que podem ser utilizadas em AVA para escolher aquelas que irão atender aos objetivos de cada disciplina. Durante o curso Docência Online tivemos a oportunidade de interagir através das principais interfaces do AVA/Moodle, tais como *chat*, fórum, glossário e *wiki*.

O *chat* oferece um ambiente para a discussão em tempo real, isto é, de forma síncrona. É uma interface para interação mútua e uma das que mais se aproxima de uma discussão em uma sala de aula presencial, promovendo um diálogo instantâneo.

O fórum também serve para uma interação mútua, porém de forma assíncrona. Normalmente é utilizado para discussão, dúvidas, opiniões sobre um tema em específico, permitindo que os participantes interajam, porém de forma mais reflexiva, com textos mais longos, não tão espontâneos quanto no *chat*, também incluindo arquivos, *links*, vídeos e imagens.

A atividade de glossário permite que os participantes do curso criem e mantenham uma lista de termos ou definições, como um dicionário.

Já a *wiki* é uma *interface* que permite a elaboração colaborativa de um texto, resultando em uma construção coletiva.

Assim, no item a seguir, discutiremos as experiências vivenciadas durante o curso que foi finalizado com a elaboração de sequências didáticas utilizando diferentes interfaces e metodologias ativas para a docência online.

4 A prática vivenciada

Durante o curso de Docência Online, o processo de aprendizagem foi avaliado através da leitura de textos que ampliaram o repertório das docentes, da utilização das interfaces digitais em atividades virtuais e da elaboração de uma sequência didática para aulas online.

Ao fazer uso das TDIC para as práticas educacionais, é necessário saber selecionar e utilizar as interfaces mais adequadas para cada situação pedagógica. Nessa direção, as docentes adquiriram habilidades para escolher, de forma criativa, interfaces que corroborem o processo de ensino e aprendizagem e que favoreçam o intercâmbio de conhecimento. Seguem as descrições sucintas, fruto da experiência de elaboração das sequências didáticas das docentes que a relatam por meio deste capítulo:

Quadro 1 - Experiência 1 - Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo/Design

Para elaboração da sequência didática foi escolhida a disciplina obrigatória “Projeto de Interiores” do curso de *Design*, onde foi possível a aplicação das metodologias ativas discutidas ao longo do curso, especialmente a sala de aula invertida e a *gamificação*.

Foram usadas *interfaces* como *chats*, fóruns, *wiki* no ambiente AVA no Moodle da UFAL, onde foram inseridos vídeos e textos.

A aprendizagem por meio da *gamificação* permitirá aos alunos um grande envolvimento através da participação de jogos de perguntas sobre design que serão postadas diariamente no ambiente do *Instagram*, que deverão ser respondidas pelos estudantes através de *smartphones*.

Já a sala de aula Invertida (*flipped-classroom*) oferecerá maior liberdade aos alunos para pesquisarem sobre temas específicos, previamente disponibilizados através de textos e vídeos no AVA Moodle da Ufal. Os alunos irão trazer a discussão para as webconferências da disciplina, onde poderão compartilhar todo o conhecimento pesquisado.

A participação no curso trouxe a oportunidade de conhecer novas metodologias e ampliar minhas competências digitais, além de permitir uma reflexão e amadurecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem no mundo atual, conectado e cada vez mais virtualizado.

Fonte: Autoras (2020)

Quadro 2 - Experiência 2 - Docente do curso de Música licenciatura

A disciplina escolhida foi a eletiva “Produção de Textos Científicos”. Essa disciplina nunca foi ministrada e foi ofertada no semestre 2020.1 mediante pedido dos estudantes do curso que sentiram a necessidade de desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos científicos.

Antes de realizar o curso de Docência Online, tive a oportunidade de fazer o curso de *Moodle Básico* onde escolhi esta mesma disciplina para preparar todo o ambiente AVA. Já no curso de Docência Online elaborei uma sequência didática para quatro semanas de aulas utilizando as plataformas RNP e *Moodle* com as seguintes interfaces: fórum, glossário, *wiki* e tarefa, além do uso do *Google Documents* para avaliação em pares de artigos anônimos.

A participação nestes cursos me permitiu um processo de desconstrução/reconstrução docente, possibilitando a ampliação de conhecimentos e competências digitais, percebendo a importância de nos reinventarmos e superarmos nossos antigos limites do ensino puramente presencial.

Fonte: Autoras (2020)

Quadro 3 - Experiência 3 - Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo

Docente que ministra a disciplina do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária. No curso Docência Online ficou evidente o papel do professor como mediador do conhecimento. E como trabalho final, a proposta foi a elaboração de sequências didáticas (em quatro etapas) nas quais deverão ser aplicadas *interfaces* colaborativas para a disciplina de Políticas Públicas Aplicadas ao Meio Ambiente.

Esta etapa da disciplina tem por objetivo capacitar o estudante em uma visão crítica acerca de fundamentos, agentes e processos relativos políticas públicas com implicações para o meio-ambiente. Será realizada uma análise de uma política pública da área ambiental e o estudo de caso consistirá em analisar fatos regionais, buscando o conhecimento da realidade mais próxima do estudante. Para isso, a área de abrangência da análise ficou definida como o Complexo Estuarino-Lagunar Mundaú-Manguaba (CELMM), a partir do estudo do Plano de Ações e Gestão Integrada do CELMM (2006).

Para esta disciplina está previsto o ensino híbrido (presencial e remoto). As atividades serão realizadas em sala de aula e online por meio do AVA *Moodle* e do aplicativo *Hangouts* (*Google*). Em sala de aula serão realizadas as explicações sobre as atividades que serão realizadas on-line, entrega do material por equipe, definição de horários e dias para seminário e visita de campo, e ainda, serão explicadas as formas de avaliações para cada etapa. O Seminário, previsto na Sequência Didática 1 será realizado através do *Google*, por meio do aplicativo *Hangouts* (sugestão a ser discutida com os estudantes).

Por meio do AVA *Moodle* serão realizadas atividades como: *wiki* (atividade colaborativa), entrega de tarefas como o Diário de Bordo realizado em visita em campo; e construção do *e-portifólio* que conterà o conteúdo pesquisado e analisado durante a disciplina.

Fonte: Autoras (2020)

Os três sucintos relatos das sequências didáticas revelam a apropriação de algumas das CDD que são requeridas dos docentes, no momento atual e no âmbito da educação, de modo que o curso Docência Online se demonstrou satisfatório, no sentido de permitir a apreensão de novos conhecimentos e habilidades no contexto da docência inserida na ambiência online.

5 Considerações finais

De uma maneira geral, o curso de Docência Online ampliou as CDD que, através da organização e aprimoramento das sequências didáticas para suas respectivas disciplinas, puderam explorar e utilizar novas metodologias ativas e interfaces colaborativas, fortalecendo e atualizando suas práticas de ensino.

Referências

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped** (FACOS/CNEC). Osório. v. 2, n. 1, ago., p. 144-152, 2012.

JOENK, I. K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas** (UDESC) Santa Catarina. v. 3, n. 1, p. 1-12, jul. 2002.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

SILVA, M.; CLARO, T. A Docência on-line e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac - A Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 33, n.2, p. 81-89, mai.ago. 2007.

SILVA, M.; BRITO, S. Docência on-line no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 105-126, mar. jun. 2013.

REFLEXÃO DOS CURSISTAS SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DURANTE O CURSO DE DOCÊNCIA ONLINE

Jamyllle Nunes de Souza Ferro (ICBS, Ufal)

Antonia Izabel da Silva Meyer (Sibi, Ufal)

Fabiana de Cassia de Araújo Silva (Campus Arapiraca, Ufal)

Jeniffer da Silva Santos (Ifal)

1 Introdução

No ano de 2020 a sociedade vivencia um momento atípico, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus identificado em 2019 (OPAS, 2020). Uma doença que possui uma alta taxa de infecção e é transmitida através de gotículas de saliva expelidas por pacientes sintomáticos e assintomáticos, o que aumenta o grau de dificuldade em conter a sua disseminação (AWADASSEID *et al.*, 2020; GE *et al.*, 2020; OPAS, 2020; Mestrado de Saúde, 2020). Como consequência, vivencia-se um distanciamento e distanciamento social a nível global (OMS, 2020).

A atual situação impôs mudanças nos hábitos de vida de forma repentina. No tocante à Educação, houve a suspensão das atividades presenciais, o que levou a toda uma classe de profissionais a repensar a forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020; SINGAL; CHAUDHARY, 2020).

Tais mudanças tornaram mais amplas as discussões sobre as modalidades de educação on-line, ensino híbrido e o uso de recursos tecnológicos que há algumas décadas vêm ganhando espaço, fomentando a necessidade de incorporar interfaces digitais e as plataformas que as viabilizam, como o uso do AVA, possibilitado com o advento da *internet* (SANTOS, 2006; SILVA, 2010; BEZERRA; CARVALHO, 2011; MORAN, 2015). Uma dessas interfaces utilizada nas plataformas digitais de educação é a *wiki*, que permite a construção de textos de forma colaborativa, autônoma e dinâmica, sendo utilizada também no ambiente corporativo empresarial (ALVES; SCORSOLINI-COMINO, 2012; DUNGEY; GALLANHER, 2015).

Nesse sentido, para atender a uma demanda que necessita inserir as partes interessadas nesse contexto de possibilidades de ensino, a Ufal através do Proford, da Prograd, tem oferecido diversos cursos de capacitação aos servidores, como exemplo o curso de Docência Online.

Nessa perspectiva, o objetivo desse capítulo é apresentar uma reflexão das potencialidades apresentadas no curso de Docência Online, em específico o recurso da escrita colaborativa *wiki*, no contexto da educação do ensino superior em tempos de pandemia.

2 Competências para produção coletiva do conhecimento com a interface wiki

O uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tornou-se fundamental para o momento atual, tendo em vista a necessidade de afastamento social. Para isso é fundamental que os participantes de cursos online, adquiram competências que favoreçam o alcance dos resultados. Para Fleury e Fleury (2004), a competência pode ser formada por habilidades, conhecimentos e atitudes capazes de alcançar um melhor desempenho, considerando a inteligência e a personalidade das pessoas como base.

Ainda nesse sentido, Drejer (2001, p. 36) afirma que “as competências podem ser definidas como um sistema de tecnologia, seres humanos, organização (formal) e cultural (informal) e as interações desses elementos”. Dentro dessa percepção, pode-se dizer que para ministrar conteúdos online, além dos conhecimentos sobre o assunto a ser abordado, é necessário possuir habilidades de comunicação e tecnológicas, disponibilidade de recursos tecnológicos, acessibilidade e a participação das partes interessadas para o desenvolvimento das atividades, que possibilite uma produção de conhecimento online, de forma colaborativa, construtiva e formativa para os envolvidos.

Diante desse contexto, o processo de produção colaborativa proporciona uma nova maneira de realizar atividades, facilitando a escrita de autoria coletiva sob um tema proposto. Para Lévy (2007, p.29) “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas”. Assim, a produção colaborativa vem a potencializar a produção do conhecimento no AVA, sendo um importante processo realizado entre diferentes atores na construção conjunta dos saberes (DIAS, 2004; SALVADOR *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, a *wiki* é uma “ferramenta” que corresponde a esse objetivo, pois se trata de sites interativos que podem ser editados de maneira simultânea por um número indefinido de pessoas com acesso à internet (JUDD *et al.*, 2010). Os recursos disponibilizados nas *wikis* permitem que os autores usem as funcionalidades para a inserção de *links*, imagens, vídeos, formatação de texto, fazendo deste uma interface de aprendizagem colaborativa e interativa importante, em sites como o *Google Drive*, o *Moodle* e *Otago wiki* (ABEGG *et al.*, 2010; BASTOS e MÜLLER, 2010; CASTANHO e BATISTA, 2016; DUNGEY e GALLAGHER, 2018). Assim,

O sistema *wiki* veio permitir não apenas a reunião de dados, mas a própria geração de novos conhecimentos de forma compartilhada entre diferentes sujeitos, a qualquer tempo e de qualquer lugar. Ou seja, não se trata apenas de uma ferramenta de indexação e formatação, mas a criação de um espaço de debate e sintetização de textos. Ou seja, o papel do interagente não é apenas de um bibliotecário, mas verdadeiramente de um autor, no sentido mais estrito da palavra (PRIMO; RECUERO, 2003, p.60).

Uma das principais diferenças da *wiki* em relação a outras ferramentas encontradas no *Moodle*, por exemplo, é a possibilidade de que as informações inseridas no texto possam ser feitas de forma permanente e contínua por qualquer autor sem a necessidade de interlocução para aceitação das informações adicionadas, podendo o processo de produção ser acompanhado a qualquer tempo por todos os participantes, reforçando o caráter colaborativo da ferramenta (ABEGG, 2009).

Diferentes autores relatam o uso dessa interface digital como positivo nos ambientes da educação e corporativo empresarial, por ser dinâmica, valorizar a gestão do conhecimento, fomentar o aprendizado a partir da colaboração e, também por permitir uma economia no tempo de construção do trabalho, já que não precisa de aprovação para que as edições e contribuições sejam feitas (ABEGG et.al. 2010; ALVES; et.al. 2012).

3 Metodologia

O capítulo aborda um relato de experiência descritivo, do tipo qualitativo, sobre a utilização de uma interface digital presente nos AVA e de construção colaborativa, a *wiki*, utilizada pelos participantes do Curso Docência Online, oferecido pelo Proford/Ufal entre os dias 29 de abril a 6 de junho de 2020. De acordo com Flick (2009, p.20) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida”. Por isso, nesse contexto plural em que a sociedade se encontra, faz-se necessário a discussão e a reflexão sobre as possibilidades e métodos de ensino-aprendizagem a serem utilizados no contexto da educação superior.

4 Relato de experiência sobre a interface wiki

Este capítulo discute acerca das potencialidades apresentadas no curso de Docência Online, em específico a ferramenta de escrita colaborativa *wiki*, a partir da experiência de dois participantes do curso em análise, oferecido pelo Proford/Ufal durante o período de isolamento e distanciamento social. No contexto plural em que a sociedade encontra-se, é essencial a discussão e a reflexão sobre as perspectivas e os métodos de ensino-aprendizagem a serem utilizados no contexto no ensino superior. A reflexão dos cursistas abordadas nesse capítulo sobre a utilização de um recurso de construção colaborativa leva em consideração ainda o atual momento de pandemia e de distanciamento e distanciamento social enfrentado pelos envolvidos no curso devido a Covid-19.

No primeiro relato o cursista descreve que entende a importância da modalidade de ensino, cursos e disciplinas online e, principalmente, da importância de que a utilização de recursos digitais e tecnológicos sejam inseridos nos ambientes de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar de saber que tais modalidades de ensino e ferramentas já vêm sendo utilizadas, reitera que considera que essa discussão fique muito restrita a grupos e espaços educacionais específicos. Justifica que essa afirmativa se deve ao fato de que em um período superior a uma década de vivência na academia, desde o início da graduação, apenas nos dois últimos anos começou a ter contato com essa discussão.

Observa ainda que essas ferramentas têm ganhando mais espaço mesmo na modalidade presencial de ensino, como o uso de plataformas digitais, games online, compartilhamento de materiais em AVA, através das, talvez mais conhecidas, e-mail e drives.

O fator impulsionador para a realização do curso foi o distanciamento social e a suspensão das atividades de ensino presenciais impostas pela situação da pandemia da COVID-19.

Dessa forma, surgiu um interesse em conhecer os ambientes de sala de aula virtuais, além de ampliar os conhecimentos sobre o leque de recursos tecnológicos que podem ser utilizados para proporcionar o compartilhamento de conhecimentos e fomentar um aprendizado mais sólido aos envolvidos.

Nesse cenário, o curso de Docência Online oferecido pelo Proford-Ufal veio preencher lacunas trazendo informações e conhecimentos importantes sobre os recursos tecnológicos e como utilizá-los para proporcionar o aprendizado. Dentre as interfaces digitais apresentadas durante o curso, a *wiki* chamou a atenção pelas potencialidades apresentadas no decorrer do capítulo e por já a utilizar através do *Google Docs*.

Na experiência do curso as potencialidades foram exploradas e valorizadas e foi muito positivo a questão de poder construir um texto com autores com diferentes formações e vivências acadêmicas e pessoais sobre a temática proposta intitulada “Docência online em tempo de distanciamento social: perspectivas atuais”.

Destaca-se as principais características compreendidas da atividade, que foram: a diversidade de conhecimentos, impressões e informações compartilhadas utilizando esta interface; a possibilidade de poder dar as contribuições dentro da organização de tempo pessoal de cada cursista sem gerar atrasos as contribuições dos demais; a ausência de necessidade de que um dos autores do trabalho precise permitir as alterações feitas pelos demais, corroborando com a questão da otimização do tempo já mencionada; a disponibilidade de recursos de edição, formatação e design que pode ser feita também de forma simultânea na construção do conteúdo, dentre outras.

Mesmo com a percepção positiva sobre essa prática de ensino, um comentário deve ser mencionado, em relação a preocupação com as atividades práticas presentes em disciplinas do ciclo básico e profissional de muitos cursos do ensino superior. Tais atividades são

necessárias a formação profissional do discente, auxiliando na sedimentação do conteúdo aprendido na disciplina.

De forma sugestiva, destaca algumas observações particulares nesse curso, como o número de autores de 53 participantes, que pode ter dificultado a comunicação de forma síncrona entre os mesmos e atrapalhado a discussão sobre a orientação do racional a ser seguido no texto, fato não percebido no início da atividade.

Esta última cabe destacar que foi identificada pelo cursista, pois em alguns momentos foi percebido que o texto estava com direcionamentos distintos e, acredita que, devido às limitações de tempo, volume de autores e questões pessoais dos cursistas, em especial no momento atual, não houve um momento de discussão entre os mesmos para nortear a sequência dos tópicos a serem abordados na construção do texto.

Tais observações são compreensíveis dada a situação da atual pandemia, bem como a sobrecarga de trabalho remoto por parte dos cursistas, tutores e docentes; questões afetivas, emocionais e particulares de cada participante envolvido e, principalmente, a proposta inicial do curso, de acordo com o cursista 1, foi apresentar aos cursistas “um espaço para o compartilhamento de experiências diversas sobre as práticas pedagógicas como dispositivo de aprendizagem”.

O segundo cursista, relata que a experiência no curso promoveu uma interatividade entre o conteúdo desenvolvido e o aprendizado coletivo, por dispor de inúmeros recursos utilizados e por atingir ao objetivo do curso, ao considerar as perspectivas atuais de distanciamento social, ou seja, o novo normal.

A construção do conteúdo da *wiki*, refletiu num sentimento ainda não muito confortável na utilização dos recursos da docência on-line. No entanto, é reconhecido a importância em consolidar esse método na educação, porém a sua utilização pode apresentar dificuldades devido aos desafios encontrados pelos estudantes e docentes nesse processo, principalmente, no momento atual. Os desafios não representam um medo em relação ao uso dos recursos online, mas de competências a serem desenvolvidas para tornar o ensino-aprendizagem eficiente nos AVA, como o conhecimento, habilidades tecnológicas, acessibilidade, equidade, entre outros. A partir da formação de competências entre as partes interessadas, cria-se possibilidades para alcançar um patamar com novas perspectivas, assumindo modelos para desenvolver conteúdos programáticos em plataformas virtuais.

Mesmo diante dos desafios, que aos poucos devem ser superados, a *wiki* traz uma oportunidade de construção de conhecimento coletivo muito interessante, que pode ser compartilhado com os alunos em temas específicos dos conteúdos das disciplinas.

No entanto, mesmo sabendo de todos os argumentos positivos em relação aos recursos de docência on-line, entende-se que o uso das atividades virtuais na educação não extingue a importância da sala de aula presencial, que atribui não apenas conhecimento ao conteúdo desejado, mas cria referências, troca de experiência, formação de opinião, diálogo mais

aberto, entre outros aspectos, sendo o convívio humano na educação capaz de contribuir na formação do caráter e humanização dos indivíduos.

5. Considerações finais

É inegável que o recurso tecnológico de escrita colaborativa discutido neste capítulo é um recurso digital abrangente e interativo. E tais características corroboram com as necessidades atuais de diversificação de métodos de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

Observou-se que a interface *wiki* promoveu a realização de uma atividade prática para discussão e construção de um texto discursivo, compartilhando vivências e reflexões sobre a situação atual provocada pelo distanciamento social e, acredita-se que a construção do texto atendeu aos objetivos pretendidos evidenciados na apresentação do curso.

Apesar dos muitos benefícios dos modelos de educação online e das ferramentas tecnológicas e colaborativas que podem ser utilizadas, cabe ressaltar a necessidade de atividades práticas que muitos cursos de graduação possuem, em especial, os cursos da área de saúde que tem sido fortemente comentada, deixando evidente a preocupação com a qualidade do conteúdo aprendido para a formação profissional dos estudantes.

Cabe ainda a preocupação sobre o impacto das mudanças abruptas na forma de ensinar e aprender, mencionado na construção do texto relatados nesse capítulo, sem que haja o tempo adequado para que as adaptações e a incorporação das competências necessárias ao docente e aos discentes, sejam feitas para garantir a formação profissional dos estudantes.

Assim, conclui-se que as experiências que estão sendo oferecidas para prover as competências necessárias aos usuários dos recursos e interfaces digitais para o ensino são fundamentais para que o setor da educação possa funcionar de forma significativa na geração do conhecimento, em especial, nos cursos de ensino superior. Mas, que as discussões devem ser permanentes para garantir a busca na excelência da formação dos estudantes, levando-se sempre em consideração as limitações de todos os envolvidos, em especial, nos tempos atuais.

Referências

ABEGG, I. **Produção colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação livres**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ABEGG, I.; BASTOS, F.; MÜLLER, F. Ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelo *Wiki* do Moodle. **Educar em Revista**. n. 38, p. 205-218, set. dez. 2010.

ALVES, I. N.; SCORSOLINI-COMIN, F. Utilização da tecnologia *wiki* na educação corporativa: contribuições para um debate. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 13, n. 2, p. 209-222, 2012.

AWADASSEID, A. *et al.* Initial success in the identification and management of the coronavirus disease 2019 (Covid-19) indicates human-to-human transmission in Wuhan, China. **International Journal of Biological Sciences**. v. 16, n. 11, p. 1846-1860, 2020.

BEZERRA, M. de A; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In.: SOUSA, A. B. G.; MIOTA, R.P.; CARVALHO, A. B.G. (org.). **Tecnologias digitais na educação** [on-line]. Campina Grande: Eduepb, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 345/2020**. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CASTANHO, E. G.; BASTISTA, E. J. Utilização do *Google Docs* na plataforma Moodle para o ensino-aprendizagem da (re)escrita: uma experiência no ensino médio integrado. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, p. 29044, 2016.

DIAS, P. **Comunidades de aprendizagem e formação on-line**. *Nov@ Formação*, Ano 3, n. 3, 2004. p.14-17. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2178/1/2004INOFORComunidades%20de%20aprendizagem%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20on-line.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

DREJER, A. How can we define and understand competencies and their development? **Technovation**, v. 21, p. 135-146, 2001.

DUNGEY, G.; GALLAGHER, P. Radiation therapy student's perceptions of a wiki. **Clin. Teach**. v. 15, n. 5, p. 413-418, 2020.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. C. Alinhando estratégia e competência. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1. jan. mar., 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GE. Z-Y., *et al.* Possible aerosol transmission of Covid-19 and special precautions in dentistry. **Journal of Zhejiang University Science B (Biomedicine & Biotechnology)**. v. 21, n. 5, p. 361-368, 2020.

JUDD, T.; KENNEDY, G.; CROPPER, S. Using wikis for collaborative learning: assessing collaboration through contribution. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 26, n. 3, p. 341-354, 2010. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1079/336>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LÉVI, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia no ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobrea-doenca#como-se-proteger>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Brasília, **OMS**, 2020.p.202

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE, Brasília, **PAHO**, 2020.
Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 5 jul. 2020.

PRIMO, A.; RECUERO, R. C. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e *Wikipédia*. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, 71-89, 2003.

SALVADOR, P. T. *et al.* Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 70, n. 3, p. 572-579, 2017.

SANTOS, E. O. Educação on-line como campo de pesquisa-formação. In: SANTOS. E. O.; ALVES, L. (org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: *e-papers*, 2006.

SILVA, M. Educar na *cibercultura*: desafios à formação de professores para docência em cursos on-line. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. n. 3, jan./jul., 2010.
Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_ciberculturadesafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_on-line-marco_silva.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

SINGAL, A.; CHAUDHARY, A. B. P. Cadaverless anatomy: darkness in the times of pandemic Covid-19. **Morphologie**, 2020.

DOCÊNCIA ONLINE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

Alexandre Sacramento (FAU/Ufal)

Antonia Izabel da Silva Meyer (Sibi, Ufal)

Jeniffer da Silva Santos (IFAL)

1 Introdução

No cenário atual vivemos uma virtualização dos espaços e das relações cujos efeitos, ou influências, tornam-se cada vez mais presentes. Na Educação não é diferente, aos poucos o Sistema Tradicional de Ensino, centrado no professor e o tendo como detentor e transmissor do conhecimento, vem dando lugar a diferentes modalidades de ensino. Neste contexto, a EaD vem ganhando espaço nos últimos anos (ALVES, 2014; BELLONI, 2016; KENSKI, 2015; SANTOS, 2009) com acompanhamento do professor e do tutor com os estudantes em salas de aula em AVA, com seus recursos e interfaces que proporcionam uma maior interação e colaboração entre professores, tutores e estudantes (ARAÚJO JÚNIOR e MAERQUESI, 2014; PEREIRA et.al. 2007).

Esta modalidade de ensino enfatiza o estudante como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, pois o coloca como protagonista da tarefa de aprender, e tornam o docente um mediador do conhecimento, mas que deve motivar, orientar, corrigir, problematizar, fazer refletir e avaliar os estudantes de modo a desenvolver suas competências e habilidades (SILVA, 2014). Ressaltamos que muitos docentes, mesmo dentro do sistema tradicional de ensino, atuam como mediadores do conhecimento, mas de maneira intuitiva e, por conta disso, podem não dispor de abordagens de ensino adequadas para este fim.

A EaD coloca o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Mas é o docente que deve atuar nelas como mediador pela primeira vez; será que ele conhece as técnicas adequadas para esta mediação? Este capítulo trata do processo de docentes em capacitação e atualização de suas habilidades e competências para o ensino EaD

utilizando metodologias ativas (MORAN, 2015 e 2020). Apresenta o relato das dificuldades e desdobramentos no processo de elaboração de sequências didáticas (SD) para estudantes do ensino superior, aprendidos no Curso de Docência Online promovido pelo Proford/Ufal, durante o período de isolamento e distanciamento social, provocado pela pandemia da Covid-19 (OMS, 2020).

2 Conhecendo a sequência didática

As mudanças que ocorrem em nossa sociedade exigem um perfil docente que extrapola o simples conhecimento de conteúdos e a habilidade para repassá-los. De acordo com Cibotto e Oliveira (2013, p.113):

Recentemente surgiu um novo conceito na teoria educacional, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, conhecido na literatura internacional como TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que pode contribuir para o enfrentamento do desafio de aproximar o ensino e a tecnologia e orientar a pesquisa referente a utilização das TIC pelos professores.

Significa dizer que o docentes deve ter: conhecimento tecnológico – conhecer e saber aplicar tecnologias que ajudem na produção e difusão de material sobre os conteúdos a serem ministrados (pode-se dizer que digital/virtual), conhecimento pedagógico – abordagens que facilitem a transmissão dos assuntos de maneira a estimular a apreensão dos conhecimentos pelos estudantes como o uso das TDIC, e conhecimento de conteúdo – conhecer em profundidade os conteúdos a ponto de elencar hierarquicamente os itens essenciais (que todos os estudantes devem conhecer) e os itens complementares (aqueles que se referem aos essenciais mas podem ser conhecidos pelos estudantes de maneira autônoma em leituras e/ou atividades paralelas que promovam desdobramentos dos assuntos).

Partindo dessa realidade, o ato de planejar o conteúdo de uma aula toma um nível de importância maior, visto que, para que o objetivo da apreensão do conhecimento pelo estudante seja alcançado, os assuntos precisam ser organizados de tal maneira que essa ela seja gradativa, motivadora e de fácil avaliação. Isto é, um grande desafio para docentes e estudantes.

A SD corresponde a um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos docentes como pelos estudantes. Nesta perspectiva de acordo com Zabala, (1998, p.17),

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A identificação das fases e das atividades propostas em uma SD devem servir para uma maior compreensão da proposta pedagógica e sua inserção no AVA apresenta uma maior interatividade e colaboração entre os momentos da SD. “são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20).

Como um processo dinâmico, através de uma metodologia, das atividades síncronas e assíncronas, dos momentos presenciais e dos recursos a SD podem vim a contribuir na aprendizagem significativa dos estudantes (MOREIRA, 2003).

3 Metodologia

A pesquisa refere-se a um relato de experiência descritiva, com enfoque qualitativo que de acordo com Flick (2013, p. 37) a “pesquisa qualitativa é a dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”, a qual permite uma observação mais detalhada do objeto em estudo, sobre a elaboração de uma SD no curso de Docência Online, utilizando-se dos recursos e interfaces disponibilizados no AVA/*Moodle* para a construção da SD.

4 Resultados

No curso de Docência Online, os docentes participantes foram apresentados às TDIC para elaborar uma SD. A princípio a sua elaboração mostrava-se como uma tarefa simples, tal como o planejamento de uma aula. Porém, em se tratando de uma abordagem EaD, percebeu-se que ela precisava ter qualidades como: ser de simples compreensão, ter clareza no linguajar, ser de fácil identificação e entendimento das atividades propostas e ter bem definidos os critérios de avaliação.

Essas constatações foram elencadas baseadas nas discussões nos encontros virtuais através de *webonferências* com leituras propostas aos docentes cursistas. A proposta final do curso foi a elaboração individual de uma SD. Um modelo de estrutura de SD foi encaminhado como referência contendo os seguintes itens: identificação; justificativa; objetivos; conteúdos e atividades; metodologia/recursos; metodologia de avaliação; sequência(s) didática(s) e referências.

Dada a estrutura de referência, o passo seguinte foi a elaboração de uma SD. A tarefa que parecia simples mostrou-se complexa frente ao veículo de comunicação que anuncia a SD: o texto escrito. À primeira vista isso pode parecer inacreditável visto que estamos acostumados a transmitir informações textuais nos materiais de aula.

No entanto, o diferencial desta situação é que não estaremos presentes fisicamente com os estudantes para dirimir quaisquer dúvidas que geralmente ocorrem, mesmo que os procedimentos estejam descritos em qualquer documento dado. Logo, os itens componentes da SD passaram a ser pensados com bastante cuidado. Um dos autores docentes do Curso de Arquitetura e Urbanismo, escolheu o conteúdo de uma disciplina do primeiro semestre

inserido na disciplina Introdução ao Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, cujo título ficou definido como “Requalificação de porções urbanas: Diagnóstico Urbano e Mapa de Ações”.

Em uma abordagem presencial esse conteúdo seria experienciado na cidade com os estudantes. Geralmente é realizada uma visita de campo exploratória em alguma porção da cidade no qual os estudantes precisam observar a cidade (arquitetura, ambiente urbano e relações dos transeuntes com esses espaços). Após a visita exploratória, nos encontros seguintes, são discutidos os conteúdos. São elaborados em conjunto mapas mentais e são explicados os meios de análise e representação para elaboração de um diagnóstico. A partir desse diagnóstico de área é elaborado um Mapa de Ação, com propostas que mitigam problemas identificados ou enfatizam potencialidades da área. A SD proposta, portanto, foi elaborada em caráter híbrido, admitindo atividades com encontros presenciais e atividades não presenciais.

Todo projeto, seja ele Urbano, paisagístico ou Arquitetônico, necessita de um estudo espacial para conhecer as condições da área de intervenção. Para isso deve ser feito um “Diagnóstico de Área”, que visa identificar seus possíveis problemas e potencialidades, de modo que essas informações orientem o zoneamento e os mapas de ações que, futuramente, serão transformadas em propostas projetuais. O objetivo da atividade proposta foi realizar o diagnóstico de uma área da cidade para que seja elaborado um Mapa de Ações. Ao final da atividade o estudante deve ser capaz de: conhecer e identificar os elementos componentes da paisagem; identificar esses elementos na realidade fruto de visitas exploratórias; elencar problemas e potencialidades da área; estabelecer quais as prioridades (urgências, pontos importantes ou tendências) a serem tratadas na área; desenvolver um Mapa de Ações com propostas para mitigar problemas e potencializar qualidades da área; defender suas ideias e ponto de vista que justifiquem as decisões tomadas e aplicadas ao mapa de ações; trabalhar em equipe.

Como os conteúdos que envolvem a elaboração do Mapa de Ações requerem conhecimento de assuntos de arquitetura, urbanismo e paisagismo. Percebeu-se que cada um dos itens necessários ao aprendizado desses conteúdos deveria ser fracionado em mais de uma SD, orientadas da seguinte maneira: apreensão teórica através de estudo individual ou em grupo, discussão, aplicação do conteúdo apreendido e avaliação.

Dessa maneira a Metodologia ficou definida com abordagens presenciais para a discussão dos conceitos indicados em material digital a ser disponibilizado no AVA/*Moodle* com: textos, ebooks, vídeos relacionados aos assuntos. Momentos assíncronos para produção de conhecimento glossário, fórum de discussão, sistematização de informações relacionadas aos problemas e potencialidades; mapas conceituais, relato em grupo das impressões da área de acordo com os itens de diagnóstico (*Wiki*). Momentos síncronos para discussão de textos e/ou tira-dúvidas (web conferências). Confecção de Mapas de Ações, Escalas, Diagramação de painéis, Diagramação de pranchas, Suporte de desenho técnico (videoaulas).

A avaliação proposta seria diagnóstica e formativa, sendo a primeira aplicada no momento inicial e no momento final da SD e a segunda a partir da identificação da aplicação adequada dos conhecimentos de acordo com as etapas listadas nos “Momentos” de aula. A saber, cada SD foi batizada de Momento 1, 2, 3 e 4, e correspondem, cada um a um encontro presencial com uma ou mais atividades assíncronas e síncronas. Esses Momentos são apresentados a seguir, no quadro 1:

Quadro 1: Sequência didática proposta no Curso de Docência Online

Momento 1
<p>Conversa sobre o que é Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo – Impressão empírica dos alunos para esses conceitos.</p> <p>Visita exploratória no bairro definido para o semestre. Leitura do artigo disponível no <i>Moodle</i> sobre o livro LYNCH, Kevin. A imagem da cidade. Martins Fontes, 1997.</p> <p>WIKI-1 sobre os elementos que compõem a paisagem.</p> <p>WIKI-2 para apontar problemas e potencialidades da área. Síntese da WIKI-2 no formato de mapa conceitual (um de problemas e outro de potencialidades)</p>
Momento 2
<p>Leitura de mapa e confecção do mapa do perímetro visitado para definição das áreas de intervenção das propostas.</p> <p>Momento não presencial <i>Moodle</i>: Vídeo “Como realizar um diagnóstico urbano” + Leitura do material disponível sobre Metodologia de Projeto para espaço urbano.</p> <p>Cada grupo deve confeccionar uma <i>webQuest</i> sobre suas propostas para resolver os problemas e desenvolver potencialidades da área. A <i>webQuest</i> deve ser apresentada em sala de aula.</p>
Momento 3
<p>Confecção de um <i>e-Book</i> por grupo com dois capítulos básicos: diagnóstico da área e propostas de intervenção. Ele deverá ser enviado no <i>Moodle</i> de acordo com as instruções constantes no AVA. Elaboração de um painel síntese físico contendo o mapeamento da área com a identificação das propostas de intervenção. O painel ilustrado deve trazer em anexo os mapas conceituais elaborados durante o processo.</p>
Momento 4
<p>Momento de conversa e reflexão com a turma sobre o processo desenvolvido durante esta parte da disciplina. Prós, contras e sugestões.</p>

Fonte: Alexandre Sacramento, 2020

Como é possível verificar no Quadro 1, cada momento de aula apresentou atividades presenciais – que são habituais na prática docente da disciplina – mas também admitiu o uso de metodologias ativas, TDIC, que antes não faziam parte da prática de aula desenvolvida na disciplina.

5 Considerações finais

A participação no Curso de Docência Online foi essencial para a aquisição do conhecimento das metodologias ativas e das diferentes técnicas existentes, dentre elas a SD.

ASD mostrou-se como uma importante ferramenta para disseminação do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem, pois ela requer, tanto do docente quanto do discente, habilidades inerentes ao TPACK. Claro que essas habilidades são correspondentes a posição de cada um desses atores no processo de ensino/aprendizagem, o primeiro de mediador e o segundo de adquirente do conhecimento teórico e prático.

Do ponto de vista docente, a SD reforça a necessidade de constante reciclagem de âmbito pedagógico, tecnológico e criativo. Pedagógico, pois as práticas de sala de aula estão em constante evolução e alinhadas cada vez mais com o “mundo digital”. Tecnológico, pois o conhecimento da tecnologia e da operação de *softwares* e plataformas virtuais, aliadas às novas práticas pedagógicas – aqui referenciadas pelas TDIC, dentre elas as que foram utilizadas no Quadro 1 – mostram que esse é um caminho sem volta, pois a cada dia presenciamos a virtualização de muitas atividades cotidianas. Criativo pois, não basta conhecer e saber como se opera um software ou uma TDIC, é necessário ter a capacidade de empregá-la de modo a estimular a curiosidade e autonomia do estudante para que ele tenha a possibilidade de desenvolver suas habilidades e competências da melhor forma.

Do ponto de vista do estudante, considerando que ele possa ter os equipamentos necessários e a condição adequada para a realização das tarefas não presenciais, a abordagem com as TDIC de modo geral – e não só da SD – pode contribuir fortemente para o desenvolvimento da autonomia do estudante, não só no âmbito do ensino/aprendizagem acadêmico, mas ajuda a formar pessoas reflexivas, questionadoras e proativas; qualidades importantes em qualquer atividade profissional.

Referências

ALVES, J. R. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.).

Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

ARAÚJO JÚNIOR, C. F. DE; MAERQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.).

Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CIBOTTO, R. A.; OLIVEIRA, R. M. O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) na formação inicial do professor de matemática. **Anais... VII Encontro de Produção Científica Tecnológica – EPCT.** 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX. 2015

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

MOREIRA, M. A. **Linguagem e aprendizagem significativa, 2003**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Brasília, **OMS**, 2020.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. p. 1-22, 2007. Disponível em:

http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf .Acesso em: 08 jul 2020.

SANTOS, E. Educação on-line para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. **Actas... X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, p. 5658-5671, 2009.

SILVA, C. de F. **Construção da autonomia de estudantes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: estudo com professores universitários**, 2014. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES/TÉCNICOS E ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO: CURSO MOODLE BÁSICO

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

Allana Roberta Vianna Motta (PUC-SP)

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (Sibi, Ufal)

1 Introdução

Nos últimos anos, a humanidade tem presenciado um avanço exponencial da tecnologia em diversos setores da sociedade e em especial nas TDIC. Há pouco mais de 15 anos, era impensável a possibilidade de se comunicar remotamente, em áudio e vídeo, através de um dispositivo que cabe na palma da mão e é acessível à maioria das pessoas. Este avanço trouxe para a sociedade uma verdadeira democratização do conhecimento, mudando completamente a forma que as pessoas consomem a informação e conseqüentemente a forma como aprendem. Nos tempos atuais, qualquer pessoa pode ter acesso a praticamente qualquer tipo de conteúdo e de maneira muito rápida, prática e cômoda.

Diante deste contexto, as escolas e universidades precisam adequar suas metodologias para incorporar esta dinâmica, correndo o sério risco de se tornarem obsoletas diante da imensa oferta de conteúdo fácil e muito mais atraente, seja este conteúdo adequado ou não. Este risco torna-se ainda mais acentuado quando avaliamos a realidade da universidade pública, onde verificamos um enorme grupo de docentes que ainda não enxergaram esta realidade e continuam a exercer uma docência regida por metodologias ultrapassadas e muito pouco atrativas para o estudante moderno.

Um dos principais recursos digitais que podem contribuir com esta mudança de paradigmas é a utilização do AVA, no qual o estudante pode agrupar todo o seu material digital e disponibilizá-lo da melhor forma possível, seguindo sempre os preceitos de uma aprendizagem ativa e significativa. A Ufal institucionalizou como AVA/*Moodle*, que pode ser utilizado pelos servidores, para disponibilizar oficinas, minicursos e/ou cursos, tanto na modalidade à distância (EaD tradicional), como na modalidade on-line (educação ou docência online).

Especialmente no momento pandêmico atual, tornou-se imprescindível capacitar os docentes, os técnicos da Ufal e também os estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, que necessitam também fazer uso do AVA institucional da Ufal. Este capítulo visa analisar as potencialidades do uso do AVA/*Moodle* para os servidores em geral e, mais especificamente, relatar as experiências dos técnicos e estudantes de pós-graduação que compuseram a Turma IV do curso “*Moodle Básico*” (no âmbito do Proford -, numa parceria entre a Prograd e a Progep/Ufal; bem como as experiências dos servidores que compuseram a turma única do curso *Moodle Básico* preparatório para os instrutores e tutores ações de capacitação contempladas na seleção realizada pelo Edital n. 25/2020 da, ofertados no período de distanciamento social, numa iniciativa da Progep/Ufal.

Será realizado um estudo descritivo, por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com fundamento teórico nas lições de Pereira et al Dias (2007), Silva (2007), Santos (2020) e Silva (2020).

2 Contextualizando o Curso Moodle Básico

O curso *Moodle Básico* foi ofertado pela Progep, por meio de sua Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas (CDP) e de sua respectiva Gerência de Capacitação (GC), em parceria com a Prograd, curso este coordenado pelo Proford. A figura 1 traz a imagem da página inicial do curso no AVA:

Figura 1 - Página inicial do curso



Fonte: Tela inicial do curso.

A equipe de tutores foi formada por docentes com experiência em educação na modalidade online, inclusive alguns assumindo cargos na gestão atual, a saber: docente José Geraldo Ribeiro, o atual coordenador da Cied; docente Yara Neves, que trabalha no Núcleo de Formação da Cied e a docente Regina Maria Lima, lotada na Biblioteca Central da Ufal.

Figura 2 - Equipe de Tutores



Fonte: AVA Moodle (2020).

Inicialmente, a proposta foi ofertar um curso de *Moodle* Básico para docentes da Ufal. No entanto, fomos surpreendidos com o número de servidores e estudantes de pós-graduação interessados. Dessa forma, foi necessário formar uma turma com esse público específico. Foram formadas 4 (quatro) turmas, 3 (três) para docentes e 1 (uma) turma para técnicos e estudantes da pós-graduação.

O Curso teve como instrutora a docente Maria Aparecida Pereira Viana, realizado no período de 15 de abril a 18 de maio de 2020, em pleno distanciamento social. A proposta do curso teve como modalidade online, com carga horária de 20 horas distribuídas em 3 (três) semanas, sendo hospedado no AVA *Moodle* da Ufal, participaram 23 (vinte e três) estudantes de pós-graduação, totalizando 61 (sessenta e um) participantes.

O objetivo era orientar os servidores técnicos a criar um AVA no *Moodle* da Ufal, realizando solicitação à Cied, sendo aprovado pela Progep, bem como a usar suas principais interfaces para munir este ambiente com os recursos didáticos mais adequados para auxiliá-los na criação de cursos, oficinas e minicursos direcionados aos servidores técnicos da Ufal.

Além dos objetivos de aprendizagem, esperávamos que, ao final do curso, o participante fosse capaz de: criar e configurar um AVA solicitando à Cied e ao Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI); compreender o papel do AVA como interface ou recurso digital de suporte aos cursos presenciais; postar conteúdo digital no *Moodle*, associando textos, imagens e arquivos em geral; incorporar recursos de outros sites e criar *hiperlinks*; gerir os ambientes com a inclusão de guias didáticos para os participantes; administrar as atividades das oficinas e minicursos, com o acompanhamento dos relatórios de atividades, bem como criar e gerir atividades e avaliações online.

A metodologia adotada aconteceu por meio de exposição da dinâmica do curso e, ao mesmo tempo, usando a metodologia de oficina centrada da proposta do “faça-você-mesmo”, ou seja, já no primeiro momento os participantes foram instruídos a criar um AVA real, que poderá ser usado de imediato em suas turmas on-line e futuramente nas turmas semipresenciais, e que consistiu no principal produto da oficina. Foi montado um diagrama com possíveis propostas para o uso do AVA e ao longo do desenvolvimento da oficina foram

fornecidas instruções básicas sobre as principais interfaces do *Moodle* com o auxílio de um material didático criado pela instrutora (professora formadora) e projetado em tela, que permaneceu disponível para consulta posterior.

O conteúdo foi ministrado seguindo a uma sequência didaticamente montada, partindo dos elementos mais básicos e fundamentais, como configuração da turma, inserção de textos e imagens, e finalizando com procedimentos mais complexos, como consulta a relatórios de atividades ou a gestão de atividades online. Desta forma, acredita-se que a proposta de que cada técnico, mesmo aqueles que nunca usaram o AVA no perfil de tutor ou docente, conseguiram desenvolver satisfatoriamente seu próprio AVA, a ponto de implementar as propostas que foram elencadas no início da oficina. Os técnicos que já possuíam algum conhecimento no AVA conseguiram auxiliar os colegas com maiores dificuldades, valorizando assim o aprendizado colaborativo.

Com a intenção de proporcionar uma experiência completa, cada técnico e/ou estudante de pós-graduação, participante da oficina, foi incluído como estudante no AVA que o colega está desenvolvendo, para que este experimente os recursos que são vivenciados apenas pelos estudantes, como as participações de atividades avaliativas, por exemplo.

Os conteúdos programáticos trabalhados foram: o uso do AVA como suporte para turmas presenciais ou on-line; criação e configuração de AVA/*Moodle* usando a solicitação via Cied/NTI; postagem e formatação texto, imagens e arquivos em geral; recursos de interatividade; inserção de recursos digitais de outros sites; criação e gestão de atividades e avaliações online e acompanhamento e gestão dos participantes.

O cronograma de atividades foi organizado a partir de 3 (três) encontros virtuais por meio das plataformas de Webconferência RNP da Ufal e atividades online utilizando as interfaces do AVA/*Moodle*, além da atividade final proposta como sendo a criação de Projeto-AVA no AVA *Moodle* da Ufal

Os critérios utilizados para a metodologia de avaliação foram: aplicação de um formulário de autoavaliação de aprendizagem, ao início do curso. De igual forma, aplicação de formulário de autoavaliação ao final da ação de capacitação, na primeira e na última aula, além da participação nas atividades propostas, dentre outros critérios; frequência mínima de 75% (em ações semipresenciais, computada tanto nas atividades online como na avaliação presencial ou possíveis encontros presenciais); produção final: minicurso, oficinas e/ou cursos construídos pelos participantes. Foi criado, no início do curso, um espaço de comunicação que constava de um fórum de avisos e notícias, denominado ‘Quem Somos? Quais são suas expectativas?’; outro espaço denominado ‘Conheça seu tutor’; um espaço para conversa informal denominado de espaço do café virtual, espaço para dúvidas e esclarecimentos e por fim um *chat* permanente.

Em relação ao material de apoio que foi disponibilizado, tem-se: projeto do curso, guia do participante e as apresentações utilizadas durante os encontros virtuais. A primeira

semana teve como objetivo conhecer as interfaces do AVA Moodle e suas funcionalidades. Foi apresentada a proposta do Projeto-AVA que os participantes deveriam construir ao término do curso.

Formaram-se 12 GT para iniciar o planejamento dos projetos e definir como seriam relacionados no projeto, poderiam ser minicurso, oficinas e/ou cursos. Foram indicados os guias didáticos e os tutoriais disponíveis no ambiente do curso.

3 Resultados do curso Moodle Básico para servidores técnicos e estudantes de pósgraduação: os projetos AVA Moodle

As propostas dos projetos construídos para serem ofertados para os servidores da Ufal em tempos de pandemia, construídos pelos participantes.

Figura 3 - Projetos Ava construídos pelos participantes disponíveis no AVA Moodle/UFAL



Fonte: Moodle/UFAL

Os cursos criados pelos 12 Grupos de Trabalho (GT 1 ao 12) foram os seguintes:

Figura 4 - Propostas dos GT – Curso *Moodle* Básico (Turma IV)

GRUPO DE TRABALHO	TÍTULOS	TUTOR/A
GT 1	As Características do Documento no Padrão Ofício	Geraldo
GT 2	Uso de Ferramentas Digitais no Trabalho	Geraldo
GT 3	Construção de Artigos Científicos: do desenho da pesquisa ao projeto	Yara Pereira
GT 4	Preparatório para o ENADE	Yara Pereira
GT 5	Uso das Tecnologias como um Recurso para as Atividades Extra Sala de Aula	Yara Pereira
GT 6	Estratégias para a utilização de bases de dados online	Yara Pereira
GT 7	Introdução à Revisão da Literatura	Yara Pereira
GT 8	Cuidando da saúde mental em tempos de pandemia do coronavírus	Regina Silva
GT 9	Oficina de Arteterapia (também no contexto da pandemia/do isolamento social)	Regina Silva
GT 10	Curso de Legislação Acadêmica	Regina Silva
GT 11	Curso de Direito à Saúde	Regina Silva
GT 12	Introdução à Metodologia Científica	Regina Silva

Fonte: Autores (2020)

A seguir, temos algumas imagens da captura de tela da página inicial de alguns dos cursos criados no AVA *Moodle*:

Figura 5 - GT8 – Curso: Cuidando da saúde mental em tempos de pandemia do coronavírus



Fonte: AVA *Moodle* (2020)

Figura 6 - GT10 – Curso: Legislação Acadêmica

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'GT10 - Curso de Legislação Acadêmica'. The top navigation bar includes 'Ambiente Virtual de Aprendizado', 'Mensagens', 'Notificações', 'Cursos', and the user name 'REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA'. The course breadcrumb is 'Página inicial > Cursos > Capacitação > 2020 > Educação Mediada por Tecnologias - EmeTEC > Cursos de Atividades Complementares - Turma IV de ... > GT10 - Curso de Legislação Acadêmica'. A 'Sejam bem-vindos' section features an illustration of a person at a desk with a scale and a graduation cap. The text below reads: 'Prezados participantes, Nosso desejo é lhe ajudar a explorar as diferentes normatizações educacionais nacionais e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), trazendo casos reais, sempre com um diálogo na relação teoria-prática. Passearemos pela legislação mais utilizada na secretaria acadêmica, demonstrando os benefícios de uma boa organização diante das exigências do MEC. Vamos também trilhar pelo cuidado com a escrita acadêmica, com foco a minimizar os problemas de plágio nos cursos de graduação.'

Fonte: AVA Moodle (2020)

Figura 7 - GT12 – Curso: Introdução à Metodologia Científica

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'GT12 - Introdução à Metodologia Científica'. The top navigation bar is identical to Figure 6. The course breadcrumb is 'Página inicial > Cursos > Capacitação > 2020 > Educação Mediada por Tecnologias - EmeTEC > Cursos de Atividades Complementares - Turma IV de ... > GT12 - Introdução à Metodologia Científica'. A 'Geral' section features an illustration with a magnifying glass over a book and the logo of 'ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS'. The text below reads: 'Caros (as) participantes, Sejam todos bem-vindos! Esse minicurso foi construído com o intuito de apresentar alguns aspectos gerais sobre metodologia científica e auxiliá-los no desenvolvimento e na elaboração de trabalhos científicos. O minicurso terá uma base teórica, com uma carga horária de 4 horas, e uma imersão prática de 5 horas, com atividades programadas mediadas pelos tutores, além de 1 hora para socialização dos trabalhos desenvolvidos.'

Fonte: AVA Moodle (2020)

É possível vislumbrar que o percentual de concluintes foi muito satisfatório e o índice de evasão muito pequeno, conforme o gráfico 1:

Gráfico 1 - Percentual de concluintes do curso *Moodle* Básico – Turma IV:



Fonte: Proford/Ufal (2020)

O gráfico 1 trata do grau de satisfação dos concluintes do curso, 83% concluiu o curso e elaborou um projeto AVA, apenas 17% desistiram do curso alegando falta de tempo.

3.1 A aprendizagem no curso *Moodle Básico* – Turma IV pela perspectiva dos cursistas e as potencialidades do AVA

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nos cursos do *Moodle* Básico foi um processo de construção colaborativa do conhecimento, a partir da mediação pedagógica da docente formadora e dos tutores, com uma metodologia do “faça você mesmo”, típica de oficinas e de uma experiência de atuação ativa por parte do cursista. Os servidores e estudantes que compuseram a turma, usufruíram de uma aprendizagem centrada na interação (participação dialógica e entre os pares) e na interatividade (uso das tecnologias durante o processo de interação), na perspectiva de Pereira et.al (2007):

Acreditamos que muito mais do que o próprio ambiente, com interfaces e possibilidades de uso de diferentes mídias, o diferencial pode estar na postura assumida pelos participantes, considerando experiências, conceitos e significações, concepções sobre o que é ensinar e aprender, posicionamento crítico e reflexivo, enfim, a atitude diante do uso de tal tecnologia que influencia, significativamente, no processo de aprendizagem.

Diante deste contexto, os estudantes e técnicos foram indagados, ao final do curso, sobre a aprendizagem adquirida, por meio de questionário de avaliação elaborado pela professora formadora, tendo sido obtidas as seguintes respostas, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Aprendizagem durante o curso, na perspectiva dos participantes da Turma IV

O que aprendeu no Curso Básico para Técnicos e estudantes de PósGraduação?

Que o curso é muito importante para que todos consiga ter acesso às buscas mais simples de artigos científicos. Além da aprendizagem das funcionalidades do *Moodle*, tivemos a oportunidade de aprender a utilizar outras ferramentas de comunicação: RNP, *Stream Yard*, *Google Meet*, *Google*;

Aprendi a usar as ferramentas básicas do *Moodle* e a montar uma oficina com uma temática que me proporcionou atualização quanto à redação oficial;

Foi importante para aprender a manusear o AVA, ferramenta (*interfaces*) imprescindível, que quando bem planejadas, as atividades de maneira remota podem ser alternativas a atividades presenciais;

Aprendi a inserir atividades, criar um ambiente interativo para comunicação e organização de um minicurso e/ou oficina;

A utilização do AVA *Moodle*; maior compreensão da sistemática de curso em plataformas virtuais.

Aprendi a criar um curso no *Moodle* e utilizar várias interfaces, mas preciso aprender mais ainda.

Aprendi a manusear de forma básica o AVA e abri minha visão da plataforma *Moodle*, a qual desconhecia a riqueza de recursos disponíveis.

Sobre as possibilidades que o *Moodle* trás para o dia a dia.

A importância de ampliar a formação e permanecer atentos(as) as novas TDIC.

Aprendi fazer *chat*, *wikipedia*, fórum, postar vídeos, fazer enquetes e *podcast*.

Aprendi a utilizar o *Moodle* de forma dinâmica, inserir materiais como imagens, textos, vídeos, construir formulários no *Google Forms*, abrir fóruns e *chats*.

Aprendi e estou aprendendo. A criar um curso no AVA *Moodle*, a elaborar o plano de trabalho. A criar e utilizar as ferramentas, a inserir recursos e atividades, como rótulos, arquivo, *chat*, fórum, tarefa, URL, entre outros.

Aprendi o quanto a tecnologia é importante, sobre tudo, nesse contexto de pandemia

Interatividade e habilidade no trabalho com o *Moodle*.

Fonte: Dados do questionário de avaliação

A proposta do curso foi satisfatoriamente atendida, na medida em que os participantes informaram nas respostas do questionário de avaliação, que aprenderam e seguem aprendendo sobre as interfaces do AVA *Moodle* e sobre os recursos a ele relacionados, como *podcasts*, *Google Forms*, *Google Meet*, RNP e outras plataformas e recursos digitais.

Sobre a importância do uso adequado das interfaces do AVA no processo de avaliação em ambiência online, já lecionava Silva (2007), ao elucidar sobre a riqueza dessas múltiplas possibilidades nos AVA. Ao término do curso foi aplicado um formulário com questões a fim de coletar os relatos dos participantes. E estes opinaram no seguinte sentido:

Atividades como esta deveriam estar mais presentes e disponíveis parando servidores técnicos. (Cursista 1).

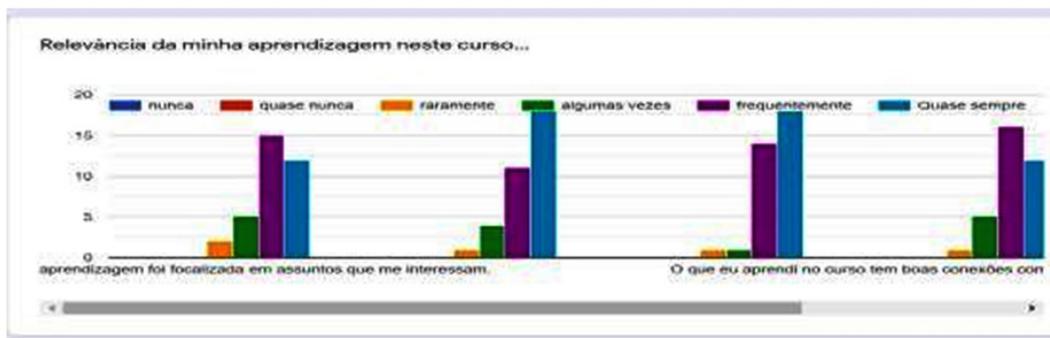
O curso foi muito importante para aprendermos acerca das ferramentas básicas do *Moodle* e, com isso, nos prepararmos para utilizar essa plataforma em momento oportuno. Além disso, foi possível comprovarmos o quanto a educação *online* cumpre bem a função de transmitir conhecimento (Cursista 2).

O curso *Moodle* Básico foi excelente, uma vez que como técnica da instituição e licenciada em Pedagogia o curso além de agregar melhoria em minha formação profissional proporciona espaço de inclusão dos técnicos nas

formações, mostrandonos que podemos contribuir na qualidade dos serviços ofertados na instituição. Que venham novos cursos, novas colaborações e, sobretudo, parceria entre docente e técnico da instituição (Cursista 3). O curso *Moodle* Básico para técnicos e alunos de pós-graduação, trouxe um olhar sobre a atual situação que estamos vivendo (pandemia), onde a forma educacional EaD, nos trouxe uma experiência única onde foram transmitidos conhecimentos atualizados e nos passou uma visão holística da forma de pensar e transmitir conhecimento através do AVA *Moodle*, os conteúdos ministrados durante as aulas, fóruns etc.: contribuiu para a aprendizagem (Cursista 4).

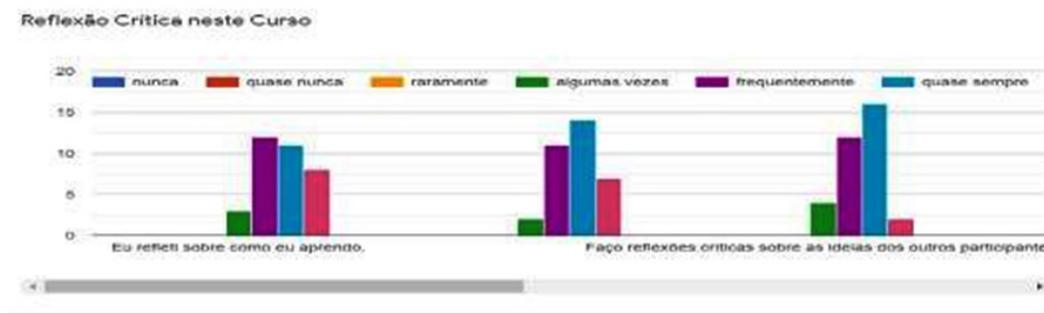
Além disso, é oportuno registrar que foi aplicado um questionário avaliativo sobre a relevância da aprendizagem no curso, obtendo-se as seguintes respostas satisfatórias, conforme demonstram as figuras 8, 9 e 10:

Figura 8 - Relevância da aprendizagem no curso



Fonte: Dados do questionário de avaliação

Figura 9 - Reflexão crítica do curso



Fonte: Dados do questionário de avaliação

Figura 10 - Quanto à interatividade no Curso



Fonte: Dados do questionário de avaliação

Convém, ainda, destacar a percepção dos participantes deste último curso de *Moodle* Básico acerca dos pontos relevantes do evento de capacitação, conforme segue no quadro 2:

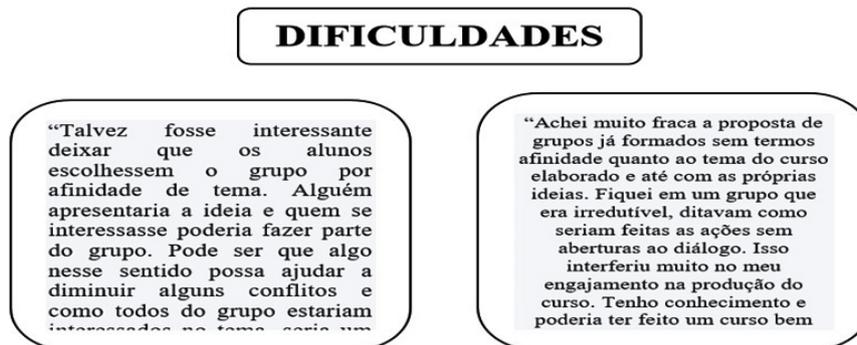
Quadro 2 – Pontos relevantes do curso *Moodle* Básico, sob ótica dos participantes:

P O N T O S R E L E V A N T E S D O C U R S O	Significância para o contexto atual; Ajudou a perceber a potencialidade e estratégias no uso do <i>Moodle</i> ; Conhecer mais o AVA <i>Moodle</i> foi bastante significativo, principalmente por estarmos num momento de transformação; As orientações dadas foram bem didáticas para a compreensão do funcionamento do AVA; Interação, colaboração, oportunidades; A interação dos tutores e instrutora com os participantes e também entre os próprios participantes. Os vídeos tutoriais muito didáticos e webconferência também; Interação dos grupos, aproximação dos tutores pelo <i>WhatsApp</i> , oportunidade de executar os ensinamentos do curso; Conhecer melhor o AVA <i>Moodle</i> , e entender ela como ferramenta no trabalho e estudo; Foi possível conhecer novas abordagens para dar conta das demandas de interação virtual que precisaremos adotar para lidar com o novo cenário que estamos vivenciando; O curso foi de suma importância para minha aprendizagem no uso das ferramentas do AVA <i>Moodle</i> e ajudou no meu preparo para dar aulas; O curso me proporcionou uma nova visão sobre a EaD e também me fez compreender importância do sistema híbrido nessa época de pandemia; O curso foi de grande importância para o cenário que estamos vivendo, no qual fomos forçados a utilizar ainda mais as TDIC. Como é relevante poder ensinar e aprender virtualmente, através das novas tecnologias; O curso todo foi muito bom. Destaco a condução da professora formadora, o trabalho da tutoria, o material disponibilizado, os encontros virtuais muito ricos para tirar dúvidas, fazer interação e trocas; Tudo foi relevante, mas acompanhamento da professora e da tutora foram essenciais para a nossa aprendizagem; Curso bem explicado, abordando bem a teoria e a prática; O curso me fez superar as dificuldades com as tecnologias Possibilidade de desenvolver habilidades necessárias para auxiliar no desempenho das minhas atividades profissionais; ampliação do conhecimento didático; Neste momento que estamos vivenciando um curso como esse que ajuda a entender e utilizar as ferramentas digitais é de grande importância Tratar acerca de uma plataforma tão essencial quanto o AVA <i>Moodle</i> ; Foi um convite a novos aprendizados; A disponibilidade da “docente” e da “tutora dos Grupos 8 ao 12” são preciosas para o sucesso do curso; Poder montar um curso foi bastante enriquecedor; As ferramentas de construção da página do curso e a criação e formulário: O fato de ter um produto final que pode ser utilizado depois (O curso que criamos); as atividades em grupo; o tema de relevância significativa no atual momento; dentre outros.
---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A figura 11 mostra a síntese das dificuldades encontradas pelos cursistas e informadas no questionário de avaliação do curso, elaborado pela professora formadora:

Figura 11 - Síntese das dificuldades encontradas pelos cursistas:



Fonte: Dados do questionário de avaliação

Assim, consideramos que a oferta do curso *Moodle* Básico para os servidores técnicos e os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* foi deveras proveitoso, carecendo a oferta de pequenos ajustes, como é de esperar em todas as formações ou eventos de capacitação que se realizam no âmbito das universidades.

4 Resultados do curso Moodle Básico para servidores colaboradores dos cursos de capacitação: os projetos AVA Moodle

O segundo curso ‘*Moodle* Básico’ foi ofertado para os servidores colaboradores do setor de capacitação da UFAL, os quais foram aprovados em processo seletivo público e interno, por meio do Edital n. 25/2020, elaborado pela Progep/Ufal. A proposta foi semelhante à do curso anterior e participaram desse curso apenas 15 servidores, tendo sido formados também os grupos de trabalho. A fig.12, apresentamos os resultados dos projetos AVA construídos pelas equipes:

Figura 12 - Projetos AVA construídos pelos participantes



Fonte: Dados do questionário de avaliação

Sobre a avaliação geral do curso, os participantes expressaram sua opinião conforme depoimentos breves:

- O curso maravilhoso, obrigado pela oportunidade. (Cursista 1).
 Indicaria esse curso a outras pessoas, muito relevante. (Cursista 2).
 Possivelmente faça o curso mais avançado do AVA Moodle. (Cursista 3).
 Achei excelente o curso e a possibilidade dos técnicos fazerem. Foi enriquecedor para minha atuação dentro da instituição. Superou minhas expectativas (Cursista 4).
 Agradeço ter oportunidade de participar deste curso. (Cursista 5).
 Muito bom o curso, me fez vivenciar uma nova forma de aprendizado, de forma a ampliar meus conhecimentos e me sentir ativo dentro da universidade dentro deste período de pandemia, foi imensamente satisfatório o curso, as novas amizades construídas (Cursista 6).
 Agradeço a oportunidade, sinto-me agraciada. Que a oferta seja permanente para que muitas outras pessoas sejam beneficiadas (Cursista 7).
 Gostei da experiência de estar do outro lado do Moodle. Parabéns a todos que compõem a equipe (Cursista 8).
 Para finalizar, o que tenho a dizer é que o curso é muito interessante e necessário para a atualidade (Cursista 9).
 Estou muito feliz por ter participado deste curso. Fico grata (Cursista 10).

Consideramos que, assim como a oferta do curso Moodle Básico para os servidores técnicos e os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* foi deveras proveitoso, também foi bastante satisfatória para os cursistas a participação no curso Moodle Básico para os colaboradores das ações de capacitação da Progep/Ufal, carecendo a oferta apenas de pequenos ajustes.

A criação dos cursos no AVA *Moodle* foi a prova de que houve interação, interatividade, aprendizagem e engajamento dos participantes, a partir da proposta de aprendizagem colaborativa desenvolvida pela docente formadora. Nesse sentido, da necessidade de transformar a ambiência on-line em um espaço dinâmico, de interação e interatividade, rompendo a tradicional concepção da EaD, lecionam Santos (2020) e Silva (2020).

5 Considerações Finais

O curso *Moodle* Básico apresenta-se de grande relevância para a comunidade universitária, quer sejam professores, técnicos e estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo sido ofertados, no âmbito do Programa Ufal Conectada (coordenado pelo Proford e também no âmbito de ações da Progep/Ufal, apresentando-se como um curso de conteúdo técnico, mas também com viés pedagógico, no sentido de preparar os servidores e estudantes para a ambiência on-line, tão reclamada nos dias atuais, sobretudo em tempos de pandemia, no contexto de distanciamento social.

Diante dos depoimentos relatados a partir das respostas dos questionários de avaliação, bem como os gráficos e figuras que reforçam essas respostas e que identificam os projetos AVA *Moodle* construídos pelos participantes dos dois cursos aqui apresentados, é possível inferir que houve demanda, capacitação e satisfação por parte dos inscritos, o que nos permite concluir que o curso *Moodle* Básico colaborou para que seja dada continuidade – para alguns – e um pontapé inicial – para a maioria dos cursistas, no que diz respeito à sua atuação em AVA, ampliando as possibilidades de oferta de cursos, minicursos e oficinas via AVA institucional da Ufal.

Referências

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. p. 1-22, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

SANTOS, E. Webinar “Educação a distância e ensino remoto: conhecendo suas diferenças e potencialidades”. **I Seminário Virtual da UFRPE**: Mesa Temática 01. 01 de julho de 2020 (1h50m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akXqJde1Dnw>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVA, M. Webinar “Docência e aprendizagem na sala de aula on-line”. **I Seminário Virtual da UFRPE**: Mesa Temática 02. 01 de julho de 2020 (1h42m35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgsMGGTijq4&t=19s>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, M. **Avaliação da aprendizagem em cursos online**. 03 de janeiro de 2011 (07:31). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7uUd6afEYE>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

Débora Cristina Massetto (Cedu, Ufal) Givanildo da Silva (Cedu, Ufal)

1 Introdução

A formação docente é um processo sistemático, contínuo e dinâmico que abrange diferentes tempos, contextos e etapas da carreira, relacionando-se também aos conhecimentos profissionais construídos e mobilizados no exercício do docente, além de aos aspectos pessoais que constituem o ser e o saber docente.

Assim, conforme aponta Garcia (1999, p19), a formação docente também está presente nas diversas configurações da política nacional sobre a área, podendo ser compreendida como uma função social “[...] de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante” Os docentes ao longo de sua trajetória formativa, de forma individual ou em grupo, implicam-se em experiências de aprendizagem que possibilitam a construção, revisão e mobilização de conhecimentos de diferentes tipos, a intervenção na profissão, influenciados pelas características e demandas apresentadas em cada contexto social, cultural, histórico e político.

Ao discorrer sobre a formação docente, Gatti (2010, p.1319) aponta os seguintes aspectos que podem influenciá-la por meio do currículo proposto:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Ao considerar a formação dos docentes como um processo de desenvolvimento contínuo, entende-se que o avanço na profissão pode ocorrer a partir da capacidade desses profissionais de se adaptarem às mudanças da nossa sociedade (GARCIA, 2002), organizando o seu ensino a partir delas, bem como considerando que as questões sociopolíticas sobre o currículo e os processos formativos docentes influenciam a maneira como é oferecido o ensino nas escolas brasileiras.

Adicionalmente, compreende-se que o papel docente tem sofrido transformações a partir do grande acúmulo de responsabilidades e exigências profissionais e que o processo de aprendizagem, no contexto atual, refere-se a um conhecimento que é desenvolvido e aplicado de uma nova forma (MARCELO e VAILLANT, 2009).

É nesse contexto que o presente trabalho se coloca com o principal objetivo de refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das TDIC na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como de identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado.

Para desenvolver essa proposta, este artigo foi estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre o currículo e a construção do conhecimento na era da cultura digital, tendo como ponto de partida a ideia de que o currículo é uma construção social. Na segunda, reflete-se sobre a formação docente no contexto da cultura digital, que contribui para o desenvolvimento de novos saberes e características do processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, apresenta-se uma discussão sobre as perspectivas atuais na sociedade, sendo a cultura digital o cerne do debate.

2 Currículo e construção do conhecimento na era da cultura digital

A educação é um campo político (APPLE, 2001) que se constrói a partir das experiências de diferentes forças, grupos e situações que emergem no contexto social. Dessa forma, é possível afirmar que, assim como a educação, o currículo é um campo em construção, resultante de interações, relações, interesses políticos e demandas que surgem no cenário educacional. Em síntese, o currículo escolar estrutura os saberes, organiza as culturas internas e favorece a vivência de experiências educativas diversas.

O ponto de partida para a compreensão do currículo refere-se à ideia de que “O currículo não é neutro. O currículo é construção social que se constitui na relação de diferentes campos de atividade. Enquanto prática social engloba conteúdos, práticas, procedimentos, instrumentos culturais, vivências” (CERNY e BURIGO et. Al, p. 354). Esse entendimento possibilita uma reflexão quanto a questões postas no âmbito da educação e das práticas educacionais serem enraizadas em perspectivas políticas, cujas intenções repercutem no processo de organização do currículo, da gestão escolar e da avaliação da aprendizagem.

Para Silva (1999), o currículo é o espaço no qual estão concentrados interesses políticos e sociais, despertando a vivência de um modelo social pautado pelas configurações macro-culturais, ligadas à vida em sociedade em determinado tempo e contexto - e ressignificadas no âmbito escolar. A escola é o espaço de troca de experiências, construção de saberes e vivências coletivas, congregando diferentes possibilidades de apropriação do conhecimento. Nesse cenário, o currículo representa “[...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA, 2008, p. 28).

Nessa lógica, pode-se perceber que o currículo é uma demanda social que repercute nos interesses políticos e sociais, tendo como objetivo a construção de modelos de sociedade que representam os ideais e as pautas de determinados grupos. Na construção de paradigmas educacionais, cabe realizar uma discussão sobre as TDIC, sinalizando os avanços tecnológicos e as culturas digitais como princípios norteadores da comunidade escolar.

Souza e Bonilla (2014, p. 30) contribuem com a discussão no âmbito do currículo escolar, lançando luzes sobre a relevância que a cultura digital apresenta para as configurações atuais, tendo como ponto de partida as TDIC. Explicam que o currículo pode ser compreendido “[...] como uma rede de significados, capaz de responder à questão da mediação entre o indivíduo e a sociedade, atendendo às demandas da multiplicidade cultural e social, ou seja, um currículo pautado na lógica *hipertextual*” A cultura digital é vivenciada pela comunidade escolar por meio da mediação estabelecida pelo docente na relação do estudante com o conteúdo trabalhado. Nesse processo dinâmico e complexo que envolve ensinar e aprender, Silva e Viana (2019) defendem que a educação é uma dimensão que necessariamente precisa estar vinculada às conquistas tecnológicas e que o currículo faz parte dessa vinculação, incluindo novas posturas, experiências e práticas midiáticas. Salientam que,

A educação é um processo social que necessita estar em constante mudança em virtude dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que são estabelecidos nas práticas sociais. Desse modo, as posturas pedagógicas também carecem de mudanças, as quais normatizam diferentes experiências, contextos e situações vivenciadas no âmbito sócio educacional (SILVA e VIANA, 2019, p. 186).

A relação entre cultura digital, currículo e formação docente está intrinsecamente interligada com as novas tecnologias, considerando que os docentes da educação são os interlocutores da prática educativa e requerem atuação nesse contexto. No entanto, cabe refletir que a formação docente deve possibilitar que esses profissionais tenham contato com atributos culturais e com a possibilidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, resultando em recursos satisfatórios para os participantes.

Desse modo, as políticas educacionais devem estar centradas em propostas e iniciativas

que possam responder às demandas atuais, contribuindo com as estruturas escolares, disponibilizando recursos que tanto favoreçam esses ideais quanto implementem políticas de formação continuada que sejam satisfatórias para que se alcance os objetivos da educação. Já no contexto da cultura digital, é necessário considerar que os profissionais da educação são os protagonistas que mais necessitam de incentivos e empenho para a concretização de uma escola dinâmica, inovadora, inclusiva e atenta às demandas de seu público.

Para além de um discurso teórico atraente, também é necessário planejar e desenvolver cursos e programas que acolham os professores no sentido de trabalhar suas demandas de formação, seus dilemas e angústias profissionais, assim como os desafios cotidianos postos pela prática dentro das relações complexas que envolvem o aprendizado de docentes e estudante. Ao discorrerem sobre esse tema, Souza e Bonilla (2014, p.331) observam que,

A relação entre currículo e formação de professores é discutida aqui no sentido de que as tecnologias digitais devem ser incorporadas como elemento basilar da proposta curricular, em uma perspectiva que transcende os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura. Entendemos que, nessa concepção, o currículo das instituições formadoras pode servir como meio estratégico para a produção coletiva do conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso cultivar esforços no intuito de promover a participação efetiva de cada sujeito envolvido nessa formação, oferecendo-lhe condições de atuar como protagonistas do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, pensar sobre as possibilidades de uso das TDIC no contexto da educação favorece a diversidade de saberes e práticas no currículo, de modo que possa atender às expectativas da formação docente, bem como às vivências de experiências no espaço escolar por meio da cultura digital.

A concretização dessa experiência curricular salienta o protagonismo do profissional em uma sociedade em mudança e incentiva o processo de descoberta da identidade docente, que se configura por meio de idas e vindas e pelas descobertas no contexto da formação e da prática educativa. Entende-se que a identidade docente se refere à ideia de como os docentes “[...] vivem subjetivamente seu trabalho. [...] é tanto a experiência pessoal como é o papel que é reconhecido ou premiado em uma dada sociedade”. (MARCELO e VAILLANT, 2009, p. 35).

Assim, o contexto de formação docente articula-se com o conceito de identidade que não é limitado, fixo e definitivo junto aos princípios defendidos por um currículo multicultural, dinâmico, contínuo e propício à defesa de uma educação pautada em experiências vivas, as quais tenham a comunidade escolar e local como espaços para viver seus saberes, culturas e dinâmicas aliados aos saberes historicamente acumulados. Esse cenário é uma oportunidade para a construção de uma escola cuja experiência se articula com a possibilidade de planejar,

avaliar, enfim, construir itinerários formativos plurais que atendam às expectativas dos envolvidos por meio da cultura digital.

3 A formação docente no contexto da cultura digital

A formação docente é uma temática que emerge no cenário educacional, desde a concretização do espaço escolar, como pressuposto cultural da sociedade. Nesse sentido, as configurações dessa formação ocorrem por meio das diferentes contribuições, considerando cada época, com anseios políticos, culturais e sociais que surgem com as demandas da sociedade. As políticas educacionais são os caminhos propícios para os desenhos da formação docente, inicial e continuada, com a finalidade de contribuir com melhores oportunidades de mediação pedagógica entre os envolvidos.

Nesse cenário, é preciso compreender que as políticas de formação docente devem estar atentas às necessidades formativas e competências profissionais específicas da docência (REALI et.al. 2008); ao desenvolvimento de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes (NÓVOA, 1995); e a ideia de que docentes aprendem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, vivenciando dilemas e situações que contribuem para o seu desenvolvimento (MASSETTO, 2018), bem como entendendo que os processos complexos que envolvem o aprender e o ensinar atravessam diferentes estágios, avançando a partir das experiências vivenciadas (MIGLIORANÇA, 2010).

Na contemporaneidade, a formação docente deve estar atrelada às concepções de sociedade e de cultura digital que vislumbrem novos espaços sociais que repercutam diretamente na prática docente e nas diferentes formas de aprendizagem. Em outras palavras, a cultura digital permeia as práticas sociais e contribui para o processo de socialização, de interação, oferecendo possibilidades de dinamizar os processos pedagógicos.

Nesse contexto, os processos que apoiam a formação docente destacam-se atualmente por serem integrados ao contexto virtual, possibilitando reflexões a respeito das grandes transformações tecnológicas, com a imposição de novos ritmos e características ao processo de ensino-aprendizagem, intensificando o acesso e a construção do conhecimento e modificando a prática do professor na cultura digital (KENSKI, 2003).

Para Kenski (2008), a cultura digital é estabelecida por meio do aumento de oportunidades de interações relacionadas à aprendizagem, ampliando a ideia de que as pessoas não precisam estar no mesmo espaço físico para aprenderem e ensinarem; a escola não se configura como contexto único de acesso aos conhecimentos culturalmente disponíveis; e os estudantes podem assumir um papel mais ativo em seu aprendizado.

Viana (2013), por outro lado, discute que o papel do docente é absolutamente central, qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e formas de processos educativos adotados.

Assim, os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes, para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. Em síntese,

são pontos vitais à formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula e sua inserção na instituição e no sistema.

Assim, a formação de docentes configura-se como elemento norteador para as práticas educativas que requerem condições de trabalho, oportunidades formativas e concretização de políticas que colaborem com questões de desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, a formação no contexto da cultura digital é um mecanismo necessário e importante para o rompimento de práticas tradicionais que não satisfazem o anseio atual dos estudantes.

Já as tecnologias são os meios pelos quais, a depender da ação desenvolvida, são oferecidas oportunidades de interação, comunicação e aprendizagem entre os envolvidos, configurando-se como uma possibilidade de construção de conhecimento por meio da ação do sujeito sobre a realidade concreta, em uma posição de protagonismo do aprendente no processo de ensino e aprendizagem (BEHAR, 2009). Contudo, conforme salientado por Souza e Bonilla (2014, p.25)

[...] essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e, portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. No contexto da cultura digital, potencialmente, todos podem comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, imersão curiosa do interagente no cenário das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano. Implica ainda a percepção dos novos desafios que se colocam aos sujeitos sociais, às instituições e aos governos para darem conta das incertezas, inquietações, dúvidas e questionamentos que emergem deste contexto em constante mutação. É neste sentido que, hoje, a maior parte das reflexões acerca da formação dos sujeitos gravita em torno das análises e das mudanças trazidas pela cultura digital, no que diz respeito à constituição das pessoas, à convivência entre elas e à criação coletiva de saberes diversos.

Além de uma simples incorporação das TDIC, é preciso pensá-las como ferramentas pedagógicas que possibilitem a formação de um sujeito autônomo (BELLONI, 2009), buscando superar um trabalho pautado somente nas potencialidades técnicas em detrimento das possibilidades pedagógicas do uso dessas tecnologias. Isto vem ao encontro de Moran (2013), que demonstra sua preocupação quanto aos recursos tecnológicos não definirem a aprendizagem, já que esse processo complexo, contínuo e multifacetado envolve pessoas, projetos pedagógicos diversos, interações e gestão. Assim, para além do uso das tecnologias, responsabilizam-se os docentes a atuarem efetivamente como mediadores interessantes, competentes e confiáveis (MORAN, 2013), mediadores que tenham uma atuação docente com embasamento e criticidade e que possam, por meio de processos reflexivos individuais, coletivos e orientados, rever e adaptar suas práticas em conjunto com o entendimento aprofundado sobre teorias.

Nessa mesma linha de pensamento, Mizukami (2006) argumenta que o docente possuir uma formação consistente e coerente que envolva conhecimentos sobre conteúdo específico, contextos formativos e processos de aprendizagem da docência, além de ser historicamente contextualizado quanto às políticas públicas educacionais e às teorias que embasam o conhecimento pedagógico. Dentre esse conjunto de saberes, concordando com Souza e Bonilla (2014), entende-se que os saberes ligados à cultura digital são importantes e necessários e que, com o uso crítico das TDIC pelos docentes, há possibilidades de criação, inovação e socialização de conhecimentos.

Como fazem notar Souza e Bonilla (2014), é necessário que sejam considerados os processos de apropriação dessas tecnologias tanto para o uso dos docentes para suas próprias produções como para integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. A imposição de novidades aos docentes não significa que estes apreenderam modelos diferentes e que irão aplicá-los em suas aulas a partir das novas técnicas que lhes foram apresentadas, uma vez que tais mudanças englobarão redefinições conceituais em um longo processo de reflexão, de apoio e do próprio aprendizado em ser professor (REALI et. al, 2008). Como faz notar Moran (2007, p 12),

[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição de modelo de gestão industrial para o da informática e do conhecimento.

Nesse sentido, compreende-se que o ensino reflexivo possibilite aos professores a oportunidade de que seja feita uma reflexão sobre sua prática para além dos métodos que serão aplicados aos conteúdos em sala de aula, mas de acordo com uma postura crítica assumida para que sejam ativos no desenvolvimento de seu trabalho a respeito do ensino e de outras exigências que se relacionam à sua prática pedagógica (ZEICHNER, 1993).

No Brasil, em 2005, assistiu-se à construção de uma mudança aparente do modelo pedagógico centrado no sujeito aprendente e autônomo ao longo do surgimento da EaD via *internet*, promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e que ocorreu juntamente com a expansão pública da educação superior por meio da criação da UAB pelo governo federal brasileiro.

De acordo com Borges et.al. (2018), isto se configurou como um evento importante para a mudança do contexto, do tempo de aprendizado e do ensino focado apenas na modalidade presencial para novas oportunidades de aprendizado mediadas pelas TDIC, integradas aos processos de ensino e aprendizagem. Moran (2013, p. 12), por seu lado, ao tratar desse tema, argumenta que, “apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado”.

Isso indica a necessidade de se construir práticas pedagógicas junto aos docentes e à escola, considerando o uso dos recursos digitais, afastando-se de um modelo de incorporação curricular em que os teóricos (universidade) produzem e os práticos (docentes em suas redes escolares) reproduzem instantaneamente. Dentro do mundo de possibilidades que compõem nosso contexto cultural atual - “a digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados” (MORAN, 2013, p. 14) -, questiona-se: de que forma estão sendo pensadas e desenvolvidas as iniciativas de formação docente? Há discussões em torno desse cenário digital?

É diante desses desafios de uma educação integral, de se considerar os avanços do mundo digital no processo educativo, que se discute o conceito de cultura digital e o que pode ser incorporado na formação docente.

4 Cultura digital: perspectivas atuais

O conceito de cultura digital não está consolidado; aproxima-se de outros como sociedade da informação, *cibercultura*, revolução digital e era digital. Utilizado por diversos autores, pensadores e ativistas, demarca a época atual – uma época em que as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais.

Para Castells (1999), a cultura digital pode ser definida em seis tópicos: habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação; existência de múltiplas modalidades de comunicação; interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou realização do sonho do *hipertexto* de Nelson, com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965; capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem qualquer limite. Neste ponto, referimo-nos às conexões entre cérebros em rede e à mente coletiva.

Na atualidade, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento no mundo ocidental vêm se dedicando ao desenvolvimento de estudos sobre currículo, formação integrada à cultura digital, considerado como um tema da ciência, que traz em seu bojo os conceitos de pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes sucedidos de distintas áreas de conhecimento, que se acrescentam com as tecnologias digitais, interferindo nos modos de pensar, fazer e se relacionar na sociedade atual.

A cultura digital é um fenômeno contemporâneo, expresso no dia a dia das pessoas (SAVAZONI e COHN, 2009) e definida por meio da “[...] interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre essas e os mais diversos espaços virtuais de

produção e disponibilização das informações” (KENSKI, 2013, p. 62). Por conseguinte, as práticas sociais, as formas de comunicação, interação, comercialização e comportamentos são respaldadas por meio da cultura digital que está presente nas relações políticas, sociais, culturais e midiáticas. Na visão de Fantin e Rivoltella (2003, p.44),

A cultura digital é também uma cultura em que a portabilidade é às vezes o item mais importante. Os aparelhos estão se tornando cada vez menores e mais leves, para que possam ser levados no bolso: a tecnologia vira uma roupa, sem a qual é difícil sair de casa. Os aparelhos também estão cada vez mais potentes. Com eles é possível fazer muitas coisas, conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens.

A cultura digital permeia as ações humanas de forma natural, caracterizando novas posturas e experiências nos diferentes cenários sociais. Se a discussão considerar as ideias pósestruturalistas - em que os significados são instáveis, processuais e negociáveis, e a realidade é social, histórica e subjetiva -, é possível compreendermos que o uso das TDIC se configura como produção cultural de uma determinada sociedade e é permeado por suas condições históricas e contingenciais (BERTOLAZZO, 2016).

O conceito de cultura digital ganha um novo contorno no entendimento de Bertolazzo (2016) em seus estudos considera o digital como parte de uma maneira específica de vida de um grupo ou de grupos de pessoas em um período histórico, e a cultura digital particular como um marcador cultural que envolve artefatos e sistemas de significados e de comunicação que demonstram e diferenciam os modos de vida atuais de outros. Bertolazzo (2016, p.11) defende que

[...] o digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia”, de modo que “abrange formas de pensar e de desenvolver certas atividades que são incorporadas por essa tecnologia e que permitem a sua existência, o que envolveria a inter-relação estabelecida entre homens, máquinas e informações.

No âmbito da educação, essas experiências não são diferentes. Estudantes e professores estão inseridos nesse paradigma que influencia os comportamentos e as formas de comunicação.

Desse modo, é preciso,

evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favorecem a democracia e a integração social (ALMEIDA; PRADO, 2006, p. 18).

Conforme explicitado, a cultura digital permeia todas as dimensões sociais. Portanto, está presente nas relações de ensino e aprendizagem, integrando educação, tecnologias, currículo, avaliação da aprendizagem e demais componentes do processo pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as potencialidades no cenário de ensino e aprendizagem é papel da educação contemporânea, na perspectiva de contribuir com a inserção da cultura digital no currículo escolar. Dessa forma, como notam Savazoni e Cohn (2009, p.45),

O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui.

Concordando com as proposições apresentadas, Baratto e Crespo (2013, p. 17) afirmam que a cultura “[...] é um reflexo da ação humana, [...] criando formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca. É essa ação humana que permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, o surgimento da cultura digital”. Defendem que a cultura digital passa a integrar “vários aspectos da vida humana, na aprendizagem pedagógica, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana”. Desse modo, ela “não se transforma em digital”; ao contrário, “busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual”.

O uso de tecnologias no contexto da educação é um fenômeno que não tem mais volta, uma ação que só tende a aumentar mediante o processo de estruturação, consolidação e formação dos profissionais da área. A busca pela inserção da cultura digital no currículo e nas práticas educativas é uma defesa que deve estar pautada no projeto político-pedagógico das escolas, uma vez que, por meio da identidade das escolas, é possível visualizar o grau de importância que a cultura digital tem no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos profissionais da educação de que as tecnologias fazem parte da cultura social possibilita repensar o fazer pedagógico, bem como inseri-la no currículo escolar como forma de atualização e concretização dos anseios educacionais. Na perspectiva de Buckingham (2008, p. 5), os meios digitais, como a internet e os jogos de computador, realmente têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação.

Nessa perspectiva, percebe-se que “As tecnologias digitais são um fato inevitável da vida moderna” (BUCKINGHAM, 2008, p. 5). Portanto, cabe à educação e aos seus idealizadores a construção de alternativas, por meio da formação de professores e das condições estruturais das escolas, para que a cultura digital seja um mecanismo presente no fazer pedagógico e no processo de construção de conhecimento.

As tecnologias digitais têm revolucionado a nova geração digital, evidenciando que não dá mais para essas culturas ficarem confinadas a um espaço e tempo delimitados, passando

a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações na sociedade, ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente com certa efetividade nas organizações educativas. De acordo com Silva e Almeida (2011, p.4)

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital.

A cultura digital, por meio das tecnologias móveis, está presente na educação, em parte com os computadores portáteis, *tablets*, celulares ou outros aparelhos móveis que propiciam a conexão contínua e sem fio. Promove a comunicação síncrona/assíncrona, a interação em tempo real, a constituição de redes móveis entre “[...] pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos e não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200) e a fusão de fronteiras entre espaços físicos e digitais.

Para compreendermos o porquê, para quê, com quem, quando e como se integrar com a cultura digital por meio do uso das TDIC, é importante assumirmos uma posição crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia que expresse o processo de criação do ser humano, com todas as suas ambiguidades e contradições, uma vez que,

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

A formação de docentes é essencial para a leitura e a posição crítica frente às tecnologias. Dessa forma, a formação de docentes para a cultura digital inter-relaciona as diferentes dimensões das envolvidas no uso das TDIC, quais sejam: dimensão crítica humana, tecnológica, pedagógica e didática. A cultura digital, nessa perspectiva, torna-se o elemento norteador para as práticas contemporâneas, e sua leitura do mundo precede os anseios culturais.

5 Considerações Finais

O propósito deste artigo foi refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das TDIC na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e nas universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado. Teve como

argumento central a integração das tecnologias ao currículo, desenhando o termo currículo para cunhar o conceito em construção; a formação de professores; e a cultura digital.

Para isso, utilizamos, como elemento fundante, o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais.

Esse levantamento permitiu-nos estabelecer um profícuo diálogo entre o currículo e a formação de docentes. Este estudo aponta, ainda, alguns dos temas que emergem em relevantes debates sobre a formação de docentes e a cultura digital.

A análise dos dados coletados durante este estudo, conduzido de forma coletiva com nossos pares, forneceu-nos referências para levantarmos novas possibilidades de diálogo entre o currículo praticado nos contextos de aprendizagem durante a formação de docentes, o que sugere uma nova abordagem da inter-relação entre currículo e cultura digital. A concepção de currículo adotada neste estudo entrelaça currículo e cultura.

Nessa perspectiva, o docente pode lançar mão do potencial oferecido pelas TDIC e pela cultura digital para criar situações que propiciem o diálogo, o compartilhamento, a compreensão mútua, a complementaridade e a convergência entre os contextos do currículo formal e nãoformal, no encontro entre múltiplas culturas, conhecimentos diversificados e saberes do passado e do presente rumo à reconstrução do futuro.

Referências

ALMEIDA, M. E.; PRADO, M. E. Integração tecnológica, linguagem e representação. In: **Salto para o futuro**, Brasília, 2006.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARATTO, S. S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago.dez. 2013.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Caderno Comum**, Santa Maria, v. 20, n. 1, art 1, p.1 de 24, jan. abr.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>. Acesso em: 22 set. 2019.

BORGES, F. V.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. A modalidade de EeD e o desenvolvimento de um trabalho de mentoria: contribuições do ambiente virtual de aprendizagem. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2018.

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, p. 3-12, jan./abr. 2008.

CERNY, R. Z.; BURIGO, C. C. D.; TOSSATI, N. M. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 341-353, mai. ago. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FANTIN, M. RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In*: FANTIN, M. RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores** Campinas Papyrus, 2003, p.23.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, [S.I], n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>. Acesso em: 11 set. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008. Edição especial.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A., p. 171, 2009.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação on-line de mentores**. 2018. 356p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**, São Paulo, v. 1, dez. jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, M. J; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus. 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2008.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. MIZUKAMI, M. G. Programa de Mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 77-95, 2008.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009.

SILVA, G. da; VIANA, M. A. As tecnologias na educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 183-198, mai. ago. 2019.

SILVA M. G.; ALMEIDA, M. E. B. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n.1, abr. 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 7, n. 14, p. 23-34, set. dez. 2014.

VIANA, M. A. **Formação de professores iniciantes em serviço na educação superior e suas implicações na prática pedagógica**. 2013. 208p. Tese (Doutorado em Educação) - PUCSP, São Paulo, 2013.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL: CIBERESPAÇO COMO INTERFACES DE PROTAGONISMO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Maria Dolores Fortes Alves (Ppge/Cedu, Ufal)

Guilherme Vasconcelos Pereira (Unit/AL)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

1 Introdução

Este estudo busca investigar a importância das Tecnologias Assistivas (TA) no processo educacional de pessoas com deficiência e o ciberespaço como ferramenta de protagonismo em tempos de pandemia da Covid-19. A metodologia aplicada apoia-se na pesquisa qualitativa com abordagem participativa e descritiva. Os resultados revelam que no momento atual ficou evidenciado o insuficiente investimento em tecnologias: digital e assistiva, os obstáculos para pessoas com deficiência no acesso a TA e internet e a dificuldade técnica dos profissionais de educação na utilização de ferramentas no espaço virtual. Entende-se que o ciberespaço favorece a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente virtual quando associado ao uso da TA, porém, para que esse acesso ocorra de modo satisfatório é necessário investimentos do poder público com vista a garantir o acesso a TA e internet livre a todas as pessoas, bem como prover aquisição de recursos e equipamentos tecnológicos de comunicação as classes menos favorecidas da população.

A escola é um espaço que precisa proporcionar aos estudantes com ou sem deficiência a possibilidade de construção do conhecimento de forma a contribuir para a autonomia dos mesmos, em todo o processo educacional e social. O direito a educação não se restringe apenas ao acesso a ela, mas que seja de qualidade com garantia de aprendizagem para todos, Guijarro (2005) como também assegurar o direito de se desenvolver como pessoa mesmo em tempos de pandemia como a que está ocorrendo em pleno século XXI.

Corroborando com o pensamento de Guijarro, (2005), Garcia e Galvão filho, (2012) afirmam que o processo educacional só será efetivo a partir do momento em que os governantes

promovam políticas públicas de inclusão eficazes, com vistas a tornar o trabalho pedagógico eficiente. Para tanto é preciso criar estratégias e disponibilizar suporte adequado para o atendimento educacional de forma remota, como está ocorrendo em tempos pandêmicos.

Não só os governantes e a escola, como também os gestores, docentes e familiares devem proporcionar condições para que o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, mais especificamente de estudantes com deficiência, aconteça dentro de uma estrutura capaz de ampliar o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, independente da limitação que apresente, todos devem aprender juntos em busca de fortalecer a convivência e acolhimento das diferenças (MANTOAN, 1997).

A práxis do docente deve estar pautada em constante atualização, de forma que seja capaz de desenvolver um trabalho pedagógico e intensificar sua prática como agente de transformação no contexto social, buscando estratégias e meios para garantir ao estudante com deficiência recursos, inclusive os tecnológicos disponíveis ao seu aprendizado. Entre os recursos é possível citar a TA como importante contributo no processo de ensino e aprendizagem, na independência e autonomia do estudante com inúmeras limitações (ALVES et.al. 2017).

Sendo a TA definida como ferramenta ou recurso capaz de minorar algumas dificuldades tanto na vida diária quanto no processo educacional do estudante com deficiência, a estrutura educacional e o docente devem atentar para o uso dessa tecnologia com o propósito de oferecer e/ou melhorar a independência e a inclusão, ao mesmo tempo estimulando e levando em consideração que todos possuem múltiplas habilidades a aprimorar (GALVÃO FILHO, 2009).

Este estudo se justifica pela necessidade de sinalizar ao docente de diferentes níveis e modalidades de ensino sobre o quão proveitoso e favorável são os recursos presentes na TA e sua importância na crescente onda de utilização de ferramentas capazes de proporcionar suporte as pessoas preteridas dos meios, tanto social quanto acadêmico. Considerando assim a necessidade de construção de produtivo espaço de inclusão social, por exemplo, o ciberespaço. Que pode ser traduzido como oportunidade de exercer a condição de cidadão com direitos justos e igualitários, já referenciados na Carta Magna brasileira (BRASIL, 1990; 2010).

A dedicação de uma pesquisadora em busca de refinamento de sua percepção ao considerar a existência de peculiaridades no ciberespaço, como acontece a mediação e as interações entre partícipes desse ambiente virtual. Esse estudo teve como objetivo investigar a importância da TA no processo educacional de pessoas com deficiência e o ciberespaço como ferramenta de protagonismo no momento pandêmico atual. A metodologia aplicada apoia-se na pesquisa qualitativa com abordagem participativa e descritiva. Preliminarmente realizou-se um levantamento em documentos oficiais e em estudos de teóricos como: Almeida (2003), Alves (2016); Moraes (2008); Garcia e Galvão (2012); Tardif (2002), Alves et.al. (2017) entre outros.

2 Compreendendo a TA no processo educacional

Por apresentar característica interdisciplinar a TA sugere cenários, perspectivas e possibilidades que permitam alcançar com mais facilidade o ponto de aproximação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido a TA torna-se um componente relevante e necessário para a apropriação do conhecimento por estes indivíduos (ALVES e PEREIRA; VIANA, 2017).

A versatilidade que se revela nessa tecnologia expõe a premência de descortinar para os mais incrédulos que ela não serve como um pano de fundo para mascarar a realidade de estudantes com deficiência ora apartados dos muros da escola, a TA é um recurso que abrange áreas da comunicação suplementar e/ ou alternativa, adaptações para utilização do computador; dispositivos que auxiliam pessoas com deficiência de visão e audição; adaptação de jogos e brincadeiras, dentre outros (PELOSI, 2003).

Em 2006, o Brasil instituiu o Comitê de Ajudas técnicas (CAT). Esse comitê inclui em seus objetivos principais fomentar ações que estimule as esferas de governo (federal, estadual e municipal), a instalação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de TA; elaborar estudos e pesquisas relacionados com o tema TA. Com base em informações e estudos o, CAT, definiu um conceito afirmando que TA:

É uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionadas à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.13).

Os recursos de TA são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam e foram desenvolvidos para diversos propósitos, que a atual classificação segue redefinições por categorias com uma finalidade didática, as quais são para: auxílios na vida diária e vida prática; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; adaptações em veículos, entre outras (BERSCH, 2017).

Tendo em vista as infinitas possibilidades de utilização de TA, a escola deveria se organizar para ofertar uma gama de serviços com TA e assim propiciar aos estudantes à compreensão e participação nas atividades escolares. Segundo o MEC a TA pode desempenhar papel importante, pois “no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos a TA está inserida no contexto da educação brasileira, dirigida à promoção da inclusão dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 19). Entende-se que para alguns estudantes com deficiência a utilização de TA tornou-se uma das formas mais favoráveis para o acesso ao conhecimento, desenvolvimento de habilidades, cooperação nos estudos e na interação com o outro. É fundamentalmente oportuno mais estudos relacionados à TA que permitam a

utilização e apropriação pelo indivíduo com deficiência.

Com aprofundamentos de estudos na área de TA, estruturação das escolas e percepção do docente em entender que a pessoa com deficiência precisa se sentir acolhida e fazer parte do ambiente escolar, supostamente a inclusão acontecerá de forma efetiva facilitando o aprendizado do estudante.

Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146/2015 foi formulada e pensada para assegurar e promover a igualdade, os direitos e as liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essa Lei estabelece no art. 74 a garantia de acesso a TA e no art. 75 a responsabilidade de governo em elaborar um plano específico de medidas que promovam abertura de crédito para aquisição de TA e fomentar a pesquisa e produção nacional de TA (BRASIL, 2019).

Torna-se fundamental que o docente faça uma autorreflexão em torno de suas ações no espaço escolar, seja físico ou virtual, levando em consideração os seus saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos com suas experiências e com os estudantes, e assim adquirir subsídios para elaborar estratégias eficientes no auxílio ao processo de ensino aprendizagem do estudante com ou sem deficiência (TARDIF, 2002).

Como bem pontua o autor referenciado, os saberes experienciais nascem no centro da essência do saber docente, onde suas experiências fora dos muros da escola contribuem para que sua prática educacional seja transformadora e heterogênea,

É assertivo mencionar que aceitar as diferenças é permitir que pessoas com deficiência sejam percebidas como cidadãos plenos dotados de consciência de seus direitos. Ao cumprir o seu papel e assegurar o acesso, permanência e ensino de estudantes com deficiência a escola estará aceitando a todos e promovendo oportunidades igualitárias, mesmos em momentos difíceis como o do distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19, em que as aulas devem ocorrer em espaços virtuais.

3 Discussão e resultados

3.1 O ciberespaço como locus de autoria em tempos de pandemia

Ter a consciência que somos sujeitos ecossistêmicos, que existimos como seres interligados em sistemas de sistemas Moraes (2004) já é uma nova possibilidade de perceber que o mundo é parte de nós e somos partes do mundo.

Portanto, fazemos trocas, nos comunicamos, existimos e coexistimos. Nesta coexistência, colaboração, cooperação desde o campo, virtual, energético até o campo físico, produzimos, nos autoproduzimos na e pela autoria de vida e autoria de pensamento. Deste modo, os espaços virtuais, ou ciberespaços configuram-se como tempos de aprender, viver e tecer a autoria de pensamento e vida. Tempo-espaço sistêmico de tecer-se na e pela linguagem que se constrói em redes interligadas e interdependentes.

Para Leão (2001) *apud* Nunes e Santos (2008 s/p) o ciberespaço define-se como “um ambiente criado pelo computador para as redes de informação que forma um novo espaço de comunicação, organização e sociabilização”. Desta feita, o ciberespaço traz em si interfaces como: *chats*, fóruns, blogs etc., e se faz como uma possibilidade de existir, aprender e ser para além da matéria.

Assim, fazendo uso da TA, todos os sujeitos, independente das barreiras físicas ou espaciais, podem interagir uns com os outros em tempos-espacos não lineares e, sem limites. Quando pensamos em ciberespaço como locus de autoria trazemos Almeida (2003) e Alves (2016) que nos apresenta a EaD como uma das grandes contribuições para a aprendizagem.

A educação a distância - EaD, como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas, tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado (ALMEIDA, 2003. p. 329)

Nos espaços virtuais de ensino e aprendizagem (EVEA) pode-se acessar informações, discutir em fórum, assistir vídeos, interagir com o docente e outros colegas, independente da distância ou mesmo das suas condições de mobilidade. Entre as possibilidades trazidas pelo ciberespaço, podemos enfatizar que até mesmo para pessoas com deficiência auditiva, visual ou física, trazem-nos infinitas escolhas de comunicação para a transposição de fronteiras e barreiras (ALVES, 2015). Para além da comunicação e aprendizagem intelectual, outra grande potencialidade do ciberespaço é a superação da barreira psicológica. Podemos afirmar que, pessoas com ou sem deficiência transcendem seus limites físicos e psicológicos de relacionar-se com outros e, normalmente interagem nos ambientes virtuais, com a liberdade e espontaneidade que não teriam no contato físico, por medo da discriminação ou vergonha de suas diferenças (ALVES, 2016).

O espaço virtual traz a potencialidade de que a palavra do outro possa ser dita e a nossa escutada. Nossa palavra unida a palavra do outro, podem ser tecidas juntas. Logo, os fios desse tear engendram a teia da inclusão e comunicação que ocorre em outro nível de realidade para além do microfísico.

A comunicação no ciberespaço configura-se espaço de aprendizagem integradora como menciona Alves (2016) no qual vamos construindo novos significados de nosso viver e do mundo, ao mesmo tempo em que melhoramos e desenvolvemos organizações neuronais e capacidades cognitivo-emocionais, transformamos nossas atitudes, valores e competências, delineando tais transformações na vida diária, nas relações político-sociais e laborais, “e isso baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar” (MORAES e TORRES, 2004, p. 82).

Portanto, o ciberespaço colabora com a legitimação e percepção da diversidade, complexidade e da multidimensionalidade humana. O espaço virtual aproxima a linguagem

não linear, virtual, em lócus no qual se permite que não tenha um caminho único com começo, meio e fim. Podemos ir e voltar. Possibilita-se começar em qualquer momento e mudar o pensamento, a palavra e o movimento.

Moraes (2008) alerta-nos que a crise humana, ecológica, planetária e educacional para ser superada demanda outro perfil de cidadãos, mais livres, criativos, cooperativos e com sentimento de interdependência. Desse modo, entendemos que a superação desta difícil fase em que a humanidade se encontra exige a construção de sujeitos com outra mentalidade: mais sensíveis, compreensivos, abertos a diferentes olhares e incertezas solidários, proativos, resilientes e espiritualizados.

Em tempos de pandemia, como a da Covid-19, em que o mundo está vivendo, se faz necessário criar estratégias para que pessoas com ou sem deficiência não sejam excluídas do ambiente educacional. Estratégias devem ser pensadas para inserir o estudante com deficiência em aulas remotas, evitando prejuízos futuros ao seu aprendizado.

É possível citar o exemplo do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) que tem utilizado a tecnologia para a execução de tarefas utilizando espaços virtuais, fornecendo textos em braile para alunos com deficiência visual e vídeos em libras para estudantes com deficiência auditiva (IFRO, 2020).

Vale ressaltar que estudantes com deficiência visual do IFRO possuem TA (celular acessível, *notebook* com o programa de sintetizador de voz NVDA, e com a “Alexa”, a caixinha inteligente que conectada à rede *wi-fi* ajuda a fazer pesquisas e *feedback* do docente que lhes permitem ser independente e ter facilidade para continuar o processo de ensino aprendizagem.

Há outras realidades a despeito das dificuldades de aulas remotas, dos materiais e estratégias utilizadas para manter o público da educação especial ativos em suas redes de ensino. Docentes da cidade de Vitória/ES estão utilizando *lives* para discutir como estudantes com deficiência estão sendo assistidos durante a pandemia da Covid-19. Eles identificaram que os materiais disponibilizados para alunos surdos eram deficitários exemplo, vídeos sem legendas e videoaulas sem tradução (ADUFES, 2020).

Outro problema publicado em uma reportagem no site do G1 menciona que cerca de 30% dos domicílios brasileiros não tem acesso à internet, não dispõe de notebooks e que docentes não tem domínio com as tecnologias para as aulas online. Para pessoas com deficiência esses problemas ficam mais acentuados por não ter acesso a TA, que em muitos casos só é utilizada na Sala de Recurso Multifuncional e o ambiente virtual por vezes impõe barreiras por não ter acessibilidade.

O ciberespaço favorece a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente virtual associado com a TA, entretanto para que isso ocorra de modo satisfatório é necessário investimento do poder público com vista a garantir o acesso a TA e internet a essas pessoas, visto que nesse momento de pandemia ficou evidenciado o insuficiente investimento em

tecnologias digitais e assistiva, os obstáculos para o acesso e a dificuldade técnica dos profissionais de educação.

4 Considerações finais

Apesar dos avanços no que se refere a TA e criação de ciberespaços que contribuam no acesso das pessoas com deficiência, a escola e o docente têm o papel expressivo na aprendizagem dos indivíduos com ou sem deficiência, principalmente nesse momento de crise de saúde pública que o mundo está vivendo.

As incertezas que sofremos devido a pandemia causada pela Covid-19 servirão para permear as práticas dos profissionais da educação, trazendo novos olhares para superar as dificuldades que surgirão pós pandemia, pois são essas incertezas que comandam o avanço do saber e da cultura.

5 Referências

ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.** [on-line]. v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2020.

ALVES, M. D. De professor a educador. **Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria.** 3.. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

ALVES, M. D. F. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras e inclusivas.** Rio de Janeiro: WAK, 2016.

ALVES, M. D.; PEREIRA, G. V.; VIANA, M. A. Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai. ago., p. 159-169, 2017

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL, **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 6. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL, **Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão**: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos, construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]**: apropriação, demanda e perspectivas. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/files/2009/07/Tese-Teofilo-Galvao.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa nacional de TA**. São Paulo: ITS Brasil/MCTI - Secis, v. 22, 2012. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368505.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2020.

IFRO, **NAPNEs do IFRO adaptam atividades para atender alunos com necessidades específicas durante distanciamento social devido ao novo coronavírus**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/9811-napnes-do-ifro-adaptam-atividades-paraatender-alunos-com-necessidades-especificas-durantedistanciamento-social-devido-aocoronavirus>. Acesso em: 30 jun.2020.

JUNQUEIRA, A.; FERRARI, D.; BREGONCI, A. **Os desafios da Educação Especial durante a pandemia da Covid-19**. Adufes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9vGbrz-oQvo>. Acesso em: 30 jun.2020

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: transdisciplinaridade, complexidade e educação. São Paulo: ProLíbera: Antakarana/WHH -Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. São Paulo: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 1997.

NUNES, C. R.; SANTOS, T. C. **Ciberespaço como fonte de informação para pessoas com deficiência**: um projeto extensionista de inclusão digital. São Paulo 2008. Disponível em: <http://www.proex.pucminas.br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PELOSI, Miryan B. Educação inclusiva. **Anais...** Seminário internacional sociedade inclusiva. PUC Minas. Belo Horizonte, p. 183-187, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOCÊNCIA ONLINE: EXPERIÊNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA EM TEMPO DE PANDEMIA

Divanise Suruagy Correia (Famed, Ufal)

Josineide Francisco Sampaio (Famed, Ufal)

Maria das Graças Monte Mello Taveira (Famed, Ufal)

Priscila Nunes de Vasconcelos (Famed, Ufal)

1 Introdução

O Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde) é

é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Saúde da Família, apresentado à Capes pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e aprovado em 2016. O mestrado é oferecido por uma rede nacional constituída de 22 IFE de ensino superior lideradas pela Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz). O programa conta com a retaguarda do Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS). O Ministério da Saúde e o MEC são instituições demandantes e financiadoras deste projeto (BRASIL, 2020 a).

Ele surgiu como um dos desdobramentos na busca de soluções para consolidação da Atenção Básica no Brasil desencadeada pelo governo federal em 2013, com a criação do Programa Mais Médicos, o qual impulsionou a ampliação de vagas e a abertura de novas escolas médicas para formar profissionais para atender as necessidades de saúde da população brasileira que se encontravam longe dos grandes centros urbanos. Para isso, foi necessário investir na formação de docentes e preceptores comprometidos com a construção do SUS e da Atenção Básica (LOPES, 2018).

No ProfSaúde são compartilhadas experiências e conhecimentos *on-line* sobre ações na Estratégia de Saúde da Família (ESF) entre várias Instituições de ensino superior (IES) do Brasil e profissionais da Atenção Primária à Saúde (APS) O programa é coordenado pela Fiocruz e possui coordenações locais em cada instituição de ensino superior (IES) pública, denominadas polos que estão distribuídas em várias regiões do Brasil.

O UNA-SUS tem por finalidade atender às necessidades de educação permanente dos trabalhadores do SUS através da modalidade de EaD na área da saúde.

Costuma-se pensar que a diferença entre um curso presencial e outro a distância consiste no termo, estando no dualismo entre presença e distância. Todavia, apesar da localização de docente e estudante estarem ou não no mesmo ambiente físico, não é isso que determina a presença de ambos no momento de ensino-aprendizagem. Pode-se ter a presença geográfica de ambos e haver um distanciamento pedagógico e de aprendizagem, “como também é possível por meio da presença virtual, uma postura dialógica e efetiva”. Assim a “efetiva proximidade transacional percebida pelo estudante é mais relevante para o processo de aprendizagem que a distância geográfica entre aluno e professor” (DOTTA *et al.*, 2013, p.3).

De tal modo, o ProfSaúde é um programa semipresencial que busca a integração e aprendizagem constante em seu funcionamento. O mesmo tem a duração mínima de 18 meses e máxima de 24 meses, com carga horária total de 960 horas, sendo composto por uma grade curricular de 42 créditos (32 créditos das disciplinas obrigatórias e 10 créditos de disciplinas eletivas) além de 22 créditos para dissertação.

O Programa encontra-se na terceira turma, sendo que as duas primeiras turmas ofertadas foram direcionadas para profissionais médicos que atuavam na ESF, na APS das Unidades Básicas de Saúde (UBS) do SUS. Em 2020 iniciou-se a oferta multiprofissional, envolvendo também outras categorias profissionais como enfermeiros e cirurgiões dentistas.

O público discente do ProfSaúde, são profissionais de saúde que executam atividades na APS, na docência e preceptoria e o objetivo do programa, além da formação profissional, é produzir conhecimentos para a Saúde da Família, fortalecer atividades educacionais de atenção à saúde e produção do conhecimento em todo o país, articulando elementos da educação, atenção, gestão e investigação no aprimoramento da ESF (BRASIL, 2020 a).

Centrado no estudante como sujeito de aprendizagem, busca respeitar sua autonomia e acolher seus conhecimentos e experiências profissionais prévias. Sua organização curricular fundamenta-se nos referenciais da educação por competências e contempla três eixos pedagógicos: Atenção, Educação e Gestão.

Assim, as pesquisas devem se enquadrar nas sete linhas de pesquisa do programa, ou seja: Atenção à Saúde, Acesso e Qualidade a Atenção Básica em Saúde; Atenção Integral Aos Ciclos de Vida e Grupos Vulneráveis; Educação e Saúde: Tendências Contemporâneas da Educação, Competências e Estratégias, Gestão e Avaliação de Serviços na Estratégia de Saúde da Família; Informação e Saúde; Pesquisa Clínica: Interesse da Atenção Básica e Vigilância em Saúde.

Este capítulo objetiva apresentar um relato de experiência sobre a vivência de quatro docentes do ProfSaúde, do polo de Alagoas da Famed da UFAL, durante a pandemia de Covid-9 em 2020.

2 Metodologia

O ProfSaúde é um curso semipresencial que no momento da pandemia da Covid 19, ou seja, a partir de março de 2020, se tornou um curso totalmente online, o que deve perdurar até o término da reclusão social, que se acredita acontecer em 2021, segundo Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b).

As atividades EaD do mestrado são desenvolvidas no AVA *Moodle*, software livre, para ambiente colaborativo de aprendizagem, possibilitando ações educativas compartilhadas, sendo um software acessível para ser usado em qualquer sistema operacional. No ProfSaúde é no AVA que o estudante é apresentado a estrutura do curso, seus conteúdos, aulas e avaliações (BRASIL 2020 a).

O AVA auxilia aos docentes e tutores no gerenciamento de conteúdo e materiais na gestão completa de cursos online. Desta forma, torna-se possível acompanhar o processo de aprendizagem, com relatórios sobre seu progresso. Trabalhando-se em prováveis problemas que podem surgir na busca de sucesso no processo de aprendizagem como um todo (BRASIL, 2020 a; MERCHAN BASABE, 2018).

A modelagem da AVA determina as ações, processos, recursos, conteúdos e tarefas, que são chamados de componente pedagógico. Estes são necessários para o processo de ensino e de aprendizagem, usando a cognição, empregando múltiplos recursos tecnológicos e de comunicação.

Ao se planejar é necessário que sejam envolvidos e articulados quatro componentes a fim de facilitar o AVA. Os componentes são: tecnológicos, cognitivo, comunicativo e pedagógico (MERCHAN BASABE, 2018).

O conteúdo do mestrado é organizado em forma de 10 disciplinas com conteúdo específico para o alcance dos objetivos de aprendizagem. As disciplinas são trabalhadas no AVA de forma integradas em torno de situações problema, utilizando ferramentas como: fórum, estudo de caso, wiki, videoaula, vídeos em geral, mapa conceitual, Canva (criação de design) e história em quadrinhos.

O planejamento do conteúdo foi realizado antes da submissão da proposta a Capes através de oficinas envolvendo docentes de toda a rede do programa. Desta forma o conteúdo apresentado aos docentes e estudantes é único, ocorrendo discreta possibilidade de adaptação a cada IES.

O modelamento pedagógico define os objetivos pedagógicos, a sequência didática, as atividades de aprendizagem e de avaliação (MERCHAN BASABE, 2018). No polo Alagoas, para as atividades de ambas as turmas que estão acontecendo agora em 2020, além da realização de webnários, foram realizadas através de webconferências reuniões de orientação de pesquisas do Trabalho de Conclusão do Mestrado (TCM), qualificação de projetos de pesquisa, utilizando a plataforma RNP.

A RNP é “uma plataforma digital para educação, pesquisa e inovação no Brasil”. A mesma auxilia, entre outras ações, no uso da internet para docentes, estudantes e pesquisadores. Também possibilita a realização de videoconferências com agendamento prévio, gravação e apresentação de documentos, além de envio de grandes arquivos (BRASIL, 2020c).

A WebConferência traz para o ambiente virtual da web os recursos próprios de uma conferência, utilizando vídeo, áudio, chat, bloco de notas combinados, visualização compartilhada de imagens, arquivos ou mesmo da tela de um computador remoto, o que possibilita a interação instantânea e colaborativa (DOTTA *et al.*, 2013). As atividades virtuais acontecem em um aspecto multidirecional e real. Para Dotta *et al.* (2013, p.3-4)

real e virtual não são elementos que se contradizem, ao contrário, se potencializam. A palavra virtual vem do latim *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. Na transmissão e projeção de minha imagem, de minha voz, de minhas ideias, me transporto para perto do receptor, não em matéria, mas em essência. Estou lá, mas também estou aqui. E igualmente meu interlocutor, ou interlocutores, também estão aqui comigo e em outros lugares variados. Deste modo a presença virtual resolve o problema de espaço socialmente criado e produz de fato o efeito esperado de dialogar e interagir. A transmissão de uma orientação pedagógica via conferência virtual se caracterizaria por uma forma de presença do docente que se situa nem além nem aquém da presença física *in loco*, ao contrário é uma metamorfose espaçotemporal do mesmo fato.

Além dos recursos AVA e da RNP, também foram usados neste momento da pandemia da Covid 19 no polo da UFAL do ProfSaúde, os recursos dos aplicativos WhatsApp Web®, email e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL, *e-mails*, para manutenção do desenvolvimento das atividades em curso no Programa.

3 Resultados

A UFAL através da Famed campus Maceió é polo do ProfSaúde em Alagoas e conta com docentes da Famed (campus Maceió e Arapiraca) e do Cedu e do Instituto de Psicologia (campus Maceió). Nosso polo oferece vagas para profissionais dos estados de Alagoas e Sergipe.

O processo de seleção para a terceira turma em 2020 iniciou com a inscrição através do SIGAA da Ufal, e ocorreu em janeiro de 2020 através de uma prova escrita e entrevista presencial, destacando-se que aconteceu no mesmo período em todo o território nacional e com o mesmo instrumento de avaliação enviado pela equipe de coordenação central do ProfSaúde. O resultado foi publicado na página da Famed, campus Maceió, Ufal. Toda a documentação dos participantes do processo seletivo foi enviada através de e-mail do curso e do SIGAA.

Com o início da pandemia, as atividades passaram a acontecer de forma adaptada ao momento vivenciado e a fase curricular das duas turmas. Para o planejamento e consequente adequação dessas atividades, foram realizadas reuniões através de Webconferências na plataforma da RNP com os coordenadores das IES e a coordenação da Fiocruz em âmbito nacional, e em âmbito do estado de Alagoas, com a participação de todos docentes envolvidos. Também foram realizadas reuniões com os estudantes das turmas em andamento para acompanhamento do desenvolvimento das pesquisas, e com os aprovados da Turma 2020, para manter o contato e o vínculo com estes estudantes que tiveram o início das aulas suspenso por causa da pandemia.

As disciplinas Tópicos Especiais em Saúde da Família, ofertadas para a turma que se encontra no segundo ano de atividade, buscou a reflexão de temas baseados nas necessidades dos estudantes, em suas demandas de saúde para o fortalecimento da Atenção Básica, do desenvolvimento da docência e da preceptoria. Usou-se o AVA Moodle para apresentação de textos, e como recursos, a Web Conferência. Sabe-se que

o processo de interação assíncrona por texto é um dos elementos marcantes da modalidade de ensino a distância nos dias de hoje e talvez um dos promotores do crescimento quantitativo desta modalidade, uma vez que permite que alunos impossibilitados de manter uma rotina de horário fixa possam participar de um curso, realizando suas atividades em horários alternativos. Ao mesmo tempo a prática assíncrona durante todo o transcorrer do curso favorece o descompromisso com as atividades, com os colegas e mesmo com o corpo docente, mantendo os alunos em uma perspectiva mais autodidata do que de construção coletiva de conhecimento (DOTTA *et al.*, 2013 p. 2).

Com a necessidade da reclusão social por parte de alguns docentes e estando alguns estudantes médicos, atuando na linha de frente da assistência aos pacientes acometidos pelo coronavírus (WERNECK e CARVALHO, 2020; SOUZA *et al.*, 2020), foi necessário um replanejamento em todas as atividades do mestrado, sendo suspensas as atividades presenciais, denominadas de Encontros Presencias, que ocorriam em número de três por semestre, na sede da Famed. Estes passaram a acontecer de forma virtual sendo intitulados de Encontros Virtuais (EV).

A turma de 2019 continuou o processo com duas disciplinas obrigatórias e a turma 2020 iniciou suas atividades de forma não curricular até ocorrer a decisão no âmbito nacional que autorizou a matrícula, que ocorreu no início do mês de julho do corrente ano. O EV inicial da turma 2020, acontecerá na primeira semana de agosto e teve sua carga horária e conteúdo redistribuídos para sete dias, nos quais ocorrerão atividades síncronas e assíncronas, ajustando assim, o que acontecia anteriormente de forma presencial, com uma carga horária de 8 horas diárias.

A opção pela atividade síncrona foi uma adaptação das atividades que aconteciam de forma presencial. Apesar da idade jovem dos profissionais selecionados para turma 2020,

nem todos frequentaram cursos na modalidade a distância, e alguns durante a maior parte de sua vida escolar, participaram apenas de processo de educação formal na modalidade presencial. Assim, esses estudantes vivenciaram educação como um processo síncrono, com docentes e colegas de turma sempre presentes e com diálogos face a face. Desse modo, está sendo necessário uma adequação e o entendimento que para esses estudantes que estão habituados ao modelo presencial iniciem a mudança do presencial para o modo síncrono, para que faça uma passagem brusca para modalidade a distância assíncrona.

Sabe-se que o processo educativo apresentado com conteúdo previamente conhecido pelos estudantes, facilita o processo de aprendizagem. Visualiza-se também nesse processo a diferença entre ser apresentado a um conteúdo através da palavra escrita e/ou da falada. A primeira exige um raciocínio mais abstrato, exige mais abstração e a palavra falada já apresenta sua motivação que vem durante a conversação. Dessa forma, a palavra escrita precisa ser criada a partir da motivação, no pensamento, exigindo ainda um trabalho com os significados que as palavras podem apresentar o que leva ao processo de desdobramento de revelar o interior de cada indivíduo, trazendo a linguagem interior para o exterior (VYGOTSKY, 2000, 2008). Pode-se pensar então que

o processo de educação a distância síncrono, mediado pela tecnologia midiática, conferindo imagem, som e interação ao professor e aos colegas de turma, como ocorre na webconferência multimídia e multimodal seria um estímulo imediatamente após o processo presencial. Assemelha-se em muito à primeira, mimetizando a aula presencial com a presença virtual. Neste modo, a adaptação ao novo paradigma educativo, à tecnologia, à distância geográfica se apoia no conforto do conhecido, do familiar. Este apoio pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso do aluno que se inicia no estudo a distância em vencer seu medo e dificuldade com a nova modalidade (DOTTA *et al.*, 2013, p 4).

Neste momento, serão realizadas atividades síncronas como o acolhimento através de roda de conversa a apresentação da estrutura do Mestrado e as assíncronas, como a visualização de videoconferências disponibilizadas na plataforma do mestrado, discussão da videoconferência através de fórum, de chats e envio de textos prévios, para discussão em momento síncrono na RNP. A roda de conversa tem se disseminado, principalmente na área da saúde, como estratégia inovadora no trabalho com grupos, contrapondo-se à educação bancária, contribuindo para modos de trabalho, formação e gestão na saúde mais democráticos e produtores de saúde (MELO e ARAGAKI, 2019).

O fórum é uma atividade de comunicação tecnológica que disponibiliza a interação entre docentes e estudantes permitindo aprendizagem colaborativa, através de informações que interligam os participantes e elimina a sensação de isolamento, provocando a curiosidade e a busca pela aprendizagem individual e coletiva (SILVA *et.al.*, 2010).

4 Considerações finais

Observou-se que o fato do curso ProfSaúde ser semipresencial, predominantemente EaD, propiciou aos docentes a utilização de recursos digitais que permitiram a continuidade das atividades curriculares da Turma de 2019, o início e a manutenção do vínculo com os aprovados da Turma de 2020.

Esta turma, apesar de ter tido o início de suas atividades curriculares suspensas, por causa da pandemia e de sua atuação direta na ESF, criou-se uma rede de apoio aos mestrandos, entendendo-se suas atuações de combate à Covid-19 na Atenção Básica e a redefinição de suas atividades presenciais em atividades síncronas nos EV.

Referências

BRASIL. **PROFSAÚDE**. Mestrado Profissional em Saúde da Família. Acesso em: 19 jun. 2020a. Disponível em: <http://profsaude-abrasco.fiocruz.br/>. Acesso em: 19 jun. 2020

BRASIL. MEC. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 19 jun. 2020

BRASIL. RNP. 2020c. Disponível em: <https://www.rnp.br/>. Acesso em: 19 jun. 2020

DOTTA, S. *et al.* Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência. **Anais...** X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD). Belém, PA, 2013. Disponível em: <https://agenda.galoa.com.br/evento/x-congresso-brasileiro-ensinosuperior-distancia-esud> Acesso em: 20 jun. 2020.

LOPES, M. C. Formação para Atenção Básica: relato de uma experiência docente. **Revist. Port. Saúde e Sociedade**, v.3, n. 2, p. 849-858, 2018.

MELO, E. S.; ARAGAKI, S. S. Roda de conversa como estratégia para gestão e educação permanente em saúde. **Rev. Port. Saúde e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 1152-1159, 2019.

MERCHAN BASABE, C. A. Modelamiento pedagógico de ambientes virtuales de aprendizaje.

Rev. Fac. Cienc. Tecnol., Bogotá, n. 44, p. 51-70, 2018.

Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012138142018000200051&lng=en&nrm=iso Acesso em: 4 jul. 2020.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação on line**: cenário, formação e questões didático metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SOUZA, C. T. *et al.* Cuidar em tempos da Covid-19: lições aprendidas entre a ciência e a sociedade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Camargo, São Paulo: Martins Fontes. 2008.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA ONLINE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Verônica Nascimento Brito Antunes (Feac, Ufal)

Maria Aparecida Pereira Viana (Cied/Cedu, Ufal)

1 Introdução

No contexto do distanciamento social, preconizado como uma das medidas preventivas mais eficazes no enfrentamento da Covid-19 (tendo em vista que tais medidas possam ser intercaladas por anos, ou até que uma vacina possa ser desenvolvida), a demanda por recursos digitais para garantir a efetividade e qualidade no exercício da docência online cresceu exponencialmente. Entretanto, surgiram novos desafios para o alcance da excelência pedagógica por parte dos docentes.

Novos papéis foram atribuídos ao docente e, sobretudo no âmbito das competências digitais, ressaltam-se as funções de mediador e gestor de TDIC.

Ademais, os desafios lançados pela emergência sanitária são imensos não só para os docentes. Os estudantes necessitam aprender a fazer a gestão de seu aprendizado, ter disciplina e acima de tudo, ter condições de acesso às aulas online. As IES precisam dar suporte às atividades de ensino remoto, o que requer certa estrutura em tecnologia da informação (TI). Especialmente, as instituições públicas, dentre as quais as universidades federais, precisam garantir o acesso irrestrito e inclusivo de seu corpo docente e discente.

A proposta deste capítulo consiste em discutir parcialmente os desafios da docência online, em meio ao distanciamento social, enfrentados pela comunidade acadêmica das universidades federais brasileiras.

2 Metodologia

Para a construção desse capítulo, foram seguidas algumas etapas: levantamento na literatura sobre o tema proposto, consulta a fonte de dados secundários, e análise dos dados.

A metodologia utilizada teve como base uma revisão teórica e bibliográfica de caráter

qualitativo que pretende entender os desafios da docência online no período atual. Outros procedimentos adotados consistem em análise dos dados estatísticos da Ufal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e MEC.

3 Resultados

3.1 Os desafios na perspectiva do professor

O uso de recursos multimídias em um contexto de distanciamento social pode gerar múltiplos impactos no processo de aprendizagem. Esta hipótese é confirmada por Gonzalez *et al.* (2020) ao verificar os efeitos do confinamento, por causa da Covid-19, em uns grupos de estudantes da Universidade Autônoma de Madri Espanha.

A pesquisa identificou um aumento no desempenho dos jovens provocado por mudanças no processo de aprendizagem, o que sugere a melhoria do processo de aprendizagem contínua a partir de aulas multimídias. Por outro lado, também existem impactos negativos, tais como evidências de dependência tecnológica, dificuldades de concentração e o aspecto viciante do uso excessivo de multimídias.

Relacionando a educação superior, do mesmo modo, existem efeitos positivos como negativos. Considerando que o público universitário tenha certa maturidade intelectual, é possível admitir um uso mais prudente e um olhar mais crítico, ao passo que permite potencializar as práticas de ensino.

Os estímulos gerados são diversos, pois envolvem habilidades especiais. Nesse sentido, o emprego de recursos multimídias exigem transformações metodológicas consistentes no plano de ensino, sobretudo a possibilidade de aplicar tais recursos de forma pontual, coerente, objetiva e inclusiva. Para tal reflexão, Carmo e Franco, (2019, p.8-9) ressaltam que:

A docência online, desenvolvida nas salas de aula digitais e apoiada nas novas tecnologias, implica na disponibilidade do professor em aprender novas ações e condutas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas a esse contexto.

Por excelência pedagógica em educação online, considera-se o uso dos recursos digitais de modo promover a sala de aula interativa (SILVA, 2000); e assim potencializar a boa comunicação, a participação, o compartilhamento, bem como aspectos colaborativos na construção do saber.

Portanto, no que diz respeito à formação de docentes para a docência on-line, um dos principais desafios consiste na aplicação de ferramentas e interfaces digitais de aprendizagem com o intuito de garantir qualidade na interação e na avaliação processual do conhecimento

de acordo com Silva e Brito (2013, p 119).

O professor deve estar consciente de que para ser docente na aprendizagem online precisa saber explorar as redes de comunicação interativa e, para isto, é necessária uma adaptação a um novo estilo de pedagogia, na qual se contemple diferentes estilos de aprendizagem bem como favoreça a aprendizagem de cooperação em rede.

Para fins de ilustração, uma nuvem de palavras, representada na figura 1 foi gerada a partir deste capítulo por meio de algoritmos do website “*Wordart.com*”. As análises foram feitas com base nas referências bibliográficas consultadas, no contexto do distanciamento social em virtude da pandemia.

Figura 1 - Nuvem de palavras do capítulo.



Fonte: a autora.

Entretanto, é preciso considerar outros aspectos fundamentais para além das CDD e que dizem respeito ao ambiente institucional, e sobre as reais possibilidades de conectividade e acesso das comunidades acadêmicas das universidades federais.

Ressaltamos os esforços que têm sido realizados para capacitações através de cursos ofertados em *AVA/Moodle*, webinários e diversos outros tipos de instrução para dar suporte aos docentes nesse processo de aperfeiçoamento das práticas de ensino. Recentemente, a UFAL divulgou uma pesquisa realizada no período de 03 a 20 de abril de 2020, para avaliação das CDD de seu corpo docente, com base na metodologia proposta pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb). A pesquisa apontou que a maioria dos docentes possui algum conhecimento de TDIC na educação, entretanto, apenas um em cada cinco docentes emprega as TDIC como prática pedagógica integrada, ou seja, apenas 20% dos docentes possui domínio das tecnologias incorporadas na educação, de modo que ainda necessitam de capacitação para utilizar adequada e pedagogicamente as TDIC em sua prática docente e de sala de aula (UFAL, 2020).

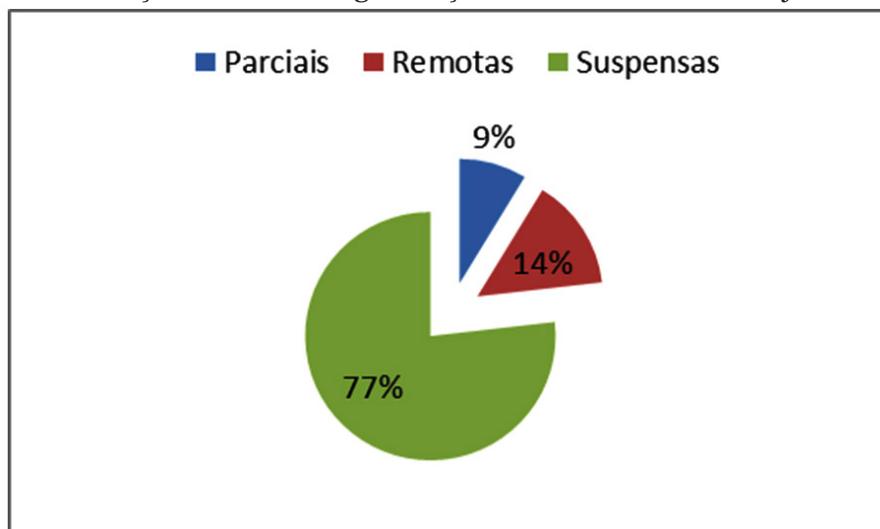
3.2 Um panorama da situação das universidades federais

Desde meados do mês de março de 2020, com o intuito de conter a propagação do novo coronavírus, decretos a nível estadual e municipal foram expedidos, limitando diversos tipos de atividades socioeconômicas e culturais, o que levou a suspensão das aulas presenciais, na rede pública e privada.

As universidades federais também suspenderam suas atividades, em função das respectivas determinações do poder executivo local, contudo, gradativamente deram início as atividades remotas no âmbito administrativo, da pesquisa, da pós-graduação, e especialmente da extensão. De acordo com o MEC, toda a rede federal de ensino realizou, até o momento, 1.667 ações de enfrentamento da Covid-19, com uma estimativa de aproximadamente 27 milhões de pessoas beneficiadas (MEC, 2020).

A figura 2 apresenta um panorama da situação das aulas dos cursos de graduação das 69 universidades federais, de acordo com o painel criado pelo MEC me para monitorar o funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil (última atualização do *website*: 16 de julho, última consulta: 18 de julho de 2020).

Figura 2 – Situação das aulas da graduação nas universidades em julho de 2020.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do MEC, 2020.

De acordo com a figura 2, 53 universidades federais estavam com as aulas de graduação suspensas, 10 oferecem aulas remotas e outras seis mantêm aulas parciais, são elas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal Fronteira do Sul (UFFS), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No entanto, verificou-se a partir dos sites oficiais das referidas universidades que esse status de aulas parciais divulgado, possivelmente está defasado, tendo em vista que atualmente todas as universidades mencionadas estão com aulas suspensas na graduação.

3.3 As condições socioeconômicas dos estudantes

É preciso considerar também a capacidade socioeconômica dos estudantes acompanharem aulas on-line nas universidades públicas. A questão do acesso à internet, computador e a qualidade da conectividade dos docentes e estudantes é fundamental. De acordo com o Inep (2017), o número de ingressantes e concluintes com acesso à internet superam 90% nas IES de ensino superior, públicas e privadas. Com relação ao uso do computador o percentual é inferior, cerca de 80%, em média, utilizam computador na instituição de ensino e 75% utilizam em casa. Esses dados sugerem que tanto existe certa dependência dos equipamentos das instituições por parte dos estudantes, assim como uma parcela dos estudantes acessa à internet apenas a partir de dispositivos móveis.

Comparando com os resultados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural do(as) Graduandos(as) das instituições federais de ensino superior (IFES), realizada em 2018, no que diz ao acesso a internet e computador das famílias dos graduandos, os diagnósticos de acesso foram próximos aos do INEP, 90% (internet) e 87,3% (computadores).

Outro aspecto fundamental revelado pela pesquisa mencionada acima, refere-se ao percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita até um e meio salários mínimos que ultrapassou 70%, no ano de 2018. A atual crise econômica possivelmente afetou grande parte dessas famílias impactando diretamente na sua capacidade de acesso a bens e serviços, tais como internet e computadores, o que em tempos de distanciamento social compromete a interatividade e acompanhamento de aulas online.

Fato é que diante do cenário de incerteza e insegurança que vive boa parte da população mundial, mesmo que pudesse ser garantido o acesso amplo e de qualidade a todos os estudantes, estes ainda teriam outros grandes desafios: aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar remotamente.

4 Considerações finais

O distanciamento social acelerou o processo em curso de disseminação das TDIC na educação brasileira de todos os níveis. Nesse contexto, assim como os demais, os docentes das universidades federais têm por principal desafio aplicar ferramentas e interfaces virtuais em suas metodologias de ensino.

O alcance das competências digitais é fundamental para o professor universitário, admitindo-se que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, o uso de recursos multimídias será importante para interação com os estudantes. O momento é oportuno para formação e capacitação dos docentes, nesse sentido.

Sob a ótica das universidades federais, os desafios também são imensos, sobretudo no que diz respeito à falta de infraestrutura para dar suporte a comunidade acadêmica. Por fim, cabe considerar o perfil socioeconômico dos estudantes para compreender suas reais condições de participarem de aulas online.

Referências

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) **Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> . Acesso em 16 jul. 2020.

CARMO, R. de O. S.; FRANCO, A. P. **Da docência presencial à docência on-line: aprendizagens de professores universitários na educação a distância**. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e210399, 2019. DOI 10.1590/0102-4698210399 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982019000100420&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 10 jul. 2020.

GONZALEZ, T. *et al.* **Influence of Covid-19 confinement in students' performance in higher education**. Cornell University, 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2004.09545>. Acesso em: 8 jun. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2018**. Portal do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MEC. **Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino**. Site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4833/pdf_1. Acesso em: 10 jul. 2020

SILVA M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *on-line*. **Rev Digit Tecnol Cogn** [on line], 2010. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_on-linemarco_silva.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M.; BRITO, S. Docência on-line no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n.1, p.105-126, mar./ jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-4.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

UFAL. Pesquisa mostra que um em cada cinco professores já usa tecnologia no ensino.

Site da Universidade Federal de Alagoas, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/pesquisa-mostra-que-um-em-cada-cinco-professores-jausa-tecnologia-no-ensino-1> . Acesso em: 15 jul. 2020.

DOCÊNCIA ONLINE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO

Ana Maria Queijeiro López (IQB/Ufal)

Antonia Izabel da Silva Meyer (SIBI/Ufal)

Jeniffer da Silva Santos (Ifal)

1 Introdução

A educação passou por profundas mudanças a partir de março de 2020, com o surgimento do novo Covid-19, síndrome respiratória aguda de agressiva transmissibilidade que, como consequência acarretou uma pandêmica que provocou um distanciamento e isolamento social (OPAS, 2020). Tanto no ensino superior quanto na educação básica, estudantes e professores passaram a trabalhar de forma remota para atenderem os requisitos sanitários da OMS.

Na EaD, muito já havia sido reportado, sobre a capacitação dos professores interessados em atuar no contexto da educação online. A literatura apresenta listas de habilidades e comportamentos necessários para que o docente e o aluno desempenhem bem suas respectivas funções diante desse contexto virtual (REID, 1999; TAVARES, 2000).

Segundo Pereira (2003), as TDIC impactaram profundamente as práticas de ensino e aprendizagem, o que se evidenciou pelo rápido crescimento de universidades com cursos à distância. Com os avanços da EaD, novas ferramentas para plataformas de ensino digital surgem possibilitando maiores recursos que proporciona uma educação on-line de qualidade, através de ferramentas que facilitam a construção da aprendizagem, a interação e colaboração nesses ambientes.

Os cursos de capacitação para docência online, surgiram nesse contexto para atender a uma demanda global, os quais estão articulados às novas possibilidades de aprendizagem na EaD.

Este capítulo visa analisar um possível conflito entre as habilidades docentes apontadas na literatura como desejáveis para atuação no ambiente online e as expectativas de aprendizes adultos, mesmo já docentes, quanto a essa atuação docente.

2 Uma retrospectiva analítica

Em 1991, Mason analisou um caso de tutorial online, em que trabalhara por quatro meses com adultos tendo diferentes experiências profissionais (acadêmica, industrial, governamental), e a considerar bem sucedida por não depender de habilidades distintas das necessárias a outras modalidades de ensino, isto é, o entusiasmo, o envolvimento, a percepção, o discernimento, e a capacidade de modelar a compreensão do conteúdo. Outro autor, Mende (1998), também fez um estudo de caso de uma experiência desenvolvida no Canadá para avaliar a viabilidade do fornecimento de EaD por meio de lista de e-mail, concluindo, pelos resultados, que a dedicação e o conhecimento do docente foram os aspectos mais elogiados pelos estudantes.

Por outro lado, Bergue (1995), fazendo estudo de casos como Mason, mas condicionando o sucesso do ensino online a fatores pedagógicos, sociais, administrativos e técnicos, concluiu que o bom desempenho docente depende da crescente interação entre estudantes, afirmando que tal meta pode não ser bem aceita em contextos educacionais nos quais ainda predomine o modelo de ensino presencial convencional, no qual predomina a interação do professor com os estudantes. Mais adiante, outros autores defenderam o conceito de “comunidade de aprendizagem online”, em que ficou estabelecido que um instrutor interage mais com alunos e alunos interagem mais entre si, de modo que todos se conectam num espaço virtual como iguais, aprendendo de forma coletiva (PALLOFF, PRATT e RAPP, 2000).

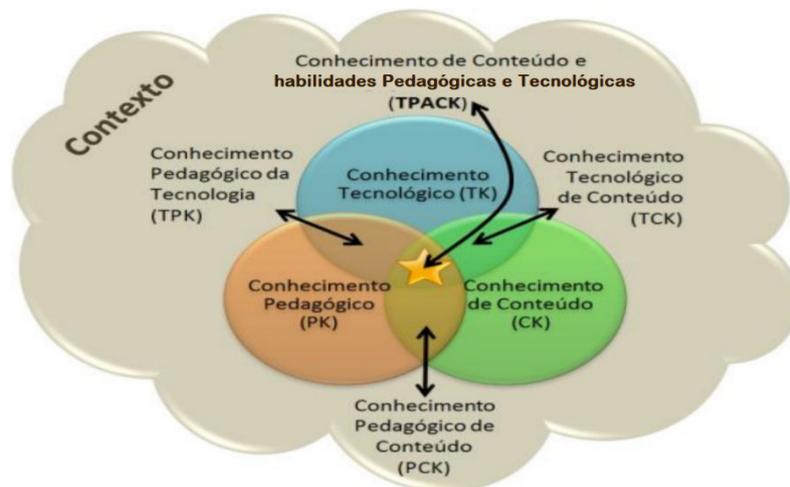
Solloway e Harris (1999) descreveram a experiência de transformar um curso tradicional em um curso online, baseados nesses mesmos princípios, mas focando na negociação das necessidades e desejos dos estudantes e mantendo-se o docente pouco interativo, para que os estudantes buscassem sozinhos e entre eles as próprias interpretações do conteúdo abordado, ocorrendo muitas reclamações em relação à “ausência” do instrutor. Na ocasião dessa experiência, os responsáveis pelo curso levaram esse desconforto discente em consideração e, embora se mantivessem irredutíveis quanto ao propósito de manter o docente longe das discussões, incentivaram o aumento de sua correspondência com os aprendizes por telefone e e-mail, o que trouxe resultados favoráveis.

Dentro dessa mesma perspectiva, Collison et al. (2000), argumentavam que o ambiente on-line define seus próprios parâmetros de sucesso docente, os quais seriam diferentes daqueles encontrados no ambiente presencial. Eles propuseram que quanto mais o docente fosse capaz de ouvir as demandas dos alunos e de contestá-las sem opinar ou transmitir valores pessoais e profissionais, quanto mais fosse “facilitador” da educação, melhor seria seu desempenho na EaD.

Por sua vez, para Belloni (2002), o uso de tecnologias no ensino, deveria ser acompanhado da reflexão sobre a mesma (no sentido do conhecimento embutido na ferramenta e interface utilizadas, e em seu contexto de produção e utilização), realizando um

deslocamento de enfoques: do pragmático para o criativo, sendo necessário ir além dessa dualidade, isto é, construindo novos objetivos de natureza multidisciplinar TDIC, educando também para as mídias, cujos alvos visam ainda a formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as TDIC. Assim, a formação de professores para EaD online requer uma mistura de conhecimento de conteúdo, pedagogia e tecnologia, a fim de ensinar com sucesso. Mishra e Koehler (2006), ilustraram de forma simples esse conceito, em inglês chamado de TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), através de um diagrama de Venn, ou seja, com três círculos parcialmente sobrepostos, cada qual representando uma forma distinta de conhecimento requerido aos professores, conforme apresentado na Figura 1, e cuja base é o entendimento de que o ensino é uma atividade e complexa, que requer habilidades cognitivas, baseada em vários tipos de conhecimentos, e que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado (KOEHLER e MISHRA, 2008a, 2008b).

Figura 1- Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK).



Fonte: Adaptado de Koehler & Mishra (2008).

Na docência online, o professor organiza sua aula a partir dos mesmos elementos que utiliza em qualquer processo educativo -seleciona os conteúdos, define os objetivos e os métodos de ensino. No espaço virtual, então, organiza os recursos tecnológicos que devem ser utilizados em consonância com os objetivos e conteúdo. Desta forma, esse processo educativo exige os mesmos elementos fundamentais que a educação presencial (CATAPAN, 2009), desde que tenha ao alcance também ferramentas digitais e móveis para novas e ricas possibilidades.

Medina-Rivilla et al. (2011) destacaram duas competências-chave para o desenvolvimento da prática educativa na atualidade: a didático-pedagógica e a tecnológico-digital. Há diversos planos de desenvolvimento do ensino de competência digital para professores. A referência internacional mais utilizada é a proposta pela Unesco (2008) para padrões de competências em TDIC para professores.

Segundo recomendações da Unesco (2008), não é suficiente que os professores tenham as TDIC para se disporem a ensinar seus alunos, mas precisam ser capazes de ajudá-los na resolução cooperativa de problemas, para o desenvolvimento da criatividade, e com a utilização das TIC desenvolver eficazmente neles a cidadania digital. Ainda, considerando que EaD precisa ser mediada tecnologicamente para cobrir distâncias no espaço geográfico e até temporal entre estudantes, professores e instituições, é comum pensar em desenvolvimento em distintas gerações de EaD em termos da tecnologia utilizada para abranger tais requisitos. Esta compreensão tem apoiado uma tendência tecnológica determinista, que descreve e define a EaD com base nas TDIC predominantemente empregadas (LITTO, 2009).

Porém, diferentemente das classificações da EaD baseadas nas TDIC utilizadas, Anderson e Dron (2011) examinaram três gerações de EaD quanto à pedagogia que define as experiências de aprendizagem: cognitivo-behaviorista, construtivista social e conectivista, concluindo que uma EaD de qualidade explora as três gerações, adequando-se ao conteúdo, ao contexto e às expectativas de aprendizagem. O que sempre define a intencionalidade do ato didático são os seus elementos organizadores.

Rabardel (2005) e Feenberg (2010), já haviam recomendado atentar para adoção de uma perspectiva tecnocêntrica nas práticas educacionais, visto que isso poderia atribuir potencialidades pedagógicas às características técnicas dos artefatos utilizados, expressando-se em seus vieses instrumentais e deterministas, isto é, as TDIC sendo consideradas predominantemente neutras e, o que define as consequências de seu uso seriam as finalidades atribuídas pelos sujeitos que os utilizam. Já o pensamento marcado pelo determinismo tecnológico, tenderia a considerar que tais tecnologias representam um novo paradigma pedagógico, pressupondo que as potencialidades técnicas dos meios comunicacionais em rede seriam transferidas automaticamente para as práticas de ensino, isto é, os objetos técnicos (no caso da docência, a aprendizagem dos estudantes) seriam portadores de um sentido que se transfere automaticamente para os usos que deles são feitos. Ao contrário da perspectiva instrumental, os sujeitos seriam inteiramente passivos diante das funcionalidades técnicas.

Araujo e Peixoto (2016), por sua vez, refutam tal visão tecnocêntrica, afirmando que o uso das TDIC influencia os contextos educativos, mas os atores do processo de ensino e de aprendizagem não são passivos, de forma que além de observar-se o que as tecnologias fazem com os sujeitos, é importante também verificar-se o que os sujeitos fazem com as tecnologias. Cibotto e Oliveira (2017), consideram que um possível caminho para um ensino que faça uso de tecnologias para formar o cidadão é iniciar a formação básica dos docentes para que façam uso pedagógico das TDIC atuais imbricadas ao conteúdo de cada aula, incorporando-se o uso pedagógico de tecnologias no curso de formação, juntamente com o conteúdo, de modo que os discentes possam se atualizar com as TDIC, que estão em constante evolução no novo século.

3 Resultados

Organizou-se o curso Docência Online em um formato rápido e dinâmico (20h), ofertado 100% virtualmente pela UFAL, e ministrado por uma professora do Cedu, com auxílio de sete tutores voluntários, sendo planejado e direcionado para: o uso de recursos digitais com autonomia e engajamento desses docentes-estudantes, para o período de ensino remoto, durante e pós-pandemia.

Através do AVA, a turma formada teve a oportunidade de acompanhar as atividades propostas, desde questionários, conferências virtuais, leituras, vídeos, e compartilhar experiências por meio de *chats* e fóruns em diferentes tópicos no AVA Moodle, via YouTube ou GoogleDocs, utilizando diferentes interfaces, inclusive de avaliação, de modo que ao final pudemos inclusive criar nossa própria sequência didática para uma aula das disciplinas específicas que ministramos em diferentes áreas, além de discuti-las.

Isso exigiu muito mais do que às 20h de dedicação online, e a superação de concepções previamente registradas em questionários e *wikis*. O YouTube merece uma menção especial, pois se tornou uma espécie de repositório de respostas 24h por dia, durante toda semana, para quase todos os tópicos sobre os quais buscamos cursos e muitas informações. A diferença de uma plataforma de aprendizado online como o YouTube é principalmente o processo e a estrutura que os vídeos do YouTube geralmente não possuem, pois, em muitos casos os vídeos são respostas específicas a tópicos, mas não fornecem necessariamente uma rota de aprendizado (roteiro ou sequência didática), que geralmente pode ser encontrada nas plataformas online. Mas, enfim, desafio é motivação, é o que nos leva a superarmo-nos... Desafio aceito!

A primeira coisa foi ingressar na comunidade criada. Uma recomendação inicial, baseada na experiência de uma das autoras, é que cada participante, compartilhando de uma foto no perfil da apresentação público do AVA, reforça o conceito de que não estamos apenas na tela, mas pertencemos a um grupo humano com um canal de comunicação diferente, mas com o mesmo funcionamento que uma sala de aula tradicional. Esse perfil foi criado no AVA Moodle, onde também depois inseriu as disciplinas que ministraria, avisos, cronogramas, envio de tarefas, *wikis*, figuras, artigos, *webquest*, *podcasts*, etc.

No curso online, não fazia ideia de quem eram meus colegas “de classe”, quem era o mais aplicado, e como haviam feito o “dever de casa” ou se o haviam feito, e como o professor avaliaria. Foi quando entendeu a importância de valiosas ferramentas como os *chats* ou fóruns de discussão, com uma estrutura predefinida e clara, mas, ao mesmo tempo, gerando criatividade. Observar que os colegas mantinham o ritmo e a disciplina necessários para concluir o curso e que não estavam apenas se desincumbindo das tarefas “de casa”, mas se igualando na superação do desafio, influenciava significativamente na motivação, e isso me levou a supor que o mesmo se passaria quando eu estivesse no papel de facilitadora, isto é, praticando à docência online.

Percebemos que as tutoras e a professora do curso consideravam a meritocracia por meio de menções públicas às atividades bem elaboradas por alguns dos colegas, e isso também pareceu estimular o aprendizado.

4. Considerações finais

A prática da docência online requer a existência de condições para que o professor possa desenvolver o domínio básico das tecnologias ao ponto de explorar com segurança suas funcionalidades e modos de operação, identificando suas contribuições pedagógicas para a complexa interação com a autonomia do estudante na busca e uso das informações do conteúdo a desenvolver, regulação do tempo e ritmo de estudo, o trabalho colaborativo em grupo e os estudos de caso, além de favorecer o monitoramento da evolução dos alunos. Enfim, essa prática requer despir-se de preconceitos para ampliar o universo de conhecimento dos estudantes, e provocar a transformação da prática pedagógica.

Referências

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy.

International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 12, n. 3, p. 80-97. mar. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/S5jEZ>>. Acesso em: 5 jul.. 2015.

BELLONI, M. L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (orgs). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

CIBOTTO, R.; OLIVEIRA, R. TPACK: conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**. 7. 11-23, 2017.

COLLISON, G.; ELBAUM, B; HAAVIND, S.; TINKER, R. Facilitating online learning: effective strategies for moderators. Atwood Publishing. apud SOBYRA, D. (2000). New book offers tips for on-line teachers. The chronicle of higher education. Disponível em: <http://chronicle.com/teaching/books/2000121201b.htm> . Acesso em: 05 jul.. 2015.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria da crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: UnB, v. 1, n. 3, p. 39-51. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/l8we1j>>.

LITTO, F. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009, p. 14-20.

KOEHLER, M. J., MISHRA, P.. Introducing TPCK. In: COLBERT, J. A.; BOYD, K. E.; CLARK, A.; GUAN, S.; HARRIS, J. B.; KELLY, M. A.; THOMPSON, A. D. (Eds.). **Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**, 1-29, New York: Routledge, 2008a.

KOEHLER, M. J., MISHRA, P. Introducing technological pedagogical knowledge. In AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. 3-30. New York, NY: MacMillan, 2008b.

MASON, R. **Moderating Educational Computer Conferencing**. 1991, eModerators.com. Disponível em: <<http://www.emoderators.com/papers/mason.html>>. Acesso em: 05 jul.2015.

MEDINA-RIVILLA, R.A.; DOMÍNGUEZ-GARRIDO, M.C.; SÁNCHEZ-ROMERO, C. La comunicación didáctica en la tutoría virtual. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, v.12, n.esp., p.12-30, mar. 2011.

MENDE, R. **Hypotheses for the virtual classroom: a case study**. Search ERIC Database. ERIC_NO: ED423919, 1998.

MISHRA, P, KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054, 2006. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>>. Acesso em: 05 jul.. 2015

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE (OPAS), 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em 05 de julho de 2020.

PALLOFF, R.; PRATT, K.; RAPP, C. Building learning communities in the online classroom. Webcast Transcript. 2000. Disponível em: <<http://cite.college.com/index.learn?action=Vision&subaction=WebcastArc&triaction=May31>>. Acesso em: 5 jul 2015

PEREIRA, E. W. Educação a distância, concepção e desenvolvimento. **Revista Linhas Críticas**, v.9, n.17, p.197-212, jul/ dez. Brasília, 2003

RABARDEL, P.; Pastré, P. **Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement**. Toulouse: Octarès, 2005.

REID, J. **What every student should know about on-line learning**. 1999. Disponível em: <http://illinois.on-line.uillinois.edu/on-line/course1/reid.htm> . Acesso em: 5 jul 2015.

SOLLOWAY, S.; HARRIS, E. Negotiating students needs and desires in cyberspace. **Educom Review**. march/april 1999. Disponível em: <http://www.educause.edu/ir/library/html/erm99021.html>. Acesso em: 5 jul 2015

TAVARES, K. **O professor virtual: reflexões sobre seus papéis e sua formação**. 2000. Disponível em: <http://www.educarecursosonline.pro.br/artigo/eadprof.htm>. Acesso em: 5 jul.. 2015

UNESCO. **ICT competency standards for teachers: implementation guidelines**, version 1.0. Paris: Unesco, 2008.

SOBRE OS AUTORES



Maria Aparecida Pereira Viana. Docente do Cedu/Ufal com atuação na graduação, membro do colegiado do Curso de Pedagogia presencial e distância. Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013) com Estágio Científico Avançado de Pós Doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Educação Brasileira (UFAL, 2003), Especialista em Informática Educativa e Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EaD (PUCRS). Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena. Membro da equipe do Proford na área Docência Universitária/TDIC. Investigadora pela IDEA (Portugal, Espanha e Brasil). E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br.



Luís Paulo Leopoldo Mercado. Docente Titular da UFAL com atuação na graduação em Educação Física e Pedagogia e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação (PUC/SP, 1998), Mestre em Educação (UFSM, 1993), Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL, 2010), licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFSM, 1989). Bacharel em Direito (CESMAC, 2012). Realizou Aperfeiçoamento em Formação em Tutoria Online pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e em Melhoria da Qualidade da Educação Básica pela Unesco/OEA. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online (Ticforprod), certificado pelo CNPq. Orienta mestres e doutores em Educação no PPGE da UFAL. E-mail: luispaulomercado@gmail.com.



Regina Maria Ferreira da Silva Lima. Servidora técnica no Sibi/Ufal; Professora na educação superior, na área jurídica na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (Fama). Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras (Uninter/Py) com diploma revalidado pela Ufal em 2015. Atua na pesquisa na área de direitos fundamentais e de direito civil. Advogada licenciada com inscrição na OAB/AL. Bacharela em Direito pela Ufal (2007) e especialista em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera (Uniderp/MS. Com experiência em Tutoria à distância pela Ufal e pela Rede e-Tec do IFAL. Colaboradora das ações do Proford desde 2017. Email: regina.silva@sibi.Ufal.br



Janis Christine Angelina Cavalcante. Graduada e especializada em Biblioteconomia e Mestre em Administração Pública pela Ufal. Atuou como Diretora da Divisão de Desenvolvimento de Coleções e como pregoeira do Sibi no período de janeiro de 2012 a fevereiro de 2016. Atualmente é bibliotecária documentalista da Ufal com lotação na Biblioteca Central atuando como coordenadora do Serviço de Editoração Eletrônica de Revistas (SEER). Também atua como instrutora, tutora e coordenadora de cursos de capacitação no Proford/Ufal e da Gerência de Capacitação da Ufal. E-mail: janis.christine@sibi.Ufal.br



Chirley Lúcio de Vasconcelos Romeiro. Servidora da Secretaria do Estado de Educação (SEE/AL), lotada na Escola Estadual Campos Teixeira; Pedagoga do Senac/AL, lotada no CEP de Idiomas e Tecnologia; MBA-Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga, Licenciada em Eletrônica, Técnica em Secretaria Escolar. Com experiência em Tutoria à Distância e Presencial pela UAB/Ufal; Experiência como Coordenadora de Tutoria, Professora e Tutora à Distância pela UAB/Ifal e Coordenadora de Tutoria pela Rede e-Tec do Ifal. E-mail: chirleylucio@gmail.com



Maria Dolores Fortes Alves. Docente da UFAL com atuação na graduação e PósGraduação (Mestrado e Doutorado em Educação); Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013) com *sandwich* pela Universidade de Barcelona (2012); Mestre em Educação (PUCSP, 2008); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga (Unisa); Especialista em Educação em Valores Humanos-Fundação Petrópolis; Especialista em Distúrbios de Aprendizagem pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Pedagógica de Professores, atuando principalmente nos seguintes

temas: Educação Inclusiva, Psicopedagogia, formação de professores, Tecnologia Assistiva, Inclusão e Ecoformação, novos Paradigmas, Pensamento Complexidade, Transdisciplinaridade e Pensamento Ecosistêmico; Membro da equipe de formadores da Prograd/Ufal e pelo Proford na área de Educação Inclusiva; Pesquisadora da Rede Internacional Ecologia dos Saberes (RIES), Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC-Espanha), Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (Ecotransd-CNPq, Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD-UB.) e A Adversidade Esconde um Tesouro (Adeste-Universidade de Barcelona); líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (PAII) da UFAL. E-mail: mdfortes@gmail.com



Allana Roberta Vianna Motta. Mestranda em Direito Constitucional e Civil pela PUCSP. Advogada Cível inscrita na OAB/SP. Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus (2015). Tem experiência prática na área de Direito, com ênfase em Direito Civil, Direito do Trabalho e Previdenciário. Possui Graduação em Administração de Empresas pelo Cesmac (2004). E-mail: adm.allanavianna@gmail.com



Débora Cristina Massetto. Docente do Cedu/Ufal - Campus A.C. Simões, setor de TIC. Doutora e mestra em Educação pela Ufscar, na linha: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem. Graduada em Pedagogia pela USP, com experiência em Cursos de Formação Continuada de Professores (Extensão Universitária da FFCLRP - USP, Pró-Reitoria de Extensão - UFSCar e UFAL). E-mail: debora.massetto@gmail.com



Guilherme Vasconcelos Pereira. Mestre em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Tiradentes (Unit-AL), Pós-graduado em Educação Física Escolar pela Ufal, graduado em Educação Física pela Ufal, membro do grupo de pesquisa PAII e do grupo de pesquisa Marcadores Sociais da Diferença. Aprovado no concurso público do IFPB em 2019. Desenvolve pesquisas na área de tecnologia assistiva e violência contra pessoas com deficiência. E-mail: guilhermevasconcelos79@hotmail.com



Morgana Maria Pitta Duarte Cavalcante. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFAL (1990), Graduação em Direito pelo Cesmac(1997), Especialização em Análise Ambiental (UFAL), Especialização em Direito Constitucional (Ufal) e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Ufal (2000). Doutora em Arquitetura e Urbanismo, na área de concentração Projeto de Arquitetura e Urbanismo, linha de pesquisa Arquitetura Moderna e Contemporânea: representação e intervenção, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Docente pesquisadora dos cursos de graduação em Arquitetura e Design, no PPGAU da FAU-Ufal e Diretora da FAU/Ufal para a gestão 2018- 2022. Conselheira suplente do Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Alagoas para o período de 2018-2020 e atualmente cursando a especialização em “A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno” (PUC-RS). Tem experiência na área de Arquitetura/ Urbanismo, artes plásticas e design, com ênfase em estudos de expressão plástica e visualidade, projeto arquitetônico, projeto de ambientação. Atuando principalmente nos seguintes temas: projeto arquitetônico, expressão, design de interiores, arquitetura contemporânea e sustentabilidade. E-mail: morgana.duarte@fau.ufal.br



Ziliane Lima de Oliveira Teixeira. Docente Adjunta no Curso de Música da Ufal. Doutora em Educação pela Ufsma (2016) e mestra em música pela Universidade de Aveiro, Portugal (2011). Integra o Grupo de Pesquisas NarraMus, vinculado ao PPGE e ao Departamento de Música da UFSM e co-lidera o Grupo de Estudos Contemporâneos em Música (GECOM), vinculado ao Curso de Música da UFAL. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, formação de professores, pedagogia da música, narrativas de si e saúde do músico. E-mail: ziliane.teixeira@ichca.ufal.br



Ana Paula Acioli de Alencar. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFAL (1987), especializações em Engenharia Ambiental e Urbana (2002) pela UNIFAL e em Mensuração (2004) pela UFAL. Possui mestrado em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas do Espaço Habitado (DEHA) da UFAL (2007). É docente adjunta da Ufal lecionando na FAU para os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental. Foi arquiteta da Prefeitura Municipal de Maceió onde trabalhou nos órgãos de planejamento e licenciamento edilício (Sedet). Atua nas áreas de Planejamento Urbano e Regional, Controle Urbano, Cadastro Urbano e aplicações de Geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográficas para conhecimento dos fenômenos urbanos-ambientais. E-mail: ana.alencar@fau.ufal.br



Josenilda Rodrigues de Lima. Doutoranda em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal). Mestra em Educação (Ufal/2019). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (Ufal/2016). Bacharela em Serviço Social (Ufal/2013). Integra o quadro de servidores da Ufal. Tem experiência docente na educação online, lecionando a disciplina História Afrobrasileira e Africana (UAB/Ufal). Atua principalmente nos temas: Políticas Públicas, Análise do Discurso, História da educação brasileira, Relações Étnico-raciais. E-mail: josenilda.lima@sibi.Ufal.br



Jamilyle Nunes de Souza Ferro. Possui graduação em Farmácia pela Ufal. Mestrado e doutorado em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Ufal e pós-doutorado pela Ufpe. Pesquisadora na área de Farmacologia de Produtos Naturais e nanotecnológicos, com ênfase em modelos experimentais não clínicos em inflamação, nocicepção, reparo tecidual e câncer. E-mail: jamilyle.ferro@icbs.ufal.br



Fabiana de Cássia de Araújo Silva. Bacharel em Ciência Contábeis pela Ufpb especialista em Controladoria pela Ufpb e mestra em Administração pela UFS. Docente da Ufal, Campus Arapiraca no curso de Administração Pública e pesquisadora na área de Controladoria, Competências Organizacionais e Sustentabilidade. Email: fabiana.silva@arapiraca.ufal.br



Antonia Izabel da Silva Meyer. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Assunção/PY. Mestra em Ciências da Educação pela UDS, 2017, especialista em MBA em Gestão de Pessoas pela FJN, 2010. Bacharel em Ciências da Informação - Biblioteconomia pela Ufal, 2003. Bibliotecária na Ufal. Pesquisadora na área de Educação, na linha TDIC. E-mail: izabel@sibi.ufal.br



Jeniffer da Silva Santos. Formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Ufal. Licencianda em Letras - Português pelo Ifal. Pesquisadora na área de Educação, com foco em formação de leitores e TDIC na Educação nos processos cognitivos vinculados ao campo educacional. Experiência em Docência na área da Educação Infantil. Experiência em Tutoria em cursos semipresenciais e 100% EaD. E-mail: jenifferss.ped@gmail.com



Ana Maria Queijeiro López - Graduada em Ciências Químicas, Físicas e Biológicas (Lic Plena e Bacharelado), com mestrado em Ciências Biológicas- área de concentração Microbiologia Aplicada, pela Unesp-Rio Claro (1991). PhD. em Bioquímica e Fitopatologia Molecular pela University de Bristol (1999), com pós-doutorado em Biotecnologia (bioprodução de hidrogênio por bactérias fotoheterotróficas) pela Universidade de La Coruña, ES (2013).

Professora Associada IV do IQB da Ufal, orientando no Programa de pós-graduação em Química e Biotecnologia. Membro do corpo editorial da revista “European Journal of Medicinal Plants”, e revisora de periódicos como “Brazilian Journal of Chemical Engineering”, “Science of the Total Environment”, “Environmental Monitoring and Assessment”, “Food Research International”. E-mail: amql@qui.ufal.br



Alexandre Sacramento, possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Ufal (2008). É mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Ufal (2012) e é discente no Doutorado na mesma instituição. Atua em Tecnologia de Arquitetura e Urbanismo, nos seguintes temas: projeto de arquitetura ventilação natural, desempenho térmico e energético, conjunto habitacional e estratégias bioclimáticas. É Docente Assistente A da Ufal. E-mail: alexandre.sacramento@fau.ufal.br



Divanise Suruagy Correia - Graduada em Medicina pela Ufal (1979), Mestra em Ciências da Saúde pela UFS (2003) e Mestra em Saúde da Criança pela Ufal (2000); Doutora em Ciências da Saúde pela UFRN (2009). Atua como psicoterapeuta, pediatra e docente titular da Fames/Ufal. Tem experiência na área de Saúde Coletiva e Ensino em Saúde. Trabalha atualmente nos seguintes temas: Atenção à Saúde, Desenvolvimento Humano e ciclo de vida, Gênero, Sexualidade, Violência, Saúde mental, da criança, adolescente e família, Gestão e Ensino na saúde. Líder do grupo de pesquisa Atenção à Saúde e Desenvolvimento Humano. Coordenadora Polo Alagoas no Profsaúde. Editora da Revista Portal:Saúde e Sociedade. E-mail: divanisesuruagy@gmail.com



Josineide Francisco Sampaio - Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (1993), Especialização em Ciências Sociais (1994), Mestrado em Sociologia pela UFAL (2005) e Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - ENSP/Fiocruz (2013). Atualmente é Docente Adjunta IV, com dedicação exclusiva na Famed/Ufal. Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde - MPES/Famed/Ufal e como professora permanente no ProfSaúde/Fiocruz/Abrasco/Famed/Ufal. Tem experiência na área de Saúde Pública, atuando na área de Ciências Sociais Aplicadas à Saúde, Direito e Saúde, Ensino na Saúde, Educação em Saúde e Promoção da Saúde. E-mail: josineide.sampaio@famed.ufal.br



Maria das Graças Monte Mello Taveira - graduação em Medicina pela Escola de Ciências Médicas de Alagoas (1980), doutorado do Programa de Ciências da Saúde do ICBS/Ufal (2020), mestrado em Ensino na Saúde pela Famed/Ufal (2014), especializações: Clínica Médica, Saúde Pública, Administração em Serviços de Saúde, Medicina do Trabalho, Administração Hospitalar, Auditoria em Serviços de Saúde, Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde. Atualmente é docente da Ufal, auditora da Secretaria Municipal de Saúde-Arapiraca, membro da equipe de editoração da Revista Portal: Saúde e Sociedade (NUSP/Famed/Ufal). Tem experiência na área de Saúde Pública, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão em saúde e atenção primária. E-mail: montegraca@gmail.com.



Priscila Nunes de Vasconcelos - Nutricionista graduada pela Ufal. Doutoranda de Nutrição em Saúde Pública da UFPE. Atualmente docente substituta da Famed/Ufal nas disciplinas de Saúde e Sociedade e Gestão em Saúde e professora da Uninassau Maceió com as disciplinas Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, Nutrição Clínica, Bioquímica dos Alimentos e Citologia/Embriologia. Temas de interesse: Gestão em Saúde, Epidemiologia Nutricional, Avaliação do Consumo Alimentar, Nutrição em Saúde Pública e Nutrição Materno Infantil. E-mail: priscilanv@msn.com



Alan Soares Bezerra. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Mídia pela UFRN (2016). Possui graduação em Geografia pela UFCG (2013) e em Comunicação Social pela UEPB (2013). Pesquisa temas voltados a Geografia Urbana, das religiões, do sexo, cultural, além de Teorias da Comunicação, Pesquisa em Comunicação, Pesquisa de Marketing, Marketing Urbano, sistemas religiosos e simbólicos, música gospel e Comunicação Midiática. E-mail: alan.bezerra@ichca.Ufal.br



Verônica Nascimento Brito Antunes, possui Doutorado na área de Instituições, Estratégias e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Economia da UFRJ (PPED/IE/UFRJ, 2014), Mestrado em Ciências Econômicas (área de concentração: Economia Internacional) e Graduação em Ciências Econômicas pela UERJ (PPGE/UERJ). Atualmente é Docente Adjunta da FEAC/Ufal, lecionando na graduação e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Stricto Sensu em Economia Aplicada. Anteriormente, fez parte do quadro docente do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFRRJ (ICSA/UFRRJ). Atua principalmente nas seguintes áreas: Desenvolvimento, Instituições, Governança, Políticas Públicas, Economia Industrial, Agrária e do Meio Ambiente. E-mail: veronica.antunes@feac.Ufal.br



Geisa Carla Gonçalves Ferreira Coordenadora do curso de Pedagogia da Uninassau - Maceió/AL. Formação em Pedagogia e Serviço Social. MBA em Gestão de Pessoas. Executivo em Alta Gestão. Esp. Me. e Doutoranda em educação. E-mail: geisa.ferreira@cedu.Ufal.br



Givanildo da Silva. Doutor em Educação (2019) pela UFPB, Mestre em Educação (2015) e graduado em Pedagogia (2012) pela Ufal. Possui especialização em Organização Pedagógica da Escola: Gestão Escolar pelo Centro Internacional Universitário Uninter e Estratégias Didáticas na Educação Básica com uso das TIC pela Ufal. Tem experiência profissional como docente na educação básica e no ensino superior. Integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) Ufal/CNPq; e do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a criança (GRUPEC) UFPB/CNPq. Realiza estudos na linha de pesquisa Políticas Educacionais com ênfase na Gestão Escolar e Educacional, Políticas Educacionais para a Educação Básica e Organização Pedagógica da Escola. E-mail: givanildopedUfal@gmail.com

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-031-2

