

UFAL CONECTADA

FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE COVID-19

ELTON MALTA NASCIMENTO
GONZALO ABIO
REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA LIMA
VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS
(ORG.)

ELTON MALTA NASCIMENTO
GONZALO ABIO
REGINA MARIA FERREIRA DA SILVA LIMA
VERA LUCIA PONTES DOS SANTOS
(ORG.)

UFAL CONECTADA: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE COVID-19

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital N° 01/2020 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: Mariana Lessa

Imagem da Capa: Kjpager

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

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

F23 UFAL conectada [recurso eletrônico] : formação e transformação digital em tempos de covid-19 / Elton Malta Nascimento... [et al.] [organizadores]. - Maceió, AL: EDUFAL, 2021. 223 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5624-029-9

1.Ufal – Covid-19. 2. Ufal - Desafios e estratégias – Pandemmmia. 3.Tecnologia digital. 4. Distanciamento social. 5. Normas acadêmicas. I. Nascimento, Elton Malta.

CDU: 37:578.834



SUMÁRIO

Prefácio - Descortinando um novo mundo	8
<i>José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro</i>	
Apresentação	11
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
A modo de introdução.....	19
<i>Os Organizadores</i>	
1. Contextos, formação e transformação digital na Ufal: pandemia, novos tempos, novos desafios	21
<i>Vera Lucia Pontes dos Santos</i>	
<i>Gonzalo Abio</i>	
<i>Regina Coeli Carneiro Marques</i>	
<i>Amauri da Silva Barros</i>	
<i>José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro</i>	
2. Múltiplos processos formativos na Ufal em tempo de pandemia: o Proford e seu protagonismo na formação para a docência online	36
<i>Vera Lucia Pontes dos Santos</i>	
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
<i>Willamys Cristiano Soares</i>	
<i>Patrícia Gomes Siqueira</i>	
3. Normas acadêmicas no período de distanciamento social: garantia de vínculos e ampliação da oferta de atividades formativas.....	45
<i>Amauri da Silva Barros</i>	
<i>Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes</i>	
<i>Eliane Barbosa da Silva</i>	
<i>Maria Dayane Dalysse dos Santos</i>	
4. Extensão Universitária mediada por tecnologias digitais na UFAL.....	54
<i>Cezar Nonato Bezerra Candeias</i>	
<i>Clayton Antônio Santos da Silva</i>	
<i>Sérgio Onofre Seixas de Araújo</i>	



5. Tecnologias digitais na Ufal: um perfil da qualidade do acesso discente 62

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Alexandre Lima Marques da Silva

Cézar Nonato Bezerra Candeias

Walter Matias Limas

Alan Pedro da Silva

Adilson Rocha Ferreira

6. Os desafios da Assessoria de Comunicação da Ufal em tempos de pandemia: informação segura e engajamento da comunidade acadêmica.....71

Simoneide Araújo

Márcia Rejane de Alencar

Manuella Soares

Niraldo Farias

7. A incidência de fatores sociotécnicos nos processos formativos na Ufal em tempos de Covid-19 79

Reinaldo Cabral Silva Filho

Sunny Kelma Miranda

8. Cenários de formação para servidores na crise pandêmica: ações da Gerência de Capacitação da Progep/Ufal.....86

José Ivamilson Silva Barbalho

Leandro dos Santos Gonçalves

Adriana da Silva Vieira, Iolanda dos Santos Silva

Melinda Torres Barros Ferreira

9. Disseminando conhecimento em tempos de Covid-19: a experiência do Sistema de Bibliotecas da Ufal no apoio à pesquisa universitária..... 92

Ana Paula Orico Marques Cassé

Regina Maria Ferreira da Silva Lima

Tarlane Gomes Tenório Sales

Nelma Camêlo de Araujo

Cristiane Cyrino Estevão

Jucemar Pacheco de Macedo

10. O Youtube como interface democrática de integração e difusão do conhecimento multidisciplinar: a experiência do Canal Prograd Ufal.....101

Vera Lucia Pontes dos Santos

Gonzalo Abio

Willamys Cristiano Soares Silva

Amauri da Silva Barros



11. Concepção de materiais didáticos para cursos de formação de professores da Ufal no contexto da Covid-19 110

Elton Malta Nascimento

Guilmer Brito Silva

12. Abordagem experiencial e ativa no curso de webconferência da RNP ofertado a distância em tempos de pandemia 118

Gonzalo Abio

Jeniffer da Silva Santos

Maria Aparecida Araújo Lima

13. Curso Produção de Videoaulas: um novo olhar sobre o uso de vídeos na docência universitária 128

Elton Malta Nascimento

Leila Carla dos Santos Quaresma

Mariana Santana de Jesus

Mayara Teles Viveiros de Lira

14. Desenvolvimento da Competência Digital Docente de professores universitários no curso de Moodle básico realizado em contexto emergencial 137

Gonzalo Abio

Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes

Mariana Santana de Jesus

Julio Cesar Correia da Silva

15. Ação tutorial na formação docente para o ensino emergencial on-line: a experiência do curso Moodle Básico do Proford/Ufal 147

Daniella de Jesus Lima

Douglas Vieira de Almeida

Luís Paulo Leopoldo Mercado

16. Formação docente na Ufal no contexto pandêmico da Covid-19: relato de experiência sobre a tutoria on-line 155

Deyse Mara Romualdo Soares

Luís Paulo Leopoldo Mercado

17. Formação de professores da Ufal para uso do AVA institucional: a experiência no curso Moodle básico 162

Guilmer Brito Silva

Adriana Valença de Almeida

Maria Aparecida de Araújo Lima



18. e-Dialogicidade nos fóruns de discussão do AVA: alguns aspectos e perspectivas dos cursos Moodle Básico e Moodle avançado 171

Júlio César Correia da Silva

Luís Paulo Leopoldo Mercado

19. Conhecimento, tecnologias assistivas e inovação: o percurso formativo de professores universitários no curso Moodle Avançado do Proford/Ufal. 180

Karoline Alves de Melo Moraes

Josenilda Rodrigues de Lima

Mariana Santana de Jesus

Janis Christine Angelina Cavalcante

20. A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso Docência On-line..... 188

Maria Aparecida Pereira Viana

Regina Maria Ferreira da Silva Lima

Chirley Lucio Vasconcelos

Janis Christine Angelina Cavalcante

21. Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação continuada de professores universitários no contexto on-line 196

Mayara Teles Viveiros de Lira

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Leila Carla dos Santos Quaresma

Mariana Santana

22. Proposta prático-conceitual para promoção de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem..... 205

Leonardo Brandão Marques

Ranilson Paiva

23. Aplicação de uma análise SWOT nas ações do Proford: formulação de estratégias de gestão sob a perspectiva dos tutores 214

Janis Christine Angelina Cavalcante

Regina Maria Ferreira da Silva Lima

Josenilda Rodrigues de Lima

Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto



PREFÁCIO

DESCORTINANDO UM NOVO MUNDO

Toda produção científica escrita se constitui no desfecho de uma história. Ou, mais precisamente, do registro de uma ou mais etapas da história. Não obstante carregue uma análise, estudo ou narrativa permeados pela metodologia científica, certamente é, também, preche de sentidos, significados, percepções e visão de mundo do seu autor ou dos seus autores.

Por vezes, como é o caso deste *e-book*, carrega os sentimentos e o protagonismo daqueles que fizeram parte da história que está sendo apresentada. Evidente que, diferente de uma obra literária, vai além da narrativa e das impressões, buscando interpretar e entender os acontecimentos, os fatos, e seus desdobramentos, à luz de teorias que possam explicá-los, e impulsionando, muitas vezes, o surgimento de novos pressupostos teóricos.

Vivemos um momento ímpar na história da humanidade, em que uma pandemia nos coloca em uma condição de distanciamento social e em um nível de isolamento domiciliar acentuados. Não obstante haja registros de outros momentos da história em que pandemias nos colocaram em situações similares, sua singularidade deve-se ao fato de que, pela primeira vez, as tecnologias digitais disponíveis possibilitaram a atenuação deste afastamento, permitindo a manutenção da proximidade afetiva e relacional a despeito do distanciamento físico, e o prosseguimento da atividade laboral e acadêmica, embora sob outra perspectiva.

O uso de tecnologias digitais como mediadora do processo educativo começa a ser estudado na Ufal no início da década de 90, com a criação do Núcleo de Informática na Educação Superior (NIES), que se tornou um núcleo de referência no Brasil na pesquisa e no desenvolvimento de metodologias educacionais mediadas pelo computador. Ainda nesta mesma década assistimos ao início da educação a distância na Ufal com a implantação do curso de graduação em Pedagogia a Distância do Centro de Educação, através do Programa dos Municípios Alagoanos (PROMUAL), que ainda não utilizava o recurso da internet.

A década seguinte nos traz os primeiros editais do Ministério da Educação para oferta de cursos na modalidade a distância, surgindo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que fez com que, em 2005, a EaD na Ufal ganhasse uma maior amplitude, com a criação da Coordenadoria Institucional de Educação a distância (Cied).

Nos anos que se sucederam, a utilização de tecnologias digitais na mediação dos processos educativos avança de maneira irreversível na Universidade Federal de Alagoas, saindo da restrição dos cursos ditos a distância e se espalhando pelos cursos presenciais.

Simultaneamente, a Pró-reitoria de graduação, através da Coordenação de Desenvolvimento Pedagógico inicia, em 2004, uma série de ações para a formação sistemática de seus professores, em especial aqueles que estavam ingressando na instituição, com a oferta de cursos periódicos de capacitação para a prática docente. Tal esforço se consolida na institucionalização, em 2014, do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford).

Constitui-se, em seguida, uma feliz parceria entre o Proford e a Cied na oferta de cursos voltados para a utilização das tecnologias digitais no ensino superior. Isto possibilitou uma ampliação lenta, porém constante, do número de docentes que se utilizam destas ferramentas nos cursos presenciais, em especial do Moodle, plataforma adotada oficialmente como ambiente virtual de aprendizagem na Ufal.

Não obstante, uma forte resistência ainda se fazia sentir por parcela considerável dos Professores, seja por dificuldades na apropriação das tecnologias disponíveis, seja por posicionamento contrário às atividades não presenciais por considerá-las instrumentos de precarização do processo ensino-aprendizagem. Neste cenário, observou-se nos últimos anos o desaquecimento das ações da Cied e um arrefecimento do incentivo às atividades de EaD na instituição, provocando uma diminuição considerável das atividades na área, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância, e um decréscimo no número de alunos dos cursos da Universidade Aberta do Brasil. Ainda assim, a despeito da ausência de apoio mais efetivo da gestão, graças ao empenho e ao entusiasmo de seu corpo docente e dos colegiados dos cursos, assim como do coordenador e da equipe da Cied, a Ufal obtém seu recredenciamento para os cursos a distância.

Em janeiro de 2020 uma nova gestão assume o comando da universidade, tendo como uma de suas prioridades o apoio e a ampliação às atividades educacionais mediadas pelas tecnologias digitais, com o compromisso de oferecer suporte irrestrito às ações da Cied e à Educação a Distância na Ufal.

O mês de março, no entanto, surpreende a todos com uma pandemia, resultando na suspensão das atividades presenciais logo no primeiro dia do retorno às aulas para o início do período letivo denominado 2020.1.

As atividades via internet logo se tornam a única opção possível para a continuidade dos trabalhos nos diversos setores da instituição. Instala-se uma forte discussão nos espaços de gestão sobre como tornar viável a continuidade das atividades acadêmicas, em particular as aulas, com a utilização das inúmeras ferramentas disponíveis para a educação à distância ou para o ensino remoto. Algumas questões se colocavam como imperativas, a saber:

1. A limitação de conectividade e de equipamentos por parte considerável dos discentes, que, na eventualidade de um retorno as aulas de modo não presencial, tornaria ainda mais acentuada a exclusão já observada nas instituições públicas de ensino superior,
2. A existência de número considerável de docentes sem a preparação adequada para o uso dos recursos tecnológicos nesta perspectiva.

Em virtude da grande dificuldade para resolução do problema descrito no item 1, e em virtude da *expertise* construída pelo Proford e pela Cied no que diz respeito ao item 2, e ainda pelo fato de que de nada adiantaria os alunos possuírem a conectividade adequada sem que os docentes estivessem preparados para conduzir as atividades acadêmicas, imediatamente foram articuladas ações que viabilizaram, de forma ágil e competente, a produção de material de suporte e a realização de inúmeros cursos e capacitações para docentes e técnico-administrativos, que garantissem a qualidade das atividades não presenciais no período da pandemia, mas também que pudessem ensejar a continuidade do uso das tecnologias digitais de forma perene na Universidade Federal de Alagoas, tanto dos cursos a distância, nos cursos presenciais, e nos possíveis cursos híbridos que venham a surgir no futuro.

O Reitor nomeia um Grupo de Trabalho denominado Educação Mediada por Tecnologias para pensar essas questões, que propõe como uma das ações fundamentais a criação do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*, envolvendo as pró-reitorias de Graduação (Prograd), Extensão (Proex); de Pesquisa e Pós-graduação (Propep); e de Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep), em parceria com a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied) e com o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). Surge aí o EmeTEC (Educação Mediada por Tecnologias), objetivando promover cursos de capacitação utilizando recursos de EaD, e que promete se consolidar de maneira definitiva no processo formativo na Ufal.

Encontraremos nas páginas seguintes deste *e-book* as narrativas, análises e perspectivas decorrentes desta experiência que estamos vivendo, iluminadas pelas vivências pretéritas e norteadas pelos sonhos, projetos, prospecções e expectativas do futuro.

Esperamos que, como os autores desta produção, o leitor possa fazer uma viagem pelo fascinante mundo acadêmico que se descortina com o uso das tecnologias digitais na mediação das atividades educativas.

José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro



APRESENTAÇÃO

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Este *e-book* tem como foco principal trazer os resultados das ações formativas emergenciais realizadas na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) pelo Programa Institucional de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) no âmbito do Programa *Ufal Conectada* para atender à realidade do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

O contexto emergencial da pandemia da Covid-19 trouxe consequências no funcionamento das instituições de ensino, necessidades de ofertar cursos no formato *on-line* e a urgência de desencadear ações formativas dos docentes da Ufal na utilização de tecnologias digitais e AVA para desenvolver competência e fluência digital visando a oferta de aulas *on-line*.

As ações e formações emergenciais desencadeadas envolveram gestores, docentes, técnicos e discentes de pós-graduação que atuaram como docentes-formadores e tutores nas ações e cursos ofertados nas diversas temáticas, como: apropriação de interfaces digitais no/para o cenário da educação online; utilização da plataforma *StreamYard* com transmissão simultânea ao vivo pelo *Youtube* na realização de webinários; produção de materiais didáticos (vídeos-tutoriais e apostilas) voltados para cursos de formação de docentes; sistema de webconferência da RNP; curso de Produção de Vídeo Aulas; cursos Moodle Básico e Avançado; Docência *On-line*.

Temáticas relevantes são abordadas neste *e-book*: o papel da extensão; avaliação da qualidade do acesso às tecnologias digitais; visibilidade institucional das ações realizadas; formação continuada de docentes para educação *on-line* e educação híbrida; processos avaliativos; acessibilidade; inclusão digital; tutoria online, dialogicidade nas interações em AVA, desenvolvimento de competência digitais, avaliação baseada em evidências de aprendizagem.

No primeiro capítulo, *Contextos, formação e transformação digital na Ufal: pandemia, novos tempos, novos desafios*, Vera Lucia Pontes dos Santos, Gonzalo Abio, Regina Coeli, Amauri da Silva Barros e José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro apresentam os cenários contextuais relacionados às ações formativas emergenciais desenvolvidas pelo

grupo de trabalho EmeTEC. Descreve as ações da Prograd na coordenação dos processos, decisões, ações e estratégias no sentido de sistematizar e implantar ações educacionais mediadas por tecnologias digitais no âmbito institucional, destacando o protagonismo do Proford que, em parceria com a Gerência de Capacitação, da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep), articulou as condições necessárias para as primeiras ações e formações emergenciais. Essas ações envolveram o diagnóstico da realidade docente e discentes até a preparação dos docentes para as transformações exigidas pela docência no contexto pandêmico, com a oferta de cursos e minicursos, videoaulas, webconferências, AVA Moodle e docência online, buscando ampliar o rol de ações formativas com a realização de *lives* e webinários para a comunidade em geral que perpassassem conteúdos científicos multidisciplinares e, ao mesmo tempo, mantivesse a universidade em movimento e conectada com a sociedade.

No segundo capítulo, *Múltiplos processos formativos na Ufal em tempos de pandemia: o Proford e seu protagonismo na formação para a docência on-line*, Vera Lucia Pontes dos Santos, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Willamys Cristiano Soares e Patrícia Gomes Siqueira, apresentam o novo cenário que exigiu do Proford liderança e flexibilização na oferta de cursos e eventos com vistas a mitigar os efeitos da pandemia no que se refere à formação continuada. Mostram o protagonismo do Programa na articulação e promoção de múltiplos processos de formação continuada desencadeados na Ufal, em caráter emergencial, durante o período pandêmico. Focalizam a formação continuada de docentes para a apropriação de interfaces digitais no/para o cenário da educação *on-line* e evidenciam a ampliação das ações formativas do Proford para atender a emergente demanda da comunidade da Ufal e da comunidade externa, por meio da criação de novas redes digitais de aprendizagem. Evidenciam também, lacunas na formação e na atuação docente no que se refere à mediação por tecnologias digitais, seja pelo pouco uso, seja pelo pouco conhecimento sobre a área e discutem a atuação do Proford no processo de (re) construção da competência digital de docentes universitários em meio à acelerada busca por formação continuada em educação mediada por tecnologias.

No terceiro capítulo, *Normas acadêmicas no período de distanciamento social: garantia de vínculos e ampliação da ofertas de atividades formativas*, Amauri da Silva Barros, Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes, Eliane Barbosa da Silva e Maria Dayane Dalysse dos Santos analisam a produção normativa da Prograd em conjunto com as demais Pró-Reitorias acadêmicas e os setores de gestão e governança da Ufal, com objetivo de regulamentar e nortear as ações pedagógicas, logísticas e de infraestrutura no cenário de contingência em virtude da pandemia da COVID-19. A análise documental é feita a partir do conteúdo e do debate subjacente às instruções normativas elaboradas neste lapso temporal enfatizando os impactos imediatos nas ações pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem da instituição.

No quarto capítulo, *Extensão universitária mediada por tecnologias digitais na Ufal*, Cezar Nonato Bezerra Candeias, Clayton Antônio Santos da Silva e Sérgio Onofre Seixas de Araújo, trazem reflexões acerca do desenvolvimento das atividades de extensão universitária vinculadas ao Programa *UFAL Conectada* que ocorreram nos primeiros três primeiros meses de isolamento social. Observam que a Extensão Universitária é *locus* de atividades que historicamente privilegiam processos de interações presenciais, estabelecem algumas análises preliminares acerca da percepção e da vivência que tiveram docentes, estudantes e técnicos membros das equipes executoras das atividades de extensão bem como as percepções e vivências do público beneficiário destas atividades. Para esta análise utilizam o referencial teórico da Sociologia da Experiência desenvolvida por François Dubet, tomando o fenômeno da experiência como um objeto sociológico que articula dois aspectos por vezes contraditórios: a representação emocional e a atividade cognitiva. Estes referenciais teóricos foram confrontados com os relatos de experiência coletados a partir da aplicação de uma enquete junto às equipes executoras e ao público participante das atividades de extensão realizadas sob a mediação das tecnologias digitais.

No quinto capítulo, *Tecnologias digitais na Ufal: um perfil da qualidade do acesso discente*, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Alexandre Lima Marques da Silva, César Nonato Bezerra Candeias, Walter Matias Lima, Alan Pedro da Silva, Adilson Rocha Ferreira, apresentam os resultados do questionário de avaliação da qualidade do acesso às tecnologias digitais e à internet aplicado junto aos discentes da Ufal, com 4372 respondentes. Detalham o processo de tabulação e analisados dos dados à luz dos aportes teóricos da inclusão digital e os encaminhamentos à reitoria da Ufal para análises em confrontação a outros documentos de gestão, visando a implementação de ações ou políticas de formação docente ou de assistência estudantil. Mostram que os resultados revelam os desafios de uma universidade pública implementar ações de educação remota, ou na modalidade a distância, tendo em vista o quantitativo de discentes.

No sexto capítulo, *Os desafios da Assessoria de Comunicação da Ufal em tempos de pandemia: informação segura e engajamento da comunidade acadêmica*, Niraldo Farias, Manuella Soares e Simoneide Araújo, detalham como a Assessoria de Comunicação da Ufal alinhou o trabalho de uma equipe de catorze servidores e sete estagiários num cenário novo, totalmente virtual. Destacam como os desafios de zelar pela imagem institucional numa gestão recém-empossada, transmitir informações seguras para a população e manter o sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica - técnicos, docentes e discentes - foram motivadores para a Ascom, atendendo ao objetivo de dar visibilidade às ações dos gestores e das unidades educacionais que não pararam durante a pandemia da Covid-19. Avaliam a produção do conteúdo do *site* e das redes sociais oficiais no período de 16 de março, quando foi divulgada a suspensão do Calendário Acadêmico, até 16 de junho, utilizando a metodologia do estudo de caso desses dois veículos de comunicação.

No sétimo capítulo, *A incidência de fatores sociotécnicos nos processos formativos na Ufal em tempos de Covid-19*, Reinaldo Cabral Silva Filho e Sunny Kelma Miranda apresentam as condições sociotécnicas que tiveram de ser satisfeitas para viabilizar as ações de formação continuada de docentes na Ufal, com limitação de recursos, que adotou medidas de distanciamento social em função da pandemia. Identificam as condições a partir da análise de cenários, considerando, principalmente, a prevalência do modelo de ensino presencial, a disponibilidade de instrumentos tecnológicos e os aspectos que poderiam contribuir com a diminuição da resistência à adoção de um modelo diferente do estabelecido como parte da cultura organizacional.

No oitavo capítulo, *Cenários de formação para servidores na crise pandêmica: ações da Gerência de Capacitação da Progep/Ufal*, José Ivamilson Silva Barbalho, Leandro dos Santos Gonçalves, Melinda Ferreira, Adriana Vieira, Iolanda Silva e Iris Nascimento, mostram que vivenciamos um momento chamado de *normalidade da exceção*, quando o sistema neoliberal se impôs como modelo de economia financeira ao mundo, desde os anos de 1980 e no momento atual, face dos problemas advindos da situação provocada pela pandemia do Covid-19, pessoas e instituições foram afetadas em suas rotinas cotidianas. Argumentam que temos, de maneira macro, um estado de excepcionalidade e o desafio tem sido encontrar formas diversas de reorganizar, no plano da convivência, lazer e trabalho, as relações sociais, quanto à falta de normalidade. Procuram compreender, no primeiro momento, o contexto da atual crise pandêmica, afetado pelo desequilíbrio financeiro, distúrbios emocionais, desorganização política ou interrupção de serviços. A crise pandêmica coloca em xeque, também para as instituições de ensino, a necessidade de encontrar respostas para a produção de conhecimentos que poderão auxiliar no enfrentamento do coronavírus. Trazem algumas possibilidades de respostas para o cenário colocado e analisam as atividades de formação da Gerência de Capacitação/Progep/Ufal, dos últimos três meses, enquanto reposta institucional da Ufal, diante da situação epidêmica.

No nono capítulo, *Disseminando conhecimento em tempos de Covid-19: a experiência do Sistema de Bibliotecas da Ufal no apoio à pesquisa universitária*, Ana Paula Orico Marques Cassé, Regina Maria Ferreira da Silva Lima, Tarlane Gomes Tenório Sales, Nelma Camêlo de Araujo, Cristiane Cyrino Estevão e Jucemar Pacheco de Macedo descrevem as ações que as bibliotecas participantes do Sistemas de Bibliotecas da Ufal realizaram nos últimos meses no âmbito do tripé “ensino-pesquisa-extensão” e de suas atribuições de viés acadêmico, bem como pedagógico e sociocultural, entre elas, as mudanças no portal eletrônico, os serviços oferecidos através dele, assim como o acesso a novas bases de dados, o uso de outros canais nas mídias sociais, no *YouTube* e no *Instagram*, o alcance e engajamento das comunidades através das redes sociais e diversos projetos de extensão realizados.

No décimo capítulo, *O Youtube como interface democrática de integração e difusão do conhecimento multidisciplinar: a experiência do Canal Prograd Ufal*, Vera Lucia Pontes dos Santos, Gonzalo Abio, Willamys Cristiano Soares Silva e Amauri da Silva Barros

relatam como se deu a virtualização dos processos de formação, a partir da utilização da plataforma *StreamYard* com transmissão simultânea ao vivo pelo *Youtube* na realização de webinários para a comunidade universitária e sociedade em geral. Evidenciam o importante papel do Canal *YouTube* do Programa Ufal Conectad@: inspirando inovação, coordenado pela Prograd na comunicação, integração e disseminação de conhecimentos acadêmicos multidisciplinares frente ao cenário pandêmico. Partem da análise descritivo-narrativa dos vídeos dos webinários exibidos nesse canal entre os meses de maio a junho de 2020 e estabelecem relação colaborativa com questões apresentadas nas respectivas avaliações dos webinários realizados e o potencial das transmissões ao vivo de conferências acadêmicas. Evidenciam várias formas com que uma abordagem virtual de conferências pode se beneficiar da transmissão ao vivo: promove conteúdos acadêmicos multidisciplinares com a colaboração das tecnologias digitais na internet; contribui para melhorar a globalidade, a diversidade cultural e a acessibilidade das conferências acadêmicas; colabora para a relevância e a qualidade do conteúdo acadêmico; e possibilita a gravação em vídeo das palestras, contribuindo para a documentação e a divulgação científica.

No décimo primeiro capítulo, *Concepção de materiais didáticos para cursos de formação de professores da Ufal no contexto da Covid-19*, Elton Malta Nascimento e Guilmer Brito Silva, relatam e analisam, com base em um estudo de caso, parte de uma experiência de produção de materiais didáticos (vídeos-tutoriais e apostilas) voltados para cursos de formação de docentes na Ufal, no contexto da interrupção das atividades acadêmicas, em virtude da Covid-19. Apresentam a reflexão dos docentes formadores na elaboração de material didático apropriado para o contexto, especificamente, na construção de uma sequência didática dirigida para cursos e/ou oficinas na modalidade a distância, sem encontros presenciais e para um público bastante heterogêneo. Apresentam as diferentes etapas e análises realizadas para o desenvolvimento dos cursos, os problemas teóricos e interacionais enfrentados, assim como as respectivas soluções. Demonstram que é possível proporcionar uma vivência didática por meio de metodologias pautadas em tecnologias e atentam para cuidados a serem considerados ao utilizar as ferramentas digitais e nos procedimentos utilizados para a elaboração de material didático para cursos de formações dos docentes universitários.

No décimo segundo capítulo, *Abordagem experiencial e ativa no curso de Webconferência da RNP ofertado a distância em tempos de pandemia*, Gonzalo Abio, Jeniffer da Silva Santos e Maria Aparecida Araújo Lima, analisam o papel ativo dos docentes que participaram em um minicurso sobre o sistema de webconferência da RNP, como parte das ações emergenciais realizadas pelo GT EmeTEC para formação dos docentes, assim como os resultados observados. O planejamento do minicurso prático com 10 horas de duração, realizado no intervalo de uma semana, incluía a participação em uma webconferência com o professor-formador, e a realização de práticas individuais ou grupais no mesmo sistema, somado à participação na elaboração de um *FAQ* colaborativo em uma página *wiki* com

perguntas e respostas relativas ao sistema de webconferência em estudo. Concluem que, pelas interações registradas nos trabalhos práticos descritos no fórum e as opiniões coletadas no questionário final aplicado que as e-atividades solicitadas e o aproveitamento geral do curso foi percebido de forma positiva.

No décimo terceiro capítulo, *Curso Produção de Videoaulas: um novo olhar sobre o uso de vídeos na docência universitária*, Elton Malta Nascimento, Leila Carla dos Santos Quaresma, Mariana Santana de Jesus e Mayara Teles Viveiros de Lira relatam, a partir dos depoimentos e avaliações realizadas pelos cursistas no AVA, a experiência do Curso de Produção de Vídeo Aulas, uma das ações de formação continuada promovidas pelo Proford junto aos docentes da Ufal, com o intuito de proporcionar aprendizado referente ao uso de ferramentas e metodologias voltados para o ensino *on-line* em tempos de Covid-19. O curso apresenta ao docente algumas técnicas de produção de vídeos para uso em apresentação de aulas. Apresentam possibilidades de transformar estas produções em recursos complementares para o ensino *on-line* e contribuições junto à formação docente universitária.

No décimo quarto capítulo, *Desenvolvimento da Competência Digital Docente de professores universitários no curso de Moodle básico realizado em contexto emergencial*, Gonzalo Abio, Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes, Mariana Santana de Jesus e Julio Cesar Correia da Silva, relatam experiência das ações e resultados com uma das turmas que participaram no curso Moodle Básico, curso com duração de duas semanas e carga horária de 20 horas realizado entre os dias 15 e 30 de abril, como parte das primeiras ações emergenciais organizadas pelo Proford. Discorrem acerca da Competência Digital Docente, a Fluência Tecnológico-Pedagógica e sua relação com as habilidades necessárias para utilização didática do AVA Moodle. Os resultados mostram que foi correto o formato de curso prático usando uma abordagem experiencial e ativa, assim como o uso de videotutoriais e seguimento personalizado do docente-formador e tutores no processo de desenvolvimento dos ambientes por parte dos discentes.

No décimo quinto capítulo, *Ação tutorial na formação docente para o ensino emergencial on-line: a experiência do curso Moodle Básico do Proford/Ufal*, Daniella de Jesus Lima, Douglas Vieira de Almeida e Luís Paulo Leopoldo Mercado relatam a experiência como sujeitos envolvidos na tutoria do Curso Moodle Básico, um curso de formação continuada promovido pelo Proford/Ufal. Discutem a formação docente no contexto *on-line* e a experiência de tutores do curso e analisam a necessidade dessa e outras formações para os docentes que atuarão no ensino mediado por tecnologias digitais.

No décimo sexto capítulo, *Formação docente na Ufal no contexto pandêmico da Covid-19: relato de experiência sobre a tutoria on-line*, Deyse Mara Romualdo Soares e Luís Paulo Leopoldo Mercado analisam a importância de, no contexto atual, refletir a formação docente com uso das tecnologias digitais, preparando os docentes para o uso integrado destas em sua área de formação. Relatam a experiência sobre a tutoria exercida no curso Moodle Básico I, ofertado aos docentes da Ufal, por meio de ações formativas diante do

contexto pandêmico da Covid-19, ocorrido no período de 13 de abril a 07 de maio de 2020 com carga horária de 20h, promovido pelo Proford/Ufal.

No décimo sétimo capítulo, *Formação de professores da Ufal para uso do AVA institucional: a experiência no curso Moodle básico*, Guilmer Brito Silva, Adriana Valença de Almeida e Maria Aparecida de Araújo Lima descrevem e analisam os impactos do curso sobre o AVA Moodle da Ufal, ofertado pelo Programa *Ufal Conectada* dentro do Proford/Ufal e pelo Grupo de Trabalho EmeTEC, realizado de modo especial em tempos de pandemia. Discutem como a capacitação pode ampliar as possibilidades e perspectivas da educação híbrida nos cursos superiores presenciais na pós-pandemia. Identificam os conhecimentos adquiridos no curso ofertado e como estes podem influenciar nos cursos presenciais da UFAL no pós-pandemia. A partir da análise dos dados dos cursistas, discutem acerca dos conhecimentos necessários dos docentes para o uso do AVA institucional, considerando nível de domínio tecnológico, especificidade da EAD, identificação das possibilidades acadêmicas do AVA, infraestrutura e suporte institucional, entre outros elementos.

No décimo oitavo capítulo, *E-Dialogicidade nos fóruns de discussão do AVA: alguns aspectos e perspectivas dos cursos Moodle Básico e Moodle avançado*, Júlio César Correia da Silva e Luís Paulo Leopoldo Mercado analisam as práticas dialógicas mediadas nos fóruns de discussão no AVA Moodle dos cursos Moodle Básico e Moodle Avançado. Discutem aspectos e perspectivas do dialogismo educacional presente na formação continuada para o enfrentamento da Covid-19, que leva em consideração a intervenção da educação *on-line* de modo emergencial. Mostram as possibilidades de dialogar em AVA, enfocando as técnicas da e-dialogicidade para determinar uma aprendizagem colaborativa.

No décimo nono capítulo, *Conhecimento, tecnologias assistivas e inovação: o percurso formativo de professores universitários no curso Moodle Avançado do Proford/Ufal*, Karoline Alves de Melo Moraes, Josenilda Rodrigues de Lima, Mariana Santana de Jesus e Janis Christine Angelina Cavalcante analisam o Curso Moodle Avançado ofertado pelo Proford/Ufal como uma das ações de formação continuada dos docentes no contexto da pandemia da Covid-19, apresentando possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas com AVA. Analisam os impactos causados pelo Curso no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades nos participantes, a partir da descrição da estrutura do Curso, da percepção dos tutores com relação aos relatos dos cursistas e de questionários aplicados a estes.

No vigésimo capítulo, *A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso Docência On-line*, Maria Aparecida Pereira Viana, Regina Maria Ferreira, Chirley Lucio Vasconcelos e Janis Christine Angelina Cavalcante mostram os resultados de experiência formativas vivenciadas por 204 docentes da Ufal no Curso *Docência On-line* enfatizando as interações e o processo de desenvolvimento de competências digitais docente em tempos de distanciamento social.

No vigésimo primeiro capítulo, *Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação continuada de professores universitários no contexto on-line*, Mayara Teles Viveiros de Lira, Cleide Jane de Sá Araújo Costa, Leila Carla dos Santos Quaresma e Mariana Santana evidenciam a ação mediada pela tutoria na perspectiva da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação continuada Moodle Básico e Produção de Videoaulas, ofertados para os docentes da UFAL, realizados totalmente *online*, por meio do AVA Moodle, em virtude do cenário da pandemia da Covid-19. Identificam os tipos de avaliação da aprendizagem que se revelaram nesse contexto. Enfatizam as evidências da avaliação formativa e mediadora no processo de aprendizagem no curso realizado.

No vigésimo segundo capítulo, *Proposta prático-conceitual para promoção de acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem*, Leonardo Brandão Marques e Ranilson Paiva relatam a experiência formativa aberta a docentes e técnicos da UFAL no uso do AVA Moodle. Apresentam as bases teóricas e práticas para criação de um curso que adota os cuidados mínimos para garantir acessibilidade, além de técnicas de análise de dados que podem ser úteis à uma avaliação pedagógica baseada em evidências de aprendizagem. Analisam a integração do uso na prática de modalidades alternativas de apresentação e operação dos recursos e atividades propostos, com a discussão que embasa essas implementações. A experiência formativa também discutiu o uso de relatórios avançados para auxiliar no processo de tomada de decisão pedagógica.

No último capítulo desse *e-book*, *Aplicação de uma análise SWOT nas ações do Proford: formulação de estratégias de gestão sob a perspectiva dos tutores*, Janis Christine Angelina Cavalcante, Regina Maria Ferreira da Silva Lima, Josenilda Rodrigues de Lima e Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto descrevem estudo de caso nos cursos realizados pelo GT EmeTEC. Fazem uma análise descritiva dos dados coletados a partir de uma análise SWOT realizada com os tutores dos referidos cursos, pois por se tratar de ações emergenciais, percebeu-se, no decorrer dos cursos de formação docente, a necessidade de ajustar pontos que foram observados e relatados pelos tutores por meio dos grupos de *Whatsapp*. Identificam os pontos fortes e os pontos fracos, as oportunidades e ameaças ocasionadas nas referidas ações de formação dos docentes da UFAL.



A MODO DE INTRODUÇÃO

A pandemia inesperada e nada desejada surpreendeu em todos os sentidos pela magnitude dos problemas gerados. Várias brechas afloraram ou se expandiram aumentando as desigualdades, e o distanciamento social preventivo, que parecia que aconteceria no lapsus de apenas poucas semanas ou meses, ameaça se alastrar por muito mais tempo que o que poderia ser imaginado por muitos, acarretando outros problemas que testam a capacidade da resistência humana, física e psicológica e as economias nacionais e global.

O sistema educativo também é colocado a prova. O fato do passo forçoso para processos de ensino e assimilação de conhecimentos desenvolvidos de forma digital e por meio de ambientes virtuais tenciona todos seus componentes.

Pelo outro lado, várias características e movimentos também são visíveis. A articulação rápida e necessária entre especialistas se fez evidente. Equipes interdisciplinares se formaram e cruzaram esforços para avançar na luta contra a doença e na compreensão deste novo vírus, e também em outras áreas, como esta da educação. Nunca estivemos tão interconectados e colaborando como agora.

Na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), uma universidade pública do nordeste brasileiro, não foi diferente. E os números e resultados que aqui mostraremos nos continuaram surpreendendo.

Nas ações formativas realizadas a partir de abril, em plena pandemia, de forma totalmente *on-line*, o interesse e participação dos docentes teve números nunca imaginados. Este livro trata dessas ações coordenadas pelo Proford da nossa instituição na formação docente e seus primeiros resultados.

Quando foi lançada a proposta de escrever os capítulos para este livro a partir da experiência decorrente desses eventos, a resposta obtida dos autores também foi em proporções não imaginadas. Pensamos em uma obra com aproximadamente dez capítulos e apareceram muito mais que o esperado.

Devido ao grande número de propostas recebidas e o limitado número de páginas que dispomos, tivemos que recomendar que os artigos fossem curtos, predominantemente relatos de experiência, com um exíguo número de páginas, para poder dar cabida à maioria nesta obra considerada emergencial, que foi pensada e conformada em poucas semanas no

mesmo estilo de alguns livros que começam a surgir no momento que escrevemos isto e que foram produzidos exclusivamente no e sobre o período pandêmico desde o olhar da educação, como Ferding et al. (2020) e Casanova Cardiel (2020).

O título que escolhemos “UFAL CONECTADA: Formação e Transformação Digital em tempos de Covid-19” toma uma parte do slogan do projeto “Ufal Conectada: inspirando inovação” que mobilizou os esforços formativos neste tempo emergencial e o relaciona com o contexto pandêmico analisado e descrito ao longo desta obra.

O conjunto de textos que aqui reunimos procura brindar uma imagem das primeiras ações formativas realizadas na nossa universidade e seus reflexos, nos três primeiros meses de pandemia.

Os primeiro nove capítulos introduzem o contexto das ações e seus resultados mais gerais, assim como as ações específicas realizadas por várias pro-reitorias e órgãos de apoio da universidade, enquanto que os quatorze capítulos seguintes analisam e discutem, desde diversas perspectivas, os resultados obtidos nos primeiros cursos e ações, pela visão dos professores-formadores, responsáveis e tutores que participaram neles.

A universidade não pode parar e este livro organizado em oito semanas é mostra disso. Finalmente, queremos agradecer o trabalho e esforços realizados por todos os que aqui participaram.

Confiamos que esta obra acadêmica, ao mostrar as características, acertos e dificuldades encontradas nas ações realizadas, assim como algumas recomendações para ações formativas futuras, seja de interesse e utilidade dos leitores.

Atenciosamente,

Os Organizadores

Referências

CASANOVA CARDIEL, Hugo (Coord.). **Educación y pandemia: una visión académica**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020. Disponível em: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERDING, Richard E.; BAUMGARTNER, Emily; HARTSHORNE, Richard; KAPLAN-RAKOWSKI, Regina; MOUZA, Chrystalla (Eds.). **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONTEXTOS, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA UFAL: PANDEMIA, NOVOS TEMPOS, NOVOS DESAFIOS

Vera Lucia Pontes dos Santos (Prograd; PPGE, Ufal)

vera.lucia@prograd.ufal.br

Gonzalo Abio (Cedu, Ufal)

gonzalo@cedu.ufal.br

Amauri da Silva Barros (Prograd, Ufal)

amauri.barros@im.ufal.br

Regina Coeli Carneiro Marques (FAU, Ufal)

regina.marques@fau.ufal.br

José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro (Cied, Ufal)

jgeraldo@cedu.ufal.br

1. Introdução

Em dezembro de 2019 desponta na China um surto viral nomeado, provisoriamente, de novo coronavírus (2019-nCoV). Em 28 de janeiro de 2020, a China informou 14,5 mil casos de infecção, dentre os quais, 5,9 mil pacientes confirmados, com 106 fatalidades. Nesse período o novo coronavírus também foi relatado em países como a Tailândia, o Japão, a Coreia do Sul, a Malásia, a Cingapura e os EUA (LU et al., 2020). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. E, assim, no dia 11 de março de 2020, devido a rápida disseminação geográfica do vírus que já atingia 115 países, a OMS elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, intensificando ações, protocolos e medidas em nível mundial no sentido de conter a proliferação nos continentes. Em 17 de julho de 2020, o Brasil registrava 2.046.328 casos confirmados, dentre os quais, 683.049 situava-se na região Nordeste e, destes, 49.253 em Alagoas (BRASIL, 2020; EBC, 2020).

A instauração do cenário pandêmico e a ausência de vacina exigiram dos países restrição do convívio social, como medida de prevenção e contingenciamento para evitar

a propagação do novo coronavírus. O distanciamento social incidiu no fechamento de serviços públicos e privados (comércio, lazer, transporte, educação etc.), com flexibilização dos serviços considerados essenciais para a população, que evidenciava uma nova forma de trabalho/estudo: o remoto.

Frente ao contexto da Covid-19 e com base nos protocolos da OMS e em recomendações do Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), em 12 de março de 2020, instalou a Comissão de Gerenciamento da Covid-19 e, juntamente com outras instituições educacionais do estado, vem atuando em ações integradas visando mitigar os efeitos do coronavírus junto à comunidade acadêmica. Para lidar com o cenário da pandemia, a Ufal tornou público seu Plano de Contingência em 16 de março de 2020, implementando medidas administrativas, acadêmicas e comunicacionais para prevenir e/ou mitigar os efeitos dessa ameaça (UFAL, 2020). Em 17 de março de 2020, dois meses depois de empossado o novo reitor, a Ufal declarou Estado de Emergência na Ufal, por meio da emissão da Portaria nº 392/2020.

O cerne deste capítulo é a descrição reflexivo-dialógica dos cenários institucionais que emergiram na Ufal em meio ao gerenciamento da crise sanitária em decorrência da pandemia da Covid-19, os quais se referem a estratégias, medidas e ações emergenciais (administrativas, legais e acadêmicas), num processo em que a Ufal buscava reinventar-se para coexistir na conjuntura pandêmica.

Nesse sentido, uma das estratégias potenciais implementadas pela gestão da Ufal foi a criação do Grupo de Trabalho (GT) intitulado Educação mediada por Tecnologias (UFAL, 2020a). O propósito do GT era atuar na concepção de ações e medidas emergenciais na/para a nova realidade de distanciamento social imposta pela pandemia da Covid-19, em que processos e atividades só podiam ser realizados através de meios digitais *on-line*. Nessa perspectiva, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) assume a coordenação dos processos, decisões, ações e estratégias no sentido de sistematizar e implantar processos formativos e acadêmicos mediados por meios digitais, alternativamente, sob as quais este capítulo se assenta.

Assim, com apoio bibliográfico da literatura especializada e de documentos institucionais, realizamos uma análise descritivo-narrativa da experiência que os autores vivenciaram nesse processo pandêmico em que a Universidade foi surpreendida pela suspensão das aulas presenciais e se preparava para atuar em cenários alternativos de formação e transformação digital.

Partimos das seguintes questões reflexivas: que cenários emergiram na Ufal em meio à situação da crise pandêmica? Que ações e medidas emergenciais foram adotadas na Ufal na busca por soluções formativas e acadêmicas, de forma excepcional, devido à suspensão das aulas presenciais? Quais são os desafios e perspectivas para a Ufal no pós-pandemia?

O capítulo se desenvolve a partir de três aspectos fundamentais que se entrelaçam entre si: o estado de emergência da Ufal e as medidas de contingenciamento e enfrentamento;

o GT Educação mediada por Tecnologias e as ações formativas emergenciais para o ensino-aprendizagem *on-line*; e, finalmente, os desafios e perspectivas para o pós-pandemia.

2. O estado de emergência na Ufal: medidas de contingenciamento e enfrentamento da Covid-19

O cenário pandêmico repercutiu no estado de emergência e, por conseguinte, nas rotinas administrativas e acadêmicas das instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Para coexistirem na conjuntura pandêmica, as IES precisavam reestruturar-se internamente para atuar no gerenciamento da crise sanitária em decorrência da pandemia da Covid-19.

A Ufal, por meio da Comissão de Gerenciamento da Covid-19, elaborou e tornou público seu Plano de Contingência Covid-19. Um instrumento que auxiliaria os setores administrativos e acadêmicos a implementarem medidas preventivas para mitigar os efeitos da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) no âmbito da comunidade universitária (UFAL, 2020).

2.1 As medidas de contingenciamento na Ufal

As medidas adotadas no Plano de Contingência da Ufal aplicam-se à comunidade interna (docentes, discentes, técnico-administrativos e trabalhadores terceirizados) e compreendem três dimensões interdependentes: a) medidas administrativas; b) medidas acadêmicas; e c) medidas comunicacionais. Esta última, de caráter transversal, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Dimensões do Plano de Contingência da Ufal.



Fonte: Ufal (2020).

Tanto no que diz respeito às medidas administrativas quanto às acadêmicas, a Ufal primou pela vida de seus conviventes (discentes, docentes, técnico e colaboradores terceirizados), nos quatro *Campi* (A.C Simões, Ceca, Arapiraca e Sertão), encaminhando

processos decisórios que priorizavam os serviços essenciais e, o trabalho domiciliar, para servidores considerados de grupos de risco.

Em ambas as dimensões, comunicar e informar as novas rotinas, fluxos e procedimentos laborais e acadêmicos passou a ser uma medida-padrão transversal à implementação das soluções administrativas e acadêmicas, por meio de envio de memorandos, e-mails e publicação de nota no *site* institucional, por exemplo.

Em se tratando das medidas administrativas, o Plano propôs a análise local sobre os serviços que poderiam ser reduzidos e quais poderiam ser temporariamente suspensos, sem maiores prejuízos. Em um primeiro plano, foi observado a escala de revezamento para atendimento presencial dos serviços essenciais, observados os protocolos sanitários e, em segundo plano, foi recomendado o trabalho remoto, sempre visando à diminuição do contingente nos espaços geográficos da Universidade.

Em primeiro de abril de 2020, por meio da Resolução nº. 15/2020-Consuni, a Ufal regulamentou procedimento para o controle de assiduidade de seus servidores durante a pandemia, prevendo que “toda e qualquer atividade realizada fora do espaço físico da Ufal será considerada atividade *Fora de sede*” (art. 2º). A nova diretriz flexibilizou o preenchimento de folha de ponto que passaria a ser semanal, ao invés de diário.

Já em relação às atividades acadêmicas, o Plano trouxe medidas que alterariam o fluxo e rotinas nos cursos de graduação e de pós-graduação, desde o adiamento de bancas à suspensão de colações de grau. Assim, foram adiados e/ou suspensos procedimentos acadêmicos que requeriam atendimento presencial, tais como: qualificação e defesas de trabalho de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses, colações de grau e confirmação e ajustes de matrícula.

Diferentemente de outras IES, que já estavam com o semestre em curso, a Ufal estava ainda em período de recesso escolar, quando se deflagrou a situação pandêmica em 11 de março de 2020. Conforme calendário acadêmico (UFAL, 2020a), o retorno das aulas referente ao semestre 2020.1 estava previsto para o dia 16 de março de 2020. Contudo, fundada nas recorrentes incidências de casos da Covid-19 no Brasil, a Ufal, dois dias depois da data prevista, resolveu suspender o calendário acadêmico por tempo indeterminado, devido à inviabilidade das aulas presenciais (UFAL, 2020b).

2.2 A suspensão das aulas presenciais na Ufal, os desafios e a busca por alternativas

Com as aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado, conforme Resolução nº 14/2020, a Ufal inicia o processo de articulação com a comunidade acadêmica, discutindo e buscando soluções plausíveis para a oferta alternativa de atividades formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, como forma de minimizar o prejuízo acadêmico que afetaria cerca de 28 mil discentes.

Essa busca encontrou amparo legal em normativas e encaminhamentos do Ministério da Educação (MEC), a princípio na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), que autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, em caráter excepcional, enquanto durar a situação pandêmica, conforme disposto no art. 1º:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a).

Essa Portaria foi alterada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e pela Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 (prorrogação de prazo) e, finalmente, pela Portaria nº 544, em 16 de junho de 2020, a qual estende o prazo de vigência até 31 de dezembro de 2020.

Convém ressaltar que, de acordo com o que dispõe esse marco regulatório, ficaria ao encargo das IES a responsabilidade de prover meios para viabilização das aulas *on-line* a serem substituídas, transferindo, por consequência, para as IES o desafio de prover a acessibilidade digital de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que, no caso específico da Ufal, é bastante relevante, conforme evidenciado no documento “*Perfil socioeconômico dos/das estudantes da Ufal*” (UFAL, 2020, p. 38):

O crescimento da sua população estudantil veio acompanhado de uma mudança educacional, social e cultural bastante relevante, pois incorporou à população estudantil da universidade um novo e significativo contingente de estudantes de origem familiar pobre e economicamente vulneráveis; de um quantitativo expressivo de pretos e pardos; de um contingente relevante de estudantes homossexuais e com novas orientações sexuais.

Reflete-se, portanto, que a acessibilidade digital de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica pode ser ainda mais acentuada pelos efeitos do cenário pandêmico, acarretando num desafio real para as IES e, para a Ufal em particular, no que se refere à possibilidade de substituição de aulas presenciais por meios digitais, excepcionalmente.

Sem perder de vista essas questões fundamentais e, de igual modo, sem desconsiderar a suspensão do calendário acadêmico, a Ufal, num trabalho integrado com as pró-reitorias acadêmicas e a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied) e em caráter excepcional, autorizou as seguintes atividades complementares (ou parte flexível) na modalidade a distância, por meio de Instrução Normativa (IN):

a) de Graduação - participação em minicursos, cursos livres, eventos, cursos de atualização; atuação em núcleos temáticos e em grupos de pesquisa; produção técnica ou científica; e publicação de trabalhos;

- b) de Pós-graduação - realização de bancas de defesas de projetos, de qualificações e de defesas de trabalhos de conclusão da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*; promoção de minicursos, palestras, seminários, debates, mesas-redondas, conferências utilizando diferentes temáticas no contexto das linhas de pesquisa dos PPGs; atuação em grupos de estudo; e outras atividades definidas pelo Colegiado do Curso e normatizadas pela PROPEP;
- c) de Pesquisa - produção de material didático intelectual ou tecnológico; elaboração de projetos científicos; avaliação de atividades com apresentação de pareceres; produção de artigos científicos; e outras atividades EAD em conformidade com um plano traçado pelo orientador ou supervisor;
- d) de Extensão, na modalidade a distância - promoção e participação em minicursos, cursos livres, cursos de qualificação profissional, eventos; e prestação de serviços (UFAL, 2020).

Conforme IN, para efeito de registro, independente dos meios digitais utilizados, as atividades desenvolvidas deveriam ser cadastradas em plataformas de aprendizagem oficiais da Ufal: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle (graduação) e, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA (pós-graduação).

A partir dessa nova conjuntura que se configurava no novo cenário acadêmico, a Ufal abria possibilidades para a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão em ambiências *on-line*. Contudo, a possibilidade de ensino *on-line* emergencial (EOE), de forma excepcional, revelaria o contingente significativo de docentes com baixa proficiência digital, delimitando a fronteira entre a Universidade e os processos de formação e transformação digital, descortinando novos desafios no contexto pandêmico.

3. O grupo de trabalho Educação mediada por Tecnologias e as ações diagnósticas e formativas para o EOE

Face aos novos desafios educacionais que emergiam na Universidade, que incluem a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, a incipiência docente para o EOE, a Ufal, visando à conceptualização de soluções educacionais emergenciais, cria um grupo de trabalho para o enfrentamento do cenário de crise que se instalava.

O GT Educação mediada por Tecnologias (EmeTEC) foi criado pela Portaria Reitorial nº 438, de 25 de março de 2020, como resposta a inquietações de gestores e servidores da Ufal, inicialmente da Prograd e da Cied e, posteriormente, da Proex, Propep, Proest, Progep, NTI e demais Unidades Acadêmicas (UA) e *Campi* fora de sede, com o desafio de buscar meios de mitigar os efeitos pandêmicos dentro da conjuntura acadêmica. Assim, o trabalho do GT vem se desenvolvendo em função de dois objetivos:

- promover a discussão e a articulação com os diversos órgãos da Ufal, com vistas a subsidiar a produção do fomento e o planejamento que visam à implantação e sistematização de ações educacionais mediadas por tecnologias digitais; e

- promover a articulação com os *Campi* e as UA para institucionalização de até 40% da carga horária nos cursos de graduação presencial, voltada à modalidade à distância (UFAL, 2020d).

Composto por 42 servidores, entre gestores (5), docentes (25) e técnicos (12) da Ufal, o EmeTEC passou a atuar remotamente para discutir alternativas possíveis de serem implementadas. O desafio era, a curto prazo, propor ações diagnósticas e formativas que viessem dar suporte ao EOE, quando possível, e, a longo prazo, fomentar a discussão sobre o uso integrado de disciplinas a distância nos cursos presenciais de graduação.

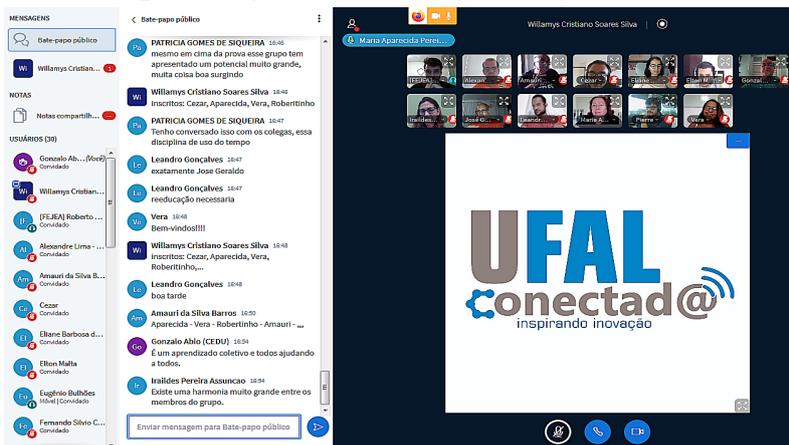
De forma oficial, o GT realizou cinco reuniões estratégicas. A primeira delas ocorreu em 25 de março de 2020, nove dias depois da regulamentação do estado de emergência na Ufal. De forma geral, as questões mais discutidas no âmbito do trabalho do GT foram: a incipiente proficiência digital dos professores frente aos novos desafios do EOE e a acessibilidade digital de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, acentuada pelos efeitos da crise sanitária.

Nesse entremeio, outro importante tema discutido foi a instituição de normativas que respaldassem a excepcionalidade da realização de atividades acadêmicas em meios digitais, sem prejuízo da suspensão do calendário acadêmico. Como exemplo, podemos citar a Instrução Normativa nº 02/2020, de 2 de abril de 2020, que autorizou a realização de atividades complementares na modalidade a distância, durante o período de emergência e contingenciamento na Ufal, dentre outros marcos regulatórios.

Visando à otimização dos processos que exigiam soluções em pouco espaço de tempo e dada à identificação de várias frentes de atuação, o EmeTEC, para fins de desenvolvimento do trabalho, foi dividido em três subgrupos, quais sejam: Formação, Legislação e Logística. O grupo Formação, para realizar o diagnóstico da acessibilidade digital (discente e docente) e planejar o ciclo emergencial de formação para docentes (e técnicos); o grupo Legislação, para atuar na elaboração de minuta dos marcos legais emergenciais e submeter à discussão da comunidade acadêmica; e, finalmente, o grupo Logística, para dar apoio e suporte tecnológico ao trabalho dos outros dois grupos.

Desse modo, as ações e medidas emergenciais implementadas cresciam e se multiplicavam no meio acadêmico universitário, tornando cada vez mais visível o esforço da Universidade em trazer soluções e manter o vínculo com a comunidade que se mantinha distanciada fisicamente. A realidade que tínhamos era a de uma Ufal conectada pelo digital que, *on-line*, ganhava vida e movimento, descortinando novos desafios para o porvir. Essa nova realidade deu origem ao programa batizado de *Ufal Conectada: inspirando inovação*. A Figura 2 ilustra a reunião do GT com o Reitor da Ufal, ocorrida em 6 de abril de 2020, para o lançamento desse programa.

Figura 2 - Reunião com o GT para lançamento do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*.



Fonte: Arquivos pessoais dos autores (2020).

Uma matéria publicada na página institucional pela Assessoria de Comunicação (Ascom) da Ufal evidencia o escopo do referido programa:

Pensando em contribuir para a formação da comunidade acadêmica e também da sociedade em geral, a Universidade Federal de Alagoas lança o programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*, que busca, entre outras coisas, articular uma série de cursos e eventos no formato de Educação a Distância (UFAL, 2020g).

O *Ufal Conectada* transformou-se no grande arcabouço que abrangeria as diversas atividades formativas e iniciativas acadêmicas multidisciplinares desenvolvidas em meios digitais no contexto pandêmico, um lugar de encontro da comunidade.

3.1 O diagnóstico sobre acessibilidade digital discente e proficiência digital docente

Paralelo à prioridade de habilitar os professores para desenvolver aulas em meios digitais, emergia a necessidade de conhecer as condições e qualidade da acessibilidade digital dos discentes de graduação e pós-graduação e, de igual modo, o nível de proficiência digital dos professores para a docência de forma *on-line*.

Foram criados ou adaptados vários instrumentos para diagnóstico da situação mais imediata dos docentes e discentes. O primeiro deles, a “Autoavaliação Diagnóstica de Competências Digitais de Professores (as) da Ufal” (UFAL, 2020h) é um instrumento adaptado da plataforma Guia EduTec e foi utilizado pela primeira vez com professores universitários. É composto por 23 perguntas distribuídas em três áreas: pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional, cada uma com quatro competências, totalizando 12 competências avaliadas. Na Ufal, o referido questionário foi aplicado entre 3 e 20 de abril

de 2020, obtendo resposta de 384 docentes da graduação, cerca de 23% do universo total de docentes, considerando os quatro *Campi* da Ufal. A apropriação de cada competência pode ser mensurada em cinco níveis de apropriação: exposição, familiarização, adaptação, integração e transformação (CIEB, 2019).

Os resultados evidenciam que a maioria dos docentes da Ufal está agrupada nos níveis de “familiarização” e “adaptação” de proficiência digital, em cada área (BITTENCOURT et al., 2020; UFAL, 2020i). Com esse mapeamento, sugeriu-se a criação de um Plano de Inovação Educacional com quatro dimensões - visão, infraestrutura, competências e conteúdos e recursos digitais - para lidar com o desafio de volta às aulas em tempos de pandemia.

No que se refere aos discentes e docentes da pós-graduação, o questionário intitulado “Levantamento sobre as atividades na pós-graduação utilizando as ferramentas digitais no contexto da crise da Covid-19 - 1a. e 2a. partes”, foi realizado pela Propep e Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, ambos da Ufal, referenciado por Assunção et. al. (2020a, 2020b) e teve como objetivo conhecer a opinião dos discentes e docentes sobre o calendário acadêmico e a manutenção das atividades da pós-graduação com a utilização de meios digitais no contexto da crise pandêmica. Sua aplicação ocorreu no período de 21 de abril a 4 de maio de 2020, tendo como resultado 1202 respostas válidas, sendo 929 discentes e 273 docentes. A análise qualitativa dos dados do questionário resultou no seguinte encaminhamento à Propep (ASSUNÇÃO et al., 2020a, p. 18):

indicamos, como sugestão, conforme Ofício nº 259/2020-GAB/PR/CAPES de 6 de maio de 2020, que as aulas sejam retomadas utilizando-se das tecnologias disponíveis, assegurando aos discentes que não possuem os meios de acompanharem as disciplinas, que estas disciplinas sejam ofertadas dentro do limite temporal do curso (mestrado ou doutorado).

Por sua vez, o questionário aplicado a discentes tinha como objetivo averiguar sobre o acesso, qualidade e experiências com processos educativos por meios digitais, para buscar, com base nos resultados, alternativas para que nenhum aluno seja prejudicado.

De acordo com relatório técnico apresentado (UFAL, 2020j), um total de 4.372 estudantes da Ufal responderam ao questionário. Destes, 86,3% dos discentes afirmaram que possuem *notebook* ou computador para realizar suas atividades em casa e 96,61% informaram ter acesso à internet. Em relação ao uso da internet no celular, 97,90% dos estudantes dizem que têm acesso, mas no caso da experiência como alunos de EaD, o levantamento revelou que 43,12% nunca estudaram dessa forma.

Pode-se notar que os três diagnósticos aqui relatados foram organizados e aplicados em muito pouco tempo, no mês de abril e inícios de maio, com o trabalho coordenado do EmeTEC e a colaboração de outros servidores da Ufal.

3.2 A emergência de formação tecnológico-pedagógica para os professores em meio à pandemia

O eixo central que norteou o trabalho do EmeTEC foi a emergência da formação dos professores para que estes se habilitassem para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em meios digitais. Dado o impasse da não disponibilidade financeira para cursos de capacitação de forma imediata, a oferta de cursos por formadores voluntários foi a possibilidade vislumbrada. Para isso, discutiu-se estratégias que pudessem estar fomentando o EOE nos próprios espaços formativos no âmbito das UA, tais como: a organização interna de GTs, a criação de grupos virtuais com os coordenadores de curso de graduação e/ou extensão e, de igual modo, a criação de grupo de docentes multiplicadores, em especial docentes que já utilizavam interfaces digitais e AVA em suas aulas, a exemplo de docentes egressos do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford).

O Proford compreende a política institucional da Ufal de formação docente universitária, na perspectiva continuada, atuando de forma particular na dimensão pedagógica, que inclui promover o desenvolvimento profissional dos professores sob perspectivas e desafios da docência universitária perpassando o fomento de questões de natureza específica, tais como: ensino-aprendizagem, novas metodologias, novos instrumentos e procedimentos de avaliação, dentre outros (UFAL, 2014).

Assim, por meio do Proford/Prograd, o EmeTEC, em parceria com a Cied, empreendeu o ciclo emergencial de formação docente, norteado por ações que visavam, de um lado, à reflexão geral sobre os desafios da docência em tempos de distanciamento social; do outro, a utilização e a apropriação de meios digitais para a efetividade de aulas *on-line*.

A reflexão mais geral foi promovida a partir de webinários abertos à comunidade interna e externa. Num segundo momento o Proford ofertou 30 cursos *on-line* de formação para os professores da Ufal iniciarem e/ou retomarem seus processos de proficiência digital, a partir dos seguintes temas: Videoaula, Videoconferência/Webconferência, Moodle Básico e Avançado, Docência *On-line* e Sigaa Extensão (Atividades de Extensão). Nesse primeiro momento, de forma emergencial, foram disponibilizadas 1323 vagas para a formação de professores em TDIC e AVA. Para além da formação de professores, o EmeTEC, por meio do Proford e em parceria com a Progep, também atuou na formação de servidores técnico-administrativos, promovendo uma série de webconferências sobre trabalho remoto, mídias digitais e saúde na administração pública.

Além das ações que foram ofertadas entre abril e maio de 2020, em caráter emergencial, o cronograma de ações regulares do Proford previa, a partir de junho, uma diversidade de formações docentes contínuas na forma de cursos *on-line* e para a ensino *on-line* como: Docência universitária: do planejamento à avaliação; Gamificação na sala de aula universitária; Inclusão social e tecnologias assistivas; Ambientes virtuais de aprendizagem. Moodle como suporte para turmas presenciais; Avaliação para a aprendizagem no contexto *on-line*; *Team based learning*; *Problem based learning*; *Webquest*; dentre outros.

Os processos formativos *on-line*, somados à implementação do *Programa Ufal Conectada* e as ações contínuas e permanentes do Proford, vêm contribuindo para instigar os docentes à experimentação de atividades de EOE em suas áreas de atuação, incidindo na ressignificação do cotidiano universitário, pela incorporação do digital à ação docente.

3.3 As atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação

Além da formação de professores para o EOE, outras duas iniciativas contribuíram para a adesão e multiplicação das atividades acadêmicas *on-line*: a regulamentação de atividades flexíveis a distância, sem prejuízo da suspensão do calendário acadêmico e, a criação do Canal Prograd Ufal no *YouTube* (<https://www.youtube.com/c/ProgradUFAL>), que passou a dar suporte logístico à organização e à transmissão de eventos abertos. Como exemplo, destacamos o webinar intitulado “Práticas educativas na EJA em tempos de pandemia - Há perspectivas?” (<https://youtu.be/Yosqrf3678Q>), transmitido em 9 de junho de 2020, que alcançou mais de cinco mil visualizações em menos de um mês de exibição.

A partir de iniciativas que partiram dos cursos e UA, múltiplas ações *on-line* de ensino, pesquisa e extensão, espalharam-se pela Universidade, repovoando espaços acadêmicos dantes vazios pelas restrições da pandemia. Webconferências, webcursos e webinários compunham a rotina *on-line* da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, promovendo o conhecimento em tempos de pandemia, intensificando a comunicação nas redes sociais, interconectando pessoas de diferentes lugares, do local ao global.

A intensidade e o fluxo contínuo de atividades virtuais deram origem ao site www.ufalconectada.com, criado para facilitar o acesso à informação e à inscrição das atividades formativas, conforme mostrado na Figura 3.

Figura 3 - Site do Programa *Ufal Conectada*.



Fonte: *Ufal Conectada* (2020).

Além das atividades virtuais de cunho formativo promovidas no âmbito dos cursos de graduação e de pós-graduação da Ufal, o trabalho iniciado pelo EmeTEC e depois continuado pela Prograd refletiu também na participação integrada de eventos nacionais, a exemplo da *Marcha Virtual pela Ciência* e da *Marcha Virtual pela Vida*, ambos promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e, do 1º Congresso da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), todos transmitidos no Canal da Prograd no YouTube, como podemos ver na Figura 4, a título de exemplo:

Figura 4 - Congresso da Andifes no âmbito da Ufal.



Fonte: Ufal/Ascom (2020).

Com o tema *Realidade e futuro da universidade federal*, os debates virtuais da Andifes no âmbito da Ufal contribuíram para os processos democráticos de reflexão sobre a tomada de decisão acerca do retorno das atividades acadêmico- administrativas.

4. Considerações finais

A emergência da pandemia pela Covid-19 acelerou a transformação das práticas sociais e educacionais mediadas pelas tecnologias. O distanciamento social preventivo impulsionou uma ressignificação do trabalho do docente nas diversas vertentes do tripé ensino, pesquisa e educação, agora a distância.

Como bem sintetiza De Luca (2020, p. 4), “o ensino em tempos de pandemia é uma prática social complexa que não responde a uma única receita e que forma uma trama com a presente situação que nos desafia e ensinar em aulas virtuais”, mas são as pessoas, e não as tecnologias, que vão decidir os sentidos atribuídos a estes espaços e possibilidades de formação e de circulação dos saberes.

No nosso caso em particular, refletimos que a essência das formações emergenciais em tecnologia e docência *on-line* promovidas aos docentes da Ufal atenderam a uma necessidade pontual, emergente, para utilização mais ou menos imediata. Todavia, a

aquisição de fluência tecnológico-pedagógica é processual e não se constrói em apenas um curso. Depende, sobretudo, do nível de imersão pedagógica dos docentes acerca das possibilidades de integração das tecnologias à docência, como uma prática intencionada, mas que seja comum e natural.

Como existe uma intrínseca relação entre a qualidade da formação, da docência e da aprendizagem, faz-se necessário que a Universidade continue disponibilizando ações formativas continuadas para seus docentes para que a qualidade da formação influencie significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

As ações formativas aqui apresentadas seguem seu fluxo em novas fases e se expandindo como um rizoma com a necessária união e capilaridade. A volta às aulas, seja de forma remota ou presencial, é o grande desafio.

Referências

ASSUNÇÃO, Iraildes Pereira; LIMA, Walter Matias; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FERREIRA, Adilson Rocha; SILVA JUNIOR, Luiz Claudio Ferreira.

Levantamento sobre as atividades na pós-graduação utilizando as ferramentas digitais no contexto da crise da Covid-19. Maceió: UFAL, 2020.29p.

ASSUNÇÃO, Iraildes Pereira; LIMA, Walter Matias; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FERREIRA, Adilson Rocha; SILVA JUNIOR, Luiz Claudio Ferreira.

Levantamento sobre as atividades na pós-graduação utilizando as ferramentas digitais no contexto da crise da Covid-19 - 2a parte. Maceió: UFAL, 2020.19p.

BITTENCOURT, Ig Ibert; PIMENTEL, Fernando; SALMOS, Janaína; ABIO, Gonzalo.

Avaliação diagnóstica de Competências Digitais de Professores(as) da UFAL. UFAL@Conectada; CIEB, NEES; Comunidades Virtuais Ufal, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13UkFLtFESNitsrgcGsLue7hJXNhcpueV/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus.** Brasil: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União.** Brasília: DOU, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. In: **Diário Oficial da União.** Brasília: DOU, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CIEB. Autoavaliação de Competências Digitais de Professores. **CIEB Notas Técnicas # 15**, 2019. Disponível em: http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

DE LUCA, Marina Patricia. Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. **Análisis Carolina. Serie: Formación Virtual**, n. 33/2020, Junio 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33960/AC_33.2020. Acesso em: 10 jun. 2020.

EBC. Empresa Brasileira de Comunicação. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus**. Brasil: EBC, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LU et al. Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. **The Lancet**, v. 395, february 22, 2020, p. 565-574. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930251-8>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA JUNIOR, Luíz Cláudio Ferreira; FERREIRA, Adilson Rocha; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; LIMA, Walter Matias; ASSUNÇÃO, Iraildes Pereira. **Atividades na pós-graduação utilizando as ferramentas digitais no contexto da crise da Covid 19**: análise qualitativa descritiva. Maceió: UFAL, 2020. 19p.

UFAL. Assessoria Internacional. **Plano de Contingência Covid-19**. Maceió: ASI, 2020. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/asi/pt-br/informes/asi-contingencia-para-o-covid-19/PLANO%20DE%20CONTINGENCIA%2016.03.2020.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UFAL. Secretaria dos Conselhos Superiores da Ufal. **Calendário acadêmico 2020**. Maceió: Consuni, 2020a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/calendario-academico/2020>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UFAL. Gabinete da Reitoria. **Portaria nº 392**, de 17 de março de 2020b. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/3/reitor-emite-portaria-que-regulamenta-estado-de-emergencia-na-ufal/portaria-392-covid-1.pdf/view>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFAL. Conselho Universitário. **Resolução nº 14/2020**, de 18 de março de 2020c. Disponível em: https://ufal.br/servidor/noticias/2020/3/calendario-academico-2020-esta-suspenso-por-tempo-indeterminado/resol_consuni_no14_18marco2020.pdf/view. Acesso em: 9 jul. 2020.

UFAL. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da Ufal** [recurso eletrônico]: coleção Ufal e políticas públicas de gestão na educação superior. Maceió: Edufal: Proest, 2020d. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/ufal-lanca-o-primeiro-e-book-com-pesquisa-sobre-estudantes/e-book-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-estudantes-da-ufal.pdf/view>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFAL. Assessoria de Comunicação. **Ufal cria Grupo de Trabalho sobre formação com tecnologias digitais**. Maceió: Ascom, 2020d. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/4/ufal-cria-grupo-de-trabalho-sobre-formacao-com-tecnologias-digitais>. Acesso em: 19 jul. 2020.

UFAL. Pró-reitorias acadêmicas e Cied. **Instrução normativa nº 02/2020, de 2 de abril de 2020**. Maceió: Ufal, 2020e.

UFAL. Portal do Servidor. **Capacitação**. Maceió: Prograd-Ufal, 2020f. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capacitacao>. Acesso em: 19 jul. 2020.

UFAL. Assessoria de Comunicação. **Lançado Programa Ufal Conectada: inspirando inovação**. Maceió: Ascom, 2020g. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/noticias/2020/04/lancada-201cufal-conectada-inspirando-inovacao201d>. Acesso em: 26 jul. 2020.

UFAL. Assessoria de Comunicação. **Questionário vai identificar competências digitais dos professores da Ufal**. 03/04/2020. Maceió: Ascom, 2020h. <https://ufal.br/servidor/noticias/2020/4/questionario-vai-identificar-competencias-digitais-dos-professores-da-ufal>. Acesso em: 26 jul. 2020.

UFAL. Assessoria de Comunicação. **Pesquisa mostra que um em cada cinco professores já usa tecnologia no ensino**. 26/05/2020. Maceió: Ascom, 2020i. <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/pesquisa-mostra-que-um-em-cada-cinco-professores-ja-usa-tecnologia-no-ensino-1>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFAL. Assessoria de Comunicação. **GT apresenta dados sobre experiências de estudantes com tecnologias digitais**. 05/05/2020. Maceió: Ascom, 2020j. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2020/5/gt-apresenta-dados-sobre-experiencias-de-estudantes-com-tecnologias-digitais-1>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFAL. Conselho Universitário. **Resolução nº 7, de 17 de março de 2014**. Maceió: Consuni, 2014.

MÚLTIPLOS PROCESSOS FORMATIVOS NA UFAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PROFORD E SEU PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA *ON-LINE*

Vera Lucia Pontes dos Santos (Prograd; PPGE, Ufal)

veralpontess@gmail.com

Luís Paulo Leopoldo Mercado (PPGE, Ufal)

luispaulomercado@gmail.com

Patrícia Gomes Siqueira (Prograd, Ufal)

patricia.gomes@famed.ufal.br

Willamys Cristiano Soares (Prograd, Ufal)

willamys@fis.ufal.br

1. Introdução

A formação continuada de docentes é uma política institucionalizada na Ufal, coordenada pela Prograd, por meio do Proford, cuja finalidade é a formação em docência e em gestão universitária (UFAL, 2014).

Nesse sentido, o Proford oferta uma média de quinze ações formativas ao ano, destinadas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Ufal e, em casos excepcionais, abre espaço para a integração de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que desenvolvem suas atividades laborais em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação (UFAL, 2019). Nas formações promovidas entre 2013 e 2019, o Proford registrou 6.159 participações de servidores, conforme dados da *Série histórica do Proford* (UFAL, 2019). Cerca de 12% dessas participações concentram-se em formações que priorizaram saberes e metodologias de ensino-aprendizagem em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), caracterizando um movimento ainda incipiente frente ao ritmo acelerado dos avanços tecnológicos na cultura digital vigente.

O cenário de distanciamento social motivado pela pandemia da Covid-19 contribuiu para impulsionar a oferta de formações para a apropriação das TDIC e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A grande procura por esse tipo de formação exigiu do Proford maior versatilidade e flexibilidade para lidar com o desafio de planejar, executar e avaliar cursos e eventos *on-line*, em caráter emergencial, priorizando a formação docente para o contexto do ensino mediado por TDIC.

Nesse contexto, este capítulo versa sobre a experiência do Proford na articulação, coordenação e acompanhamento de múltiplas ações formativas desencadeadas na Ufal durante a pandemia da Covid-19. Assenta-se na abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa narrativa (JOSSO, 2004), a partir de relatos, notas de campo e relatórios e, de igual modo, pela observação participante (ANGROSINO, 2009) dos autores.

2. Construção da competência digital docente: alguns caminhos trilhados pelo Proford na Ufal

Em 2014 a Ufal deu um passo importante do ponto de vista acadêmico-institucional: regulamentou a política de formação continuada de seus docentes, possibilitando o desenvolvimento profissional contínuo e permanente (UFAL, 2014). Surge o Proford como o grande articulador da formação docente universitária institucional, abrindo portas para possíveis avanços nos processos didático-pedagógicos dos cursos de graduação.

O Proford, a partir do trabalho pedagógico sistemático que tem como princípio o mapeamento anual das necessidades formativas das unidades acadêmicas (UA), colabora com o processo de construção da Competência Digital Docente (CDD), ofertando cursos com carga horária que variam entre 20 a 72 horas.

Considerando o cenário de diversas ações ofertadas pelo Proford nos últimos seis anos (UFAL, 2019), apresentamos algumas formações com foco no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para uso pedagógico das TDIC.

Neste âmbito, a ação formativa que demarcou o processo de construção da CDD na Ufal foi o curso *Sala de Aula: espaço de mediação pedagógica e abordagem hipertextual* que ofertou 115 vagas em 2014 para docentes ingressantes, dos quais 55 conseguiram integralizar o curso.

Entre 2015 a 2017, o Proford seguiu seu propósito formativo com a oferta de 204 vagas para o curso *Docência Universitária: do planejamento à avaliação*, preenchidas por docentes de diversas áreas acadêmicas, dentre os quais 93 integralizaram a formação. Já em 2016, o Proford ofertou 30 vagas para o curso *Criação e Utilização do Moodle nos cursos de Exatas*, nas quais 18 docentes se inscreveram e destes 13 concluíram o curso. Em 2017, o Proford registrou a adesão de 32 docentes do curso de Medicina do *Campus Ufal Arapiraca* à oficina de capacitação em *Metodologias de Ensino e Aprendizagem*, dentre os quais 27 concluíram o percurso formativo.

O ciclo segue em 2018 com a oferta do curso *Avaliação para a Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos conceituais e procedimentais em contextos híbrido-formativos*, para o qual 23 docentes aderiram e, destes, 11 concluíram a formação.

Também em 2018 o Proford avança com o compromisso de contribuir para a inovação dos processos didático-pedagógicos, motivada pelos avanços na construção da CDD, firmando parceria com o Instituto Inova Práticas Educacionais (IPE) trazendo de Santa Catarina para a Ufal o curso *Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas (TDMA)*, acolhendo inicialmente 66 docentes das diversas áreas acadêmicas, dos quais, 41 integralizaram a formação.

Por fim, em 2019, uma importante ação resulta do curso TDMA: a *I Reunião Anual de Tecnologias Digitais e Metodologias*, que teve como objetivo reunir docentes egressos do curso TDMA para promover o intercâmbio de experiências aplicadas na sala de aula universitária, pós-curso TDMA, incentivando na Ufal um movimento que passou a se denominar Rede de Aprendizagem Cooperativa (SANTOS; MERCADO; NASCIMENTO, 2020).

A partir desses dados, é possível analisar que um dos maiores desafios enfrentados pelo Proford na implementação das ações formativas está relacionado com a permanência dos docentes nos cursos, tendo em vista que, dos 458 docentes matriculados nos cursos apresentados, apenas 240 (53%) integralizaram os percursos formativos, evidenciando-se um quadro de evasão de quase metade dos cursistas.

Tais evidências exibem de um lado a efetividade do compromisso do Proford em contribuir com o processo de construção da CDD, fortalecendo na Ufal a oferta de formações para a utilização e apropriação de TDIC e, de outro, revelam caminhos ainda incipientes (em construção) na consolidação da cultura digital de formação docente na perspectiva continuada.

3. O ciclo emergencial de formação docente para uso de TDIC e AVA na Ufal

O estado de emergência na Ufal incidiu na suspensão do calendário acadêmico por tempo indeterminado, a partir de 18 de março de 2020 (UFAL, 2020a). Com as aulas suspensas e a incerteza da retomada do ensino presencial, a principal medida adotada pelo Proford, num trabalho articulado com o Grupo de Trabalho Educação mediada por Tecnologias (GT-EmeTEC), foi a emergente proposição de formação para a docência *on-line*. Essa articulação deu origem ao *Plano Emergencial de Formação Docente* que contou, inicialmente, com duas grandes discussões pedagógicas gerais, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Discussões que inauguraram o ciclo de formação docente.



Fonte: Proford (UFAL, 2020) – Adaptado pelos autores.

Esses primeiros seminários *on-line* tiveram como mote a discussão acerca de possibilidades e limites da docência no cenário de distanciamento social, acenando para o contexto das TDIC e AVA, sem perder de vista os aspectos humanísticos e as especificidades díspares dos discentes, acentuadas ainda mais pelo cenário pandêmico.

Com transmissões ao vivo no *YouTube*, os seminários tiveram a participação inicial de 1241 participantes, dentre os quais 638 eram docentes, técnicos e discentes da Ufal e, os demais, membros da comunidade externa. Entretanto, pela natureza aberta e de domínio público, os vídeos continuam sendo acessados no *YouTube* e já ultrapassam a marca de 6 mil visualizações.

Uma vez incentivado reflexões mais genéricas sobre a docência universitária em tempos de distanciamento social, o Proford iniciou a sistemática de formações específicas para docentes da Ufal, nos meses de abril e maio de 2020, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Plano Emergencial do Proford para a Formação Docente.

Curso	Carga horária	Período	Turmas
Moodle Básico	20 horas	15/04 a 07/05	14
Moodle Avançado	20 horas	28/04 a 26/05	05
Videoaula	10 horas	15/04 a 03/05	03
Webconferência	10 horas	22/04 a 03/05	02
Docência Online	20 horas	29/04 a 27/05	04
Sigaa Extensão	10 horas	04 a 22/05	02
Total			30

Fonte: Proford (UFAL, 2020).

A partir dos cursos apresentados, o Proford proporcionou a criação de 30 salas de aula *on-line*, no AVA Moodle da Ufal, para atender à emergente necessidade formativa dos docentes da graduação dada à impossibilidade das aulas presenciais no atual contexto. Inicialmente o Proford registrou o quantitativo de 1323 inscrições distribuídas nos cursos ofertados, conforme dados apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Quantidade de inscritos nos cursos emergenciais.



Fonte: Proford (UFAL, 2020).

Ressaltamos que as vagas inicialmente ofertadas não foram suficientes para atender a grande procura por formação, tendo em vista o registro no *e-mail* do Proford de várias solicitações de docentes e gestores sobre novas ofertas e disponibilidade de vagas, o que sinalizava a continuidade do processo formativo.

Entendemos que a elevada procura por formação docente, devido ao cenário de distanciamento social motivado pela pandemia da Covid-19, contribuiu para impulsionar a utilização e apropriação pedagógica de diversas TDIC e AVA, posto que conteúdos procedimentais como: produção de videoaulas, criação de sala de webconferência, criação e configuração do AVA Moodle, dentre outros, foram o foco das formações emergenciais na Ufal.

3.1 Os desafios e as estratégias do Proford

A mudança do cenário presencial para o virtual, imposta pelo distanciamento social, exigiu da comunidade universitária uma acelerada reestruturação da rotina acadêmica e administrativa. Não houve tempo para a adaptação à rotina virtual, haja vista que a necessidade de transição foi automática. Assim, os meios digitais deixaram de ser uma opção para ser o cenário possível.

Frente a isso, o Proford precisou utilizar toda sua capacidade empreendedora para, num curto espaço de tempo, que exigia decisões, ações e resultados, liderar e coordenar processos formativos em meio a novos desafios, dentre eles: recrutar e engajar formadores e tutores voluntários para atuar nas formações *on-line*; ofertar e administrar cursos e processos totalmente *on-line*; liderar e motivar a equipe de formadores e tutores *on-line*; e buscar junto ao suporte tecnológico da Ufal soluções técnicas para problemas de cadastro de cursistas e de criação de AVA *Moodle*.

As ações regulares do Proford, sistematicamente planejadas de um período para o outro, são custeadas pelo Programa de Capacitação da Ufal. Contudo, as ações emergenciais foram circunstanciais e não estavam previstas no orçamento da Universidade.

Para dirimir a indisponibilidade financeira do momento, a estratégia adotada pelo Proford foi a busca e o engajamento de colaboradores voluntários para atuar como formadores e tutores nos cursos emergenciais. Assim, conseguimos engajar 45 voluntários diretamente envolvidos com as formações, entre docentes, técnicos e discentes: 7 formadores, 25 tutores e 13 monitores que atuaram no suporte geral aos cursos, sob a coordenação do Proford.

Diligentemente, o Proford buscou manter a coesão e a integração da equipe de voluntários, motivando-os pela comunicação efetiva, afetiva e assertiva nos grupos de apoio criados no *Whatsapp*, colocando-se disponível para assessorar as equipes de cada um dos cursos.

Nesse mesmo viés da valorização, engajamento e integração da equipe formadora, o Proford, no decurso das formações, incentivou o protagonismo de instrutores, tutores e cursistas promovendo webinários reflexivos que traziam as próprias experiências vivenciadas, quais sejam: a) Competência Digital Docente em Construção na Ufal; b) Professores Universitários Inovando em Tempos de Covid-19: desafios e perspectivas; e c) O olhar da Tutoria sobre a Formação Docente na Ufal em Tempos da Pandemia da Covid-19, todos disponibilizados no Canal da Prograd Ufal no *YouTube* (<https://www.youtube.com/ProgradUFAL>).

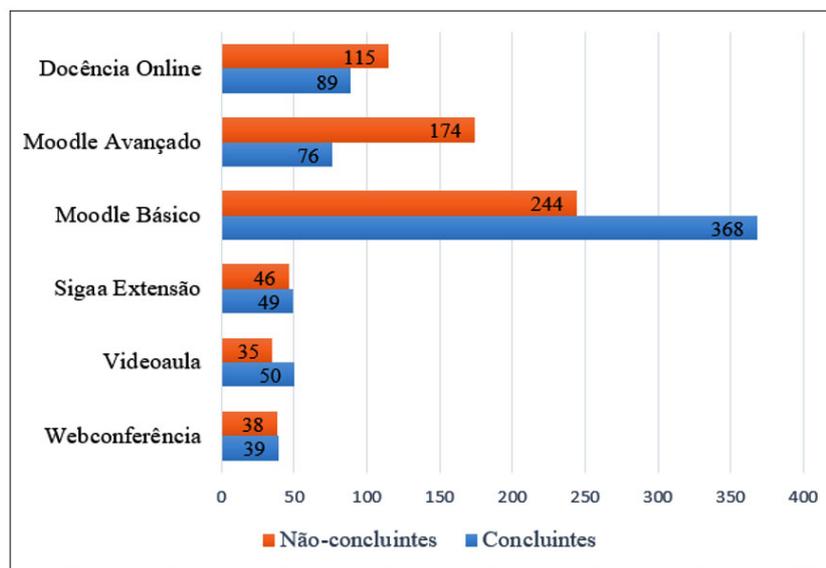
3.2 Avaliação e resultados: possíveis ganhos

Na vivência possibilitada pelos os cursos, os docentes tiveram a oportunidade de experimentar o universo do ensino-aprendizagem *on-line*, seus desafios e possibilidades. Os cursos abriram caminhos alternativos para a sala de aula universitária, pela via do experimento de interfaces digitais básicas para a prática docente *on-line*, a exemplo da webconferência para aulas síncronas e do AVA *Moodle* e videoaulas para aulas assíncronas.

Sob esse viés, os cursos emergenciais, promovidos pelo Proford no contexto da pandemia, cumpriram seu propósito inicial, na medida em que se constituíram em espaços de formação docente, contribuindo com o processo de construção da CDD na Ufal.

Por outro lado, analisamos o resultado das formações a partir da relação entre duas variáveis: o aproveitamento dos cursos e a avaliação dos cursos. Na variável *aproveitamento dos cursos*, analisamos o resultado a partir do Gráfico 1, que traz uma visão panorâmica do desempenho geral dos cursos, evidenciando o aproveitamento geral da formação, em termos quantitativos, considerando todas as turmas. De um total de 1323 inscritos, cerca de 51% dos docentes integralizaram a formação, um saldo geral de 671 concluintes e uma média de 22 concluintes por turma.

Gráfico 1 - Desempenho geral dos cursos emergenciais: número de cursistas não-concluintes e concluintes em cada curso.



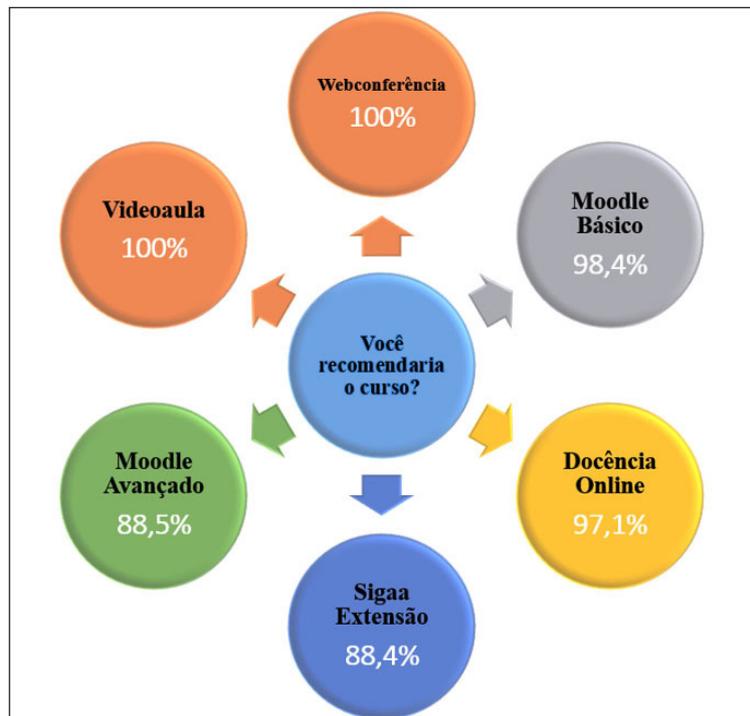
Fonte: Autores (2020).

Do ponto de vista quantitativo e, levando em consideração o grande número de inscritos nos cursos emergenciais, os dados também apontam um índice relevante de não-concluintes. E este déficit também está presente no resultado individual, sobretudo nos cursos *Docência On-line* e *Moodle Avançado*, em que o número de não-concluintes superou o número de concluintes, abrindo possibilidades para estudos posteriores sobre possíveis causas.

Contudo, vale destacar que o número de docentes em capacitação nesses cursos emergenciais realizados no período de 2 meses foi quase três vezes maior que o número de docentes que participaram de cursos similares nos últimos 6 anos, qualificando e ressignificando o resultado alcançado nessas formações durante a pandemia.

Já na variável *avaliação dos cursos*, analisamos um infográfico gerado a partir das respostas de uma das perguntas do formulário de avaliação aplicado ao final de cada um dos cursos (UFAL, 2020): *Você recomendaria o curso... a seus colegas da Ufal?* Para responder a esta enquete os docentes tinham como opções de escolha: *Sim*; *Não* ou *Talvez*. A Figura 3 traz o resultado.

Figura 3 - Escala de recomendação dos cursos aos pares.



Fonte: Autores (2020).

Conforme relatório do Proford sobre os cursos, 591 docentes concluintes responderam à enquete, distribuídos da seguinte forma: 305 (*Moodle Básico*), 78 (*Moodle Avançado*), 47 (*Webconferência*), 49 (*Videoaula*), 69 (*Docência On-line*) e 43 (*Sigaa Extensão*).

Do ponto de vista qualitativo, podemos inferir que a experiência que os concluintes tiveram durante o ciclo de formação para utilização de TDIC e AVA é proporcional ao nível de satisfação com o curso vivenciado. Isto se evidencia na Figura 3 cujas escalas de recomendação dos cursos pelos docentes que experienciaram os cursos variam de 88% a 100%, implicando que os cursos receberam notas altas de seus avaliadores: os docentes que os vivenciaram.

4. Considerações finais

Considerando os aspectos tecnológicos-pedagógicos discutidos e analisados ao longo deste capítulo, desde a caracterização do Proford enquanto programa comprometido com a formação continuada dos docentes da Ufal à sua atuação particular na condução dos múltiplos processos formativos para a docência *on-line* durante a pandemia da Covid-19, fica evidenciada e ratificada a importância de ações sistemáticas inovadoras que atendam às necessidades formativas dos docentes para atuarem em todos os contextos de ensino, sejam presenciais, híbridos ou *on-line*.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Vera L. P.; MERCADO, Luís. P. L.; NASCIMENTO, Elton. M. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12716>. Acesso em: 18 jun. 2020.

UFAL. **Resolução nº 7/2014**. Institui o Programa de formação continuada em docência do ensino superior. Maceió: Consuni/UFAL, 2014. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014-de-17-03-2014>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UFAL. **Série histórica do Proford**. Programa de formação continuada em docência do ensino superior. Maceió: UFAL/Prograd, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capitacao/formacao-docente>. Acesso em: 24 jun. 2020.

UFAL. Programa de formação continuada em docência do ensino superior. **Plano emergencial de formação docente/Relatório**. Maceió: UFAL/Prograd, 2020.

UFAL. Conselho Universitário. **Resolução nº 14/2020** – Consuni/Ufal, de 18 de março de 2020.

Maceió: Consuni, 2020a. Disponível em: https://ufal.br/servidor/noticias/2020/3/calendario-academico-2020-esta-suspenso-por-tempo-indeterminado/resol_consuni_no14_18marco2020.pdf/view. Acesso em: 17 jul. 2020.

NORMAS ACADÊMICAS NO PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: GARANTIA DE VÍNCULOS E AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE ATIVIDADES FORMATIVAS

Amauri da Silva Barros (Prograd, Ufal)

amauri.barros@im.ufal.br

Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes (Prograd, Ufal)

clarissa.bernardes@prograd.ufal.br

Eliane Barbosa da Silva (Prograd, Ufal)

eliane.silva@fale.ufal.br

Maria Dayane Dalysse dos Santos (Prograd, Ufal)

maria.dalysse@prograd.ufal.br

1. Introdução

Diante de uma situação atípica como a pandemia da Covid-9, a humanidade se viu desafiada a trilhar caminhos ainda não conhecidos, o que incide também no campo educacional. É nesse contexto que a Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alagoas (Prograd/Ufal) se depara com a problemática: as atividades formativas podem ser executadas, na tentativa de minimizar os prejuízos acadêmicos e manter o vínculo entre estudantes, docentes e técnicos dos cursos de graduação e a comunidade acadêmica como um todo, durante o período de distanciamento social e enquanto o calendário acadêmico estiver suspenso?

Com o objetivo de responder essa pergunta e, ao mesmo tempo, na busca de regulamentar e nortear as ações pedagógicas, logísticas e de infraestrutura no cenário de contingência, a Prograd com outras Pró-reitorias e Setores da Ufal (Proest, Proex, Propep, NTI, Cied e DRCA) apresentam à comunidade acadêmica as Instruções Normativas: N° 02, de 2 de abril de 2020 (sobre Atividades Complementares não presenciais), N° 03, de 27 de abril de 2020 (sobre a defesa não presencial de TCC) e a N° 04, de 20 de maio de 2020 (sobre a participação na Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo”). Além dessas ações, a Prograd também lançou o Edital do Programa de Monitoria *on-line*, e participou de bancas *on-line* de heteroidentificação de Programa de Pós-graduação (Profnit).

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo baseia-se na análise documental que, consoante dispõe Chechin et al. (2016), é aquela que permite ao pesquisador a busca de informações fáticas nos documentos relacionados, a partir de determinados tópicos de interesse.

Flick (2009) afirma que, ao contrário de outros métodos, a análise documental versa sobre materiais já existentes, resultantes de um processo institucional. Baseamo-nos também em estudos sobre a reflexão do fazer acadêmico na Universidade especialmente nesse contexto atual, como Arruda (2020).

Desta feita, o presente estudo toma como referência a normatização produzida pela Pró-reitoria de Graduação, algumas em parceria com as demais Pró-reitorias acadêmicas e órgãos de assessoramento da Ufal, a partir do cenário de contingenciamento provocado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

A elaboração dessas normativas, bem como os seus desdobramentos, surgem após a criação do Grupo de Trabalho “Educação mediada por Tecnologias” – EmeTEC – criado através da Portaria nº 438, de 25 de março de 2020, logo após a decisão da suspensão do calendário acadêmico que, por sua vez, se estrutura em três subgrupos, a saber: GT Formação servidores (docentes e técnicos) e estudantes; GT Logística e GT Legislação, do qual estes autores fazem parte. As ações foram planejadas inicialmente a partir de reuniões *on-line* e de troca de mensagens em grupos de *WhatsApp*, que resultaram em inúmeras iniciativas que transitaram, ora pelo campo da produção de ações formativas, ora pelo campo do marco regulatório – foco deste estudo – com o objetivo principal de regular, orientar e promover atividades constituintes do fazer acadêmico, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão; outras ações perpassam pela logística para prover a viabilidade operacional, técnica e tecnológica entre as demais ações.

3. Resultados

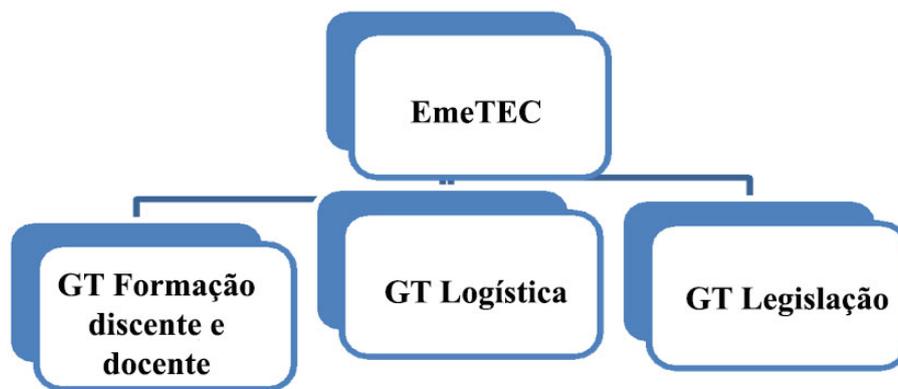
As medidas imediatas que a Prograd procurou estabelecer no âmbito das atividades administrativas e acadêmicas, com base no seu plano de contingenciamento para lidar com o cenário epidemiológico da Covid-19, foi garantir a comunicação entre os diversos setores da Pró-reitoria e a comunidade acadêmica em relação aos procedimentos que estavam em curso naquele momento, tais como: gestão de matrículas de estudantes veteranos e novatos, orientações sobre assinatura de convênios e pagamento de seguros em relação aos estágios não obrigatórios, aguardar orientações da Capes sobre editais do Pibid, da Residência Pedagógica e do PET, que estavam em curso, dar continuidade ao acompanhamento de PPCs de cursos de forma remota, manter contato com as coordenações de cursos em casos de problemas no SIE WEB, e outras ações, buscando dar orientação à comunidade acadêmica sobre os trâmites e contatos.

Dessa maneira, a Prograd permaneceu em contínuo diálogo com coordenadores, fórum dos colegiados, estudantes e demais instâncias da Universidade para viabilizar o fluxo de trabalho, que inicialmente ocorreu em forma de escala de servidores, e posteriormente de forma remota (*home office*) quase na sua totalidade, considerando os riscos de transmissibilidade da doença e também os cuidados com as pessoas do grupo de risco. Tal fato não impediu o engajamento de toda a equipe de trabalho da Prograd na execução de suas atividades rotineiras mesmo diante dos desafios que se apresentaram. Nesse contexto, vale ressaltar o que diz Arruda (2020):

O novo coronavírus produziu esse efeito, mas em uma velocidade bem mais intensificada, possivelmente pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus. (ARRUDA, 2020, p. 258)

Antes de passarmos à análise propriamente dita dos documentos produzidos pela Prograd em parceria (ou não) com outras Pró-reitorias, precisamos revisitar a estrutura do GT EmeTEC, criado para a realização das ações, a partir do contingenciamento originado pela pandemia da Covid-19 (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Organograma do EmeTEC.



Fonte: Os autores (2020).

Definidos os subgrupos do GT mais amplo, partiu-se para a organização das ações que pudessem viabilizar o trabalho através de equipes específicas.

Ações simultâneas foram desenvolvidas, dentre as quais destacamos a criação do plano emergencial de âmbito institucional ligado ao GT Formação intitulado *Ufal Conectada: inspirando inovação*. Este plano realizou inúmeros cursos de formação docente, webconferências e webinários multidisciplinares, a fim de ouvir especialistas das diversas áreas, realizar uma análise consistente deste cenário e facilitar a imersão e reflexão dos docentes, técnicos e estudantes no universo da educação a distância e/ou de atividades

mediadas por tecnologias. O GT logística, por sua vez, trabalha em duas frentes: uma no sentido de traçar o diagnóstico do perfil docente e discente com relação ao acesso à internet e familiaridade com as TDIC, e outra – igualmente importante – de atuar e oferecer condições operacionais para a execução de todas as atividades remotas que estavam e continuam ocorrendo simultaneamente.

3.1. O GT Legislação

No momento em que o Calendário Acadêmico fora suspenso, através da Resolução nº 14-Consuni/Ufal/2020, além da Portaria nº 392-Ufal/2020, que regulamenta o estado de emergência no âmbito da Ufal, e ainda o Plano de Contingenciamento da Prograd, de março de 2020, foi premente a tomada de iniciativas no sentido de manter o vínculo com os estudantes e os docentes nestes tempos de distanciamento social e minimizar, de alguma forma, os prejuízos acadêmicos, visando inclusive que quaisquer atividades acadêmicas propostas evitassem a propagação da Covid-19, como afirma Arruda (2020):

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral. (ARRUDA, 2020, p. 259)

Vale salientar também que as atividades discutidas e apresentadas à comunidade acadêmica pela Prograd, demais Pró-reitorias e órgãos envolvidos têm respaldo legal nas seguintes Portarias do MEC: Portaria nº 343/2020, Portaria nº 345/2020, Portaria nº 473/2020 e a Portaria nº 544/2020, que dispõem, de modo geral, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e, no caso desta última, no parágrafo 1º, do art. 1º, diz que “o período de autorização de que trata o *caput* se estende até 31 de dezembro de 2020.”

Na tabela a seguir (Tabela 1), apresentamos as Instruções Normativas que regulamentaram e nortearam as atividades acadêmicas propostas para a graduação, envolvendo os três eixos de atuação da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 1 – Instruções Normativas (IN), setores envolvidos e assuntos.

	IN 02	IN 03	IN 04
Assunto	Atividades complementares de forma não presenciais	Defesa não presencial de TCC	Atividades presenciais excepcionais da área de saúde
S e t o r e s envolvidos	Proest, Proex, Prograd, Propep e Cied	Prograd, DRCA e Bibliotecas/ SiBI	Prograd e Cursos da área da saúde

Fonte: Os autores (2020).

3.1.1. A Instrução Normativa nº 2

Esta Instrução é resultado do trabalho do GT Legislação que, após análise de alguns dispositivos legais, verificou a possibilidade de oferta de atividades complementares durante o contingenciamento, sem prejuízo da suspensão do calendário acadêmico. A instrução lista exemplos de atividades que estão autorizadas para a graduação e pós-graduação em seus artigos 2º e 3º. Apresenta também atividades no tocante à pesquisa e extensão nos artigos 4º e 5º, além de demonstrar preocupação com a institucionalização das atividades desenvolvidas, fazendo constar a forma de registro em ambientes formais da Universidade, como mencionado no artigo 6º a seguir:

Art. 6º - Independente das ferramentas de TD utilizadas, todas as atividades desenvolvidas na graduação deverão ser cadastradas na plataforma *moodle*, e todas as atividades da pós-graduação deverão ser cadastradas na Plataforma SIGAA, para efeito de registro (UFAL, 2020).

Vale ressaltar que os cursos que decidirem realizar a oferta das atividades mencionadas deverão submeter a proposta aos respectivos colegiados de curso e às coordenações de extensão, pois, como citado no artigo 7º, a esses cabe autorizar, acompanhar e avaliar tais atividades.

3.1.2. A Instrução Normativa nº 3

Este dispositivo versa sobre a autorização de defesa de TCC e colação de grau em cursos de graduação de forma não presencial durante o período de emergência e contingenciamento na Ufal. Tomando como pressuposto as normas editadas em âmbito nacional, estadual e institucional, a Prograd se depara com duas questões igualmente relevantes: de um lado a necessidade de ser sensível à situação dos estudantes “dos cursos considerados indispensáveis ao enfrentamento à pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19)” (UFAL, 2020) e outros que “[...] atestem a necessidade de colação de grau emergencial”, e de outro, a problemática da segurança sanitária da comunidade acadêmica – e nesta considerasse todos os sujeitos envolvidos, indistintamente, – que, neste cenário de incertezas, precisa ser preservada.

O primeiro precedente, expresso na Portaria nº 343/2020-MEC, encontra-se na disposição do Artigo 1º do referido instrumento:

Art. 1º. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, **por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino**, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020) *grifo nosso*.

É preciso destacar também que, no cenário de pandemia, a entrega de profissionais para o mercado de trabalho que iriam atuar na linha de frente da Covid-19 representou a culminância do papel formador da Universidade. Assim sendo, ações logísticas e acadêmicas foram executadas para consolidar essas atividades, dentre as quais destacamos a referida Instrução Normativa.

Já no artigo 2º fica explícito o alinhamento que deve existir entre os envolvidos no processo de defesa de TCC de forma remota:

Art. 2º - A defesa não presencial do TCC deve ser acordada entre o/a professor/a orientador/a, o/a discente e a banca examinadora, desde que o/a discente tenha condições de acesso à internet e os meios/ equipamentos necessários para a sua apresentação e arguição pela banca (UFAL, 2020)

Os aspectos logísticos e procedimentais também são bem delineados neste documento, definindo, entre outras questões, a plataforma para webconferência, o modo de elaboração e validação da ata de defesa e o depósito do TCC no repositório institucional da Universidade.

É preciso destacar, no entanto, que apesar de compreender a necessidade de todos os estudantes realizarem a colação de grau, a referida Instrução Normativa afirma que este dispositivo alcança tão somente os “[...] discentes dos cursos considerados indispensáveis ao enfrentamento da pandemia” e os que necessitem de colação de grau emergencial, desde que munidos de documentação comprobatória a ser enviada ao DRCA para análise e encaminhamentos (cf. arts. 4 e 5). Embora essa IN não inviabiliza que qualquer estudante da Ufal realize a defesa do TCC, cumprindo assim um pré-requisito para conclusão de uma das etapas finais da sua vida acadêmica, e, nesse sentido, a comunidade estudantil tem garantida a mesma oportunidade.

3.1.3. A Instrução Normativa nº 4

A IN nº 4 é elaborada em um cenário bastante peculiar de necessidade de mão de obra para atuar no enfrentamento à Covid-19. Para tanto, o Governo Federal institui a ação estratégica “O Brasil Conta Comigo”, regulamentada pela Portaria nº 492/2020-GM/MS, que dispõe nos seus primeiros artigos:

Art. 1º Esta Portaria institui a Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo” voltada aos alunos dos cursos da área de saúde, com o objetivo de otimizar a disponibilização de serviços de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) para contenção da pandemia do coronavírus Covid-19, de forma integrada com as atividades de graduação na área da saúde.

[...]

Art. 2º A Ação Estratégica será implementada por meio:

I - da adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal;

II - da adesão dos estabelecimentos de saúde privados sem fins lucrativos que prestem serviços no âmbito do SUS;

III - da realização, em caráter excepcional e temporário, do estágio curricular obrigatório para os alunos dos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Farmácia, na forma da Portaria nº 356/GM/MEC, de 20 de março de 2020; e

IV - da participação voluntária dos alunos dos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Farmácia que não preencham os requisitos previstos para a hipótese no inciso III (BRASIL, 2020) grifo nosso.

Diante do cenário de vulnerabilidade e considerando a importância de assegurar o aproveitamento dessas atividades para o estágio obrigatório, sem descuidar da necessidade de cumprimento de todas as normativas acadêmicas relativas ao estágio, é que a IN Nº 4 é editada.

A minuta deste dispositivo é aprovada em reunião conjunta entre a Prograd, os representantes dos cursos contemplados pela ação, bem como a Procuradoria Educacional Institucional.

Em sua versão preliminar, fica definido que o aproveitamento dos estágios curriculares precisa seguir algumas diretrizes, expressas no artigo 2º:

Art. 2º O estudante poderá solicitar a dispensa parcial ou total das cargas horárias dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios mediante a participação na Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo”, considerando as seguintes condições: I - Ter cumprido todos os pré-requisitos e estar cursando ou ter cursado o Estágio Obrigatório no período temporal desta ação; II - Desenvolver atividades coincidentes com aquelas previstas na ementa do estágio curricular para o qual solicita aproveitamento, de acordo com protocolos e diretrizes da Organização Mundial de Saúde para profissionais em enfrentamento da pandemia de COVID-19; III - Estar devidamente certificado de que desempenhou estas atividades (UFAL, 2020)

Os parágrafos referentes a este artigo preconizam que a dispensa – parcial ou total – do estágio precisa ser aprovada pelo colegiado de curso a partir de regulamentação complementar dos estágios do curso (§ 1º), bem como, no caso dos estudantes de Medicina, devem seguir as disposições do parágrafo 1º do artigo 7º, a saber:

Art. 7º Os alunos que estiverem cursando o 5º e 6º ano de Medicina deverão participar da Ação Estratégica por meio do estágio curricular obrigatório exclusivamente nas áreas de **clínica médica, pediatria e saúde coletiva**, de acordo com as especificidades do curso em cada faculdade.

§ 1º A carga horária cumprida pelos alunos na participação na Ação Estratégica será considerada como carga horária do estágio curricular obrigatório nas áreas de que trata o caput, de acordo com as especificidades do curso em cada faculdade (BRASIL, 2020) *grifo nosso*.

Em linhas gerais, fica determinado que o aproveitamento dos estágios será realizado tão somente nas áreas determinadas, cabendo à Ufal, em norma específica, reconhecer e aplicar a norma hierarquicamente superior.

A fim de reconhecer a autonomia de cada colegiado de curso, a Prograd e todo o grupo que participou da elaboração deste documento foi unânime em considerar que a forma de aproveitamento será definida em cada curso de graduação – a partir de suas particularidades – e que a Gerência de Estágio da Prograd pode se pronunciar em casos controversos, emitindo parecer auxiliar que pode servir de referência para as tomadas de decisões dos colegiados de curso (arts. 3º ao 5º).

Diante deste cenário, cabe destacar ainda outras ações que tiveram a participação efetiva da Prograd, tais como: a Monitoria *on-line*, através do Edital nº 18/2020, que propôs a Seleção de Propostas de Atividades Remotas por ex-monitores da Ufal, e a participação em bancas de heteroidentificação de processos seletivos da instituição de forma não presencial, a exemplo do Edital nº 01/2020 – Propep/Ufal, Profnit/ENA2020.

4. Considerações finais

Os desafios são urgentes e exigem ações imediatas em todas as áreas da sociedade, a fim de minimizar os impactos provocados pelo isolamento social diante do enfrentamento da pandemia da Covid-19, como afirma Arruda (2020, p. 258):

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020, p. 258).

Desse modo, o atual cenário nos desafia a buscar novos rumos para a educação nesse complexo contexto, viabilizando ações e procedimentos que promovam e garantam a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e os vínculos entre a comunidade acadêmica num contexto em que o isolamento social parece imobilizar a sociedade. Por fim, as diversas proposições desenvolvidas até então, somadas à efetiva participação da

comunidade, nos motivam ainda mais a ampliar a oferta de atividades formativas de forma inclusiva, participativa e qualificada na Universidade, buscando ampliar o debate e a participação coletiva nos desafios que estão postos.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CHECHINEL, André et al. Estudo/ análise documental: Uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, UNESC, Criciúma, v. 5, n. 1, janeiro/junho 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446>. Acesso em: 07 jul. 2020.

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

BRASIL. **Portaria nº 343-MEC**, de 17 de março de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544-MEC**, de 16 de junho de 2020.

UFAL. **Instrução Normativa nº 2**, de 2 de abril de 2020.

UFAL. **Instrução Normativa nº 3**, de 2 de abril de 2020.

UFAL. **Instrução Normativa nº 4**, de 2 de abril de 2020.

UFAL. **Programa de monitoria on-line**, Ascom, Universidade Federal de Alagoas, 04/05/2020. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2020/5/prograd-lanca-edital-do-programa-de-monitoria-on-line>. Acesso em: 07 jul. 2020.

UFAL. **Edital para chamada de empresas para incubação in lab No. 01/2020**. Disponível em: <https://editais.ufal.br/outros/chamada-para-incubacao-de-empresas-in-lab-ndeg-01-2020/chamada-retificada/view>. Acesso em: 07 jul. 2020.

UFAL. **Catálogo de Atividades Programa Monitoria On-Line**, 2020. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/monitoria/monitoria-on-line-1/catalogo-de-cursos-monitoria-online-ufal_atualizado.pdf/view. Acesso em: 07 jul. 2020.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA UFAL

Cezar Nonato Bezerra Candeias (Proex; Cedu, Ufal)

cezar@cedu.ufal.br

Clayton Antônio Santos da Silva (Proex; Ichca, Ufal)

clayton.santos@proex.ufal.br

Sérgio Onofre Seixas de Araújo (Proex; Penedo, Ufal)

sergio.onofre@penedo.ufal.br

1. Introdução

A Extensão Universitária no Brasil tem seu início com experiências das Universidades Populares, experiência que, sob forte influência das Universidades Populares Europeias (Inglaterra e França), vão surgir no início do século XX, em estados como o Rio de Janeiro, Paraíba, dentre outros. Todavia o efetivo reconhecimento dessa dimensão da formação na organização da Universidade Brasileira, vai aparecer apenas na década de 30 com o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual oficializa e regulamenta extensão como dimensão universitária.

Em seu percurso histórico, revelando o diálogo que a instituição Universidade vai estabelecendo com a Sociedade, a Extensão Universitária ganha contornos diferenciados, inicialmente se vinculando a defesa da educação pública, num segundo momento, no período da ditadura cívico-militar, articulando-se às lutas dos movimentos sociais urbanos e posteriormente ao período da ditadura, permanecendo com a atuação junto aos movimentos sociais urbanos, somando tanto os movimentos do campo quanto o que ficou denominado de Novos Movimentos Sociais, e também respondendo às demandas crescentes do setor produtivo, revelando contemporaneamente, um caráter mais diverso do fazer da extensão (PAULA, 2013).

Um marco nesse percurso histórico foi a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (ForProex), no ano de 1987, agente importante na garantia da presença da dimensão da extensão em documentos fundamentais como a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei 9394/96), o ForProex também vem sendo responsável pela promoção dos debates e reflexões que

hoje dão as bases conceituais para a extensão nas universidades brasileiras, culminando na formulação do Plano Nacional de Extensão definindo que,

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade (FORPROEX, 2007, p. 16).

O Plano Nacional de Extensão também expressa que a prática de Extensão Universitária deve ser guiada por diretrizes como: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade; indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, e articulada nas seguintes grandes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho.

É sobre essas bases que as universidades brasileiras vêm concretizando a sua atuação no campo da extensão através de Programas, Projetos, Cursos, Eventos, Prestação de Serviço e Produtos, numa dinâmica sempre muito caracterizada pela busca cada vez maior da comunicação entre a universidade e a sociedade, numa perspectiva que traz uma forte influência do educador Paulo Freire, especialmente no que se refere a relação dialógica presente em praticamente toda a sua obra, e que nesse campo específico é muito marcada pelo livro Extensão ou Comunicação, no qual Paulo Freire defende a ideia de que no encontro entre a universidade e a sociedade,

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 2006, p. 36).

Nessas relações de transformações e problematizações que advoga Paulo Freire e que se constitui como uma marca da extensão universitária, teremos a presencialidade entre os sujeitos implicados como o canal privilegiado da sedimentação da empatia entre academia e sociedade.

Mesmo em realidades mais críticas, caracterizadas por situações de violência, por exemplo, de alguma forma, em algum espaço, o encontro entre as pessoas marcam o fazer da Extensão Universitária.

Todavia, a realidade da dinâmica social que a Pandemia gerada com a Covid-19, caracterizada pela necessidade do estabelecimento do distanciamento social, impõe a necessidade da universidade brasileira repensar o aspecto da relação pessoal presencial, que figura praticamente como um paradigma da prática extensionista. Como fazer a extensão sem o elemento da presencialidade física? Essa é uma questão que tem se colocado como ordem do dia para aqueles que fazem a extensão universitária.

2. Extensão Universitária e a Covid-19

O alastramento da Covid-19 por todo o território nacional, fez com que todas as universidades no Brasil suspendessem os seus calendários acadêmicos como forma de prevenção ao contágio, amparadas por normativas internas expedidas por seus Conselhos Superiores e também pela Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 do MEC, a qual suspende as atividades presenciais e autoriza a execução de atividades remotas, excepcionalmente.

Em meio ao cenário de incertezas e a extrema necessidade de distanciamento social físico, as universidades buscaram a Extensão Universitária como um importante caminho de preservação de laços sociais e das relações internas e externas de toda a comunidade universitária, procurando, com os diversos limites da realidade, envolver, discentes, docentes e técnicos em diversas atividades, incluindo aí diversos setores da sociedade.

As atividades de extensão que já vinham acontecendo foram, em sua quase totalidade, suspensas ou sofreram mudanças no sentido da adequação a um formato *on-line*, remoto ou à distância.

Convocadas pela sociedade a terem um posicionado mais ativo diante da situação, muitas universidades estimularam a oferta de atividades de extensão que se enquadrassem numa dinâmica que respeitasse o distanciamento social. Podemos observar essa iniciativa em ações como a Campanha QuarentenArte da UFPE, uma iniciativa que agrega exibição de vídeos, obras de arte, e dicas de museus, séries e Cinema. Outras universidades lançaram editais específicos para aglutinar as atividades para esse momento, como é o caso da Universidade Federal de Sergipe que lançou uma Chamada Pública para registro de atividades acadêmicas, culturais e artísticas remotas.

A Ufal, respeitando as orientações relacionadas ao distanciamento social, estabelece a Resolução 14/2020, na qual suspende o calendário acadêmico e institui a Instrução Normativa 02 de 02 de abril de 2020 normatizando o funcionamento das atividades complementares no período de emergência e contingenciamento da Ufal.

Nesse contexto é criado o Grupo de Trabalho Educação mediada por Tecnologias, através da Portaria nº 438/2020 GR-Ufal e com ele também temos o lançamento do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*. O referido programa tem se consolidado como um canal de convergência de diversas atividades vinculadas às diferentes Pró-Reitorias e *Campi*, na perspectiva das atividades complementares na modalidade *on-line*. Com isso tem ocupado um espaço importante de preservação dos laços de identidade interna da comunidade universitária e ao mesmo tempo vem servindo como ponte entre a universidade e a sociedade, na medida em que várias das atividades promovidas estão abertas para a participação do público externo.

No que se refere à extensão, a comunidade acadêmica da Ufal tem atuado em duas frentes, a primeira do Programa *Ufal Conectada* que, nos 3 primeiros meses do seu funcionamento, tivemos 99 atividades de Extensão (4 Produtos, 45 Eventos, 39 Cursos e 11 Projetos) cadastradas, em diversas áreas do conhecimento, envolvendo todos os *Campi* da Ufal.

A segunda frente, através do Programa Ufal Mais Arte e Cultura em Casa, que reuniu contribuições de vários artistas da comunidade acadêmica, docentes, técnicos e discentes, na perspectiva de oferecer à sociedade opções de lazer e entretenimento nesse difícil momento de reclusão, em função do distanciamento social. Assim, além de registros de espetáculos, apresentações e performance as mais diversas e, em diferentes linguagens artísticas, outros e novos materiais foram cuidadosamente e especialmente produzidos para serem amplamente veiculados nas plataformas e redes sociais da Ufal.

É importante observar que essas atividades foram programadas para terem as suas realizações efetuadas tomando como base o espaço virtual, estabelecendo assim suas ações numa perspectiva *on-line*, sejam elas assíncronas ou síncronas.

O fenômeno da realização da Extensão nesse formato *on-line*, tem demandado uma reflexão sobre os impactos que essa prática pode ter nos aspectos que conformam a extensão universitária, os quais foram sistematizados, como vimos, pelo ForProex.

Nesse sentido, a prática da extensão mediada pelas tecnologias digitais (TD) consegue garantir que a ação se apresente como um processo educativo, cultural e científico? Consegue estabelecer a relação indissociável com o ensino e a pesquisa? E sobretudo, preserva a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade?

O exercício da extensão num contexto de distanciamento social parece nos jogar numa prática extensionista inovadora que pode trazer impactos na forma como experimentamos o exercício da extensão. Caminhamos para experiências híbridas ou de uma extensão a distância? Quais os limites e as potencialidades desse cenário?

Categorias como Experiência Social e Presença Social, podem nos auxiliar na análise desse novo momento no qual estamos mergulhados, categorias que serão trabalhadas na seção seguinte.

3. A Extensão Universitária mediada pelas TD: novos contornos

Assim como em diversos aspectos da vida acadêmica, a presença da pandemia causada pelo novo coronavírus trouxe consigo também a demanda por novas dinâmicas configurando, assim, as expectativas pelo que corriqueiramente tem sido denominado por novo normal, realidade da qual não escapa o fazer da extensão universitária.

O contexto do distanciamento social amplia a importância das TD em todas as dimensões da vida social, tornando-se aspecto essencial para a execução de algumas atividades, como por exemplo no ato educativo formal vinculado às escolas e universidades.

No aspecto mais específico da Extensão, objeto desse texto, as TD vêm se apresentando como um privilegiado canal de vivência das atividades extensionistas, configurando assim a existência de algo novo que até então não tinha a expressão que hoje tem e por isso se faz necessário uma análise desse momento.

Para essa análise, estamos lançando mão de duas categorias que em certa medida são complementares, são elas: Experiência Social e Presença Social.

A Experiência Social, conceito sistematizado por François Dubet (1994), parte da percepção de que o fenômeno da experiência é formado de, um lado, por um componente subjetivo, ou seja, uma “representação’ do mundo vivido, individual e colectiva” (DUBET, 1994, p. 93) e, do outro, o componente de caráter cognitivo, o qual é caracterizado por “uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam a sua experiência e a definem” (DUBET, 1994, p. 95).

Nessa perspectiva, a Experiência Social é vista como uma

noção que designa as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, p 15).

Ganha importância no conceito de Experiência Social a ação do indivíduo, num contexto de multiplicidades culturais, marcados por uma diversidade de lógicas e práticas, em que os atores buscam encontrar as razões para estabelecer uma aderência a um determinado valor, norma ou conduta.

Há, dessa forma, uma experiência social já consolidada relacionada ao fazer da extensão universitária que confere à essa ação uma série de significados e práticas que, ainda que não sejam totalmente homogêneos, seguem uma perspectiva hegemônica que se caracteriza pelo aspecto da presencialidade física como um elemento fundamental da prática extensionista.

Em tempos em que essa presencialidade física está limitada e que em seu lugar a presencialidade virtual ganha espaço, novas experiências sociais podem ganhar destaque trazendo novos valores e novas condutas para a Extensão.

No entanto, há um fator que está no centro das atividades extensionistas e que desafia esse novo contexto, por se tratar de um aspecto central da extensão, que é a dimensão do diálogo, elemento que aparece como uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo (FORPROEX, 2007, p. 30).

Articulado à centralidade do diálogo, está o aspecto da interação, questão que também é presente nos debates dos processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias

e que vincula o conceito da Experiência Social com o da Presença Social, na medida em que é na dinâmica das interações que os sujeitos conseguem construir e reconstruir as suas experiências, sendo esse processo uma ação que podemos também identificar como um processo de aprendizagem, pois como nos demonstra Vygotsky (1988), a interação social é a base da construção do conhecimento e, por conseguinte, da aprendizagem.

Num contexto de construção do conhecimento com a mediação das tecnologias, é importante estarmos atentos a dimensão da interação pois a mesma enfrenta, se não a diminuição, pelo menos mudanças, em aspectos fundamentais relacionados às linguagens não verbais, como o olhar, a postura do corpo, a expressão facial, etc., aspectos que exercem um peso na comunicação interpessoal e na interação.

É na atenção a esses aspectos que diversos autores (COELHO; TEDESCO, 2017; PEREZ, et al, 2012; MACHADO, 2009) vêm buscando no conceito da Presença Social uma referência para analisar a interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Categoria oriunda da psicologia, a Presença Social, em suas primeiras formulações (SHORT; WILLIAMS; CHRISTIE, 1976), procura identificar, num processo de interação, o grau de relevância do outro na relação interpessoal. Ou seja, trata da percepção de um determinado indivíduo sobre a maneira como ele se sente num processo de interação com outros. (COELHO; TEDESCO, 2017).

Coelho e Tedesco (2017) percebem que o incremento da presença social traz consigo a ampliação da interação, criando melhores condições para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas na EAD. Esse resultado corrobora a percepção de Perez et. al. (2012) que identificam que “a maneira com que o sujeito percebe sua própria presença ou de seus colegas tem um peso maior do que o meio de comunicação em si.” (PEREZ et. al., 2012, p. 16).

Nesse “sentir-se” efetivamente com os demais nas interações mediadas pelas TD, inevitavelmente estão envolvidos as características dos indivíduos, suas histórias de vida, suas disposições para estabelecer laços de confiança, mas também estão envolvidos os recursos que o ambiente virtual oferece para o estabelecimento dessa interação.

Os aspectos que diferenciam as interações assíncronas e síncronas também podem ter impactos na ampliação ou diminuição da Presença Social, ou seja, da real sensação de que estamos juntos, apesar de estarmos fisicamente distantes.

Esse potencial de “presença ausente” dos ambientes virtuais figura como o coração da garantia do que anteriormente como aspecto central da Política Nacional de Extensão: o diálogo.

4. Considerações finais

O exercício da prática da Extensão Universitária através do uso das TD vem ganhando força e, mesmo no pós-pandemia da Covid-19, parece que vai permanecer como uma marca, tendo em vista todo o investimento que as universidades vêm destinando para o debate

e para o aprimoramento dos processos de aprendizagem mediados por tais tecnologias, tanto nas atividades já consolidadas da modalidade EAD quanto nas atividades presenciais, formatando uma perspectiva híbrida.

Sendo uma prática nova, não temos, ainda, muitos referenciais no sentido da avaliação de quão efetiva podem ser essas tecnologias para as atividades extensionista. Todavia, podemos identificar uma capacidade de amplificação das atividades de extensão que no fazer mais tradicional da extensão seria praticamente impossível de se pensar.

Por outro lado, é importante destacar que essa potencialidade não pode desconhecer limites importantes vinculados a aspectos que estão relacionados ao princípio do diálogo enquanto fator basilar para que as práticas possam se constituir como ações transformadoras.

Nesse aspecto, a presença das TD vem imprimindo a possibilidade da vivência de uma nova experiência social do fazer da extensão que pode preservar o encontro colaborativo entre a universidade e a sociedade na medida em que também consiga incorporar em sua lógica o incremento da presença social.

Referências

COELHO, Willyans G.; TEDESCO, Patrícia C. de A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.70, p. 609-624, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FORPROEX, **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: COOPMED, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

MACHADO, Glaucio J. C. Onde estou? A presença social nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista EDaPECI**, v.1, n. 1, p. 18-28, 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/606>. Acesso em 19 jul. 2020.

PAULA, João A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**. Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em 10 jul. 2020.

PEREZ, Alessandra Fracaroli; LOPES, Carmen Lopes Gonçalves; BASSOLI, Dyjalma Antonio; CAZARINI, Edson Walmir; NETO, José Dutra de Oliveira. Identificação da Presença Social em curso a distância de capacitação docente para EaD. In: **Anais**

do SIED:EnPED 2012, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/66-1077-1-ED.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SHORT, John; WILLIAMS, Ederyn; CHRISTIE, Bruce. **The social psychology of telecommunications**. London: John Wiley & Sons. 1976.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA UFAL: UM PERFIL DA QUALIDADE DO ACESSO DISCENTE

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (Cedu, Ufal)

fernando.pimentel@cedu.ufal.br

Alexandre Lima Marques da Silva (PROEST, Ufal)

alexandre@ctec.ufal.br

Cezar Nonato Bezerra Candeias (PROEX, Ufal)

cezar@cedu.ufal.br

Walter Matias Limas (PROPEP, Ufal)

waltermatias@gmail.com

Alan Pedro da Silva (IC, Ufal)

alanpedro@ic.ufal.br

Adilson Rocha Ferreira (Cedu, Ufal)

adilsonrf.al@gmail.com

1. Introdução

Este capítulo é resultado de uma das séries de atividades realizadas no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), durante o período da pandemia da Covid-19. Diante do fenômeno, com a determinação do isolamento social, creches, escolas, faculdades e universidades no mundo inteiro suspenderam suas aulas presenciais. Algumas com substituição de atividades presenciais por atividades remotas ou na modalidade a distância. Na Ufal, o calendário das aulas foi suspenso no dia 18 de março de 2020, pelo Conselho Universitário, sendo constituído no dia 25 de março de 2020 o Grupo de Trabalho Grupo de Trabalho Educação mediada por Tecnologias (GT EmeTEC), segundo a Portaria nº 438, de 25 de março de 2020.

Uma das ações encaminhadas pelo GT EmeTEC consistiu na identificação do perfil dos discentes da Ufal em relação à sua familiaridade e acesso às tecnologias digitais. Com os dados coletados visualiza-se um perfil dos discentes, que permite futuras discussões e planejamentos de ações, analisando a possibilidade ou não de substituição de aulas

presenciais pela modalidade a distância (EAD) no percentual de 40% da carga horária, conforme indica a Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação (BRASIL, 2019).

Para a coleta das informações, como a Ufal não dispunha de dados concretos sobre esta temática, e nem existia um instrumento elaborado e validado com este objetivo específico, um grupo de pesquisadores integrantes do GT EmeTEC e também participantes dos Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Ufal e do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais elaborou, validou e aplicou o instrumento de coleta de dados.

A metodologia adotada para a validação do instrumento, como também as categorias e os resultados podem ser consultados no relatório publicado (PIMENTEL et al., 2020). Portanto, neste capítulo são apresentados os dados coletados, observações e sugestões que foram encaminhadas ao GT como também à Reitoria da Ufal.

2. Inclusão Digital

Segundo as dinâmicas sociais contemporâneas, estar incluído digitalmente é uma condição de direito humano e uma missão para o poder público. Direito, pois os dispositivos e mídias digitais representam um desenvolvimento significativo contribuindo consideravelmente para o fortalecimento da vida. Contudo, no âmbito brasileiro ainda é grande a quantidade de atores sociais excluídos do acesso à internet devido às carências próprias ou ausência de fundos públicos que possibilitem o acesso dos atores citados.

Incluir digitalmente o cidadão, não se traduz somente pelo acesso à informática ou acesso à internet, mas quando e somente quando são observadas melhorias com o uso adequado da tecnologia da informação.

A inclusão digital é um campo bastante vasto de pesquisa e produção científica, com uma multiplicidade de dimensões transdisciplinares, especialmente quando se coaduna com ao âmbito educativo escolar, permitindo a democratização das tecnologias, observando as dificuldades encontradas para a implantação das tecnologias em sala de aula presencial, como remota, notadamente no atual contexto pandêmico.

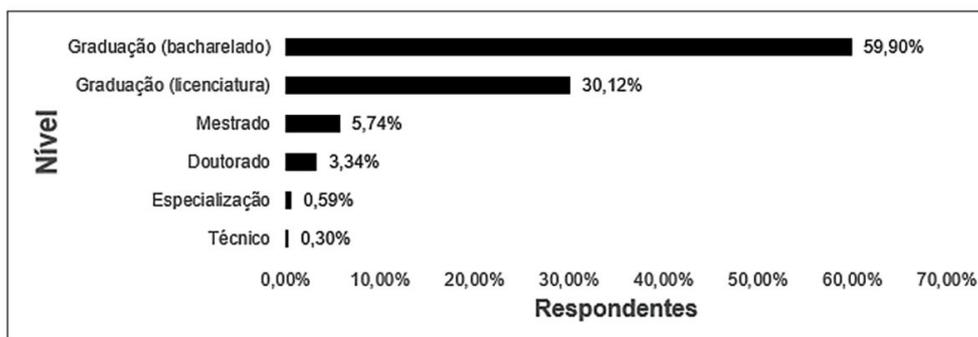
3. Aplicação do instrumento

A aplicação do instrumento, iniciou no dia 09 de abril de 2020, sendo finalizado no dia 24 de abril de 2020. Foram obtidas respostas de 4561 discentes, que serão apresentadas a seguir a partir das categorias organizativas e suas questões. Deste total, no tratamento dos dados, foram validadas 4372 respostas.

a) Informações Pessoais Acadêmicas

Após o acesso e identificação dos discentes foram obtidos os seguintes dados (Gráfico 1 e Tabela 1):

Gráfico 1 – Nível de curso na UFAL.



Fonte: autores (2020).

Tabela 1 - Modalidade do curso.

Modalidade	N	%
Educação a Distância	154	3,52%
Presencial	4218	96,48%
Total	4372	100,00

Fonte: autores (2020).

b) Informações Técnicas – Dispositivos

Nesta parte do questionário os discentes indicaram se possuem em casa dispositivos de tecnologia digital para a realização de suas atividades (computador ou notebook). Com base nas respostas, foram obtidos os seguintes dados (Tabela 2):

Tabela 2 – Disponibilidade de recurso de tecnologia digital.

Resposta	N	%
Não	599	13,70
Sim	3773	86,30
Total	4372	100,00

Fonte: autores (2020).

c) Informações Técnicas - Internet em Casa

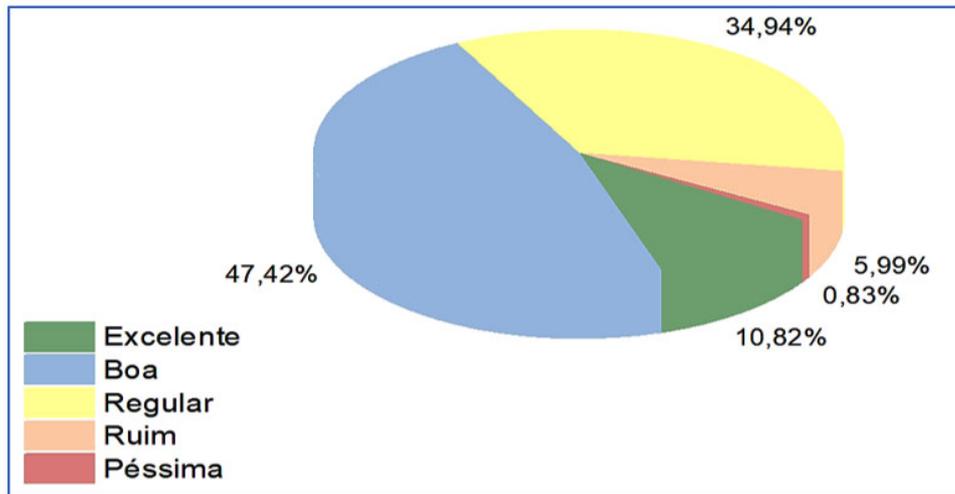
Nesta fase os discentes foram questionados se tem internet em casa, qual a qualidade do acesso à internet em casa e como é a disponibilidade do acesso à internet em casa. Com base nas respostas, foram obtidos os seguintes dados, conforme a tabela 3, gráfico 2 e gráfico 3 expostos a seguir.

Tabela 3 – Acesso à internet em casa.

Resposta	N	%
Não	148	3,39
Sim	4224	96,61
Total	4372	100,00

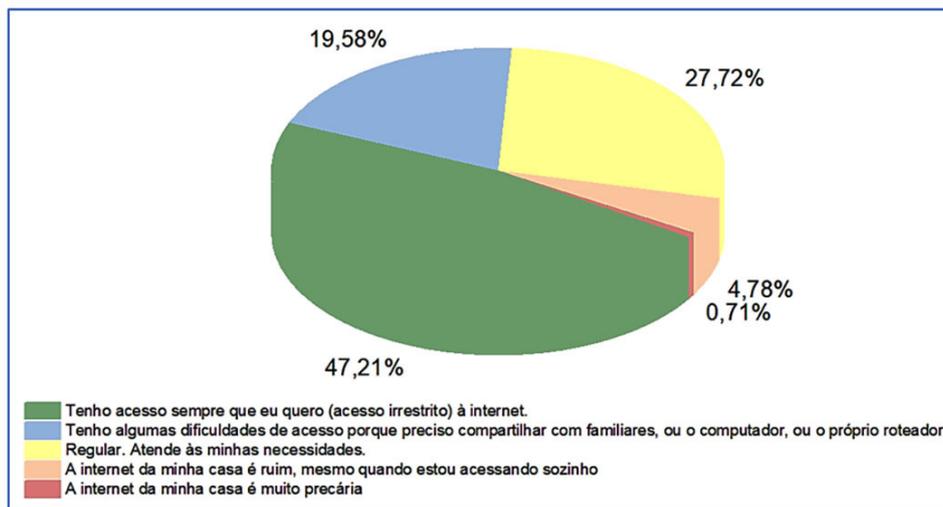
Fonte: autores (2020).

Gráfico 2 – Nível de curso na UFAL.



Fonte: autores (2020).

Gráfico 3 – Nível de curso na UFAL.



Fonte: autores (2020).

d) Informações Técnicas - Internet em Celular/*Smartphone*

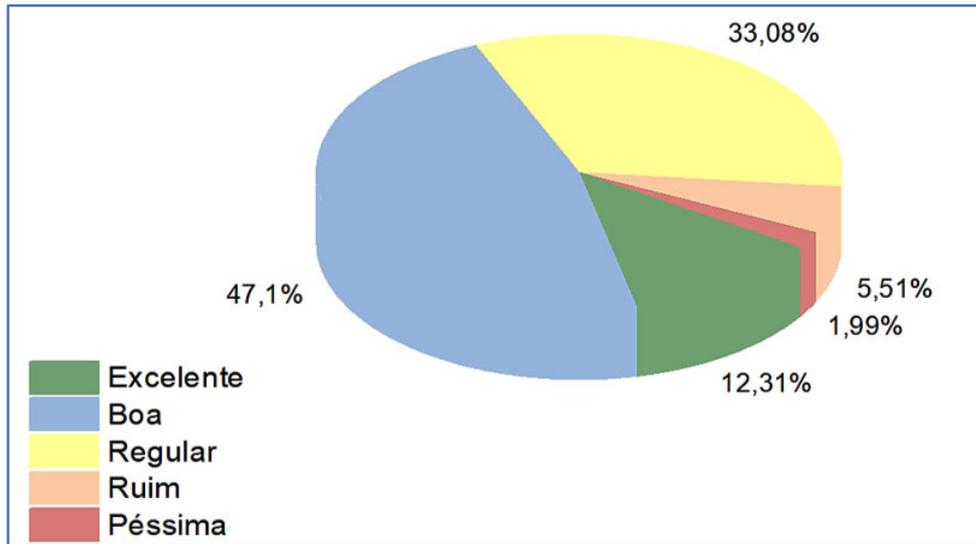
Nesta fase os discentes foram questionados se tem internet no celular/*smartphone*, e qual a qualidade e disponibilidade do acesso à internet. Com base nas respostas, foram obtidos os seguintes resultados (Tabela 4 e Gráficos 4 e 5):

Tabela 4 – Internet no celular/*smartphone*.

Resposta	N	%
Não. Não possuo celular/ <i>smartphone</i>	92	2,10
Sim	4280	97,90
Total	4372	100,00

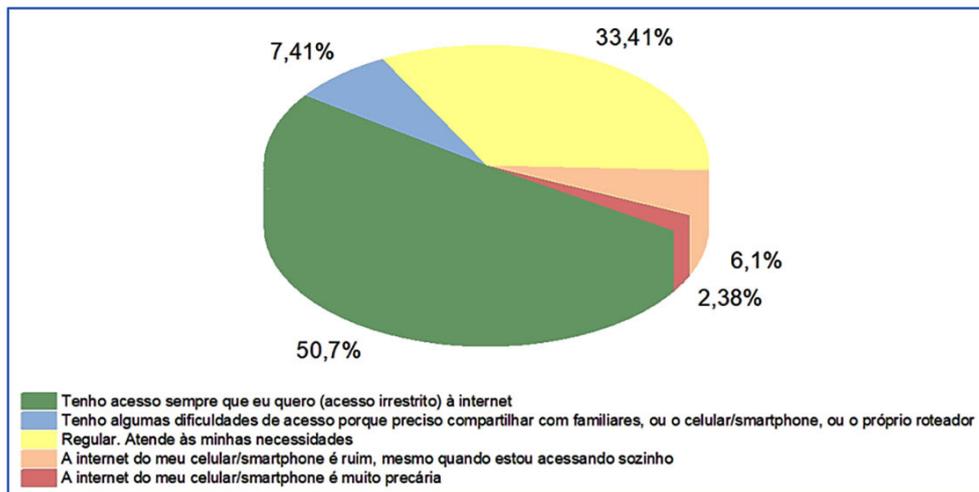
Fonte: autores (2020).

Gráfico 4 - Qualidade do acesso à internet no celular.



Fonte: autores (2020).

Gráfico 5 - Disponibilidade do acesso à internet no celular.



Fonte: autores (2020).

e) Informações Técnicas - Internet na Ufal

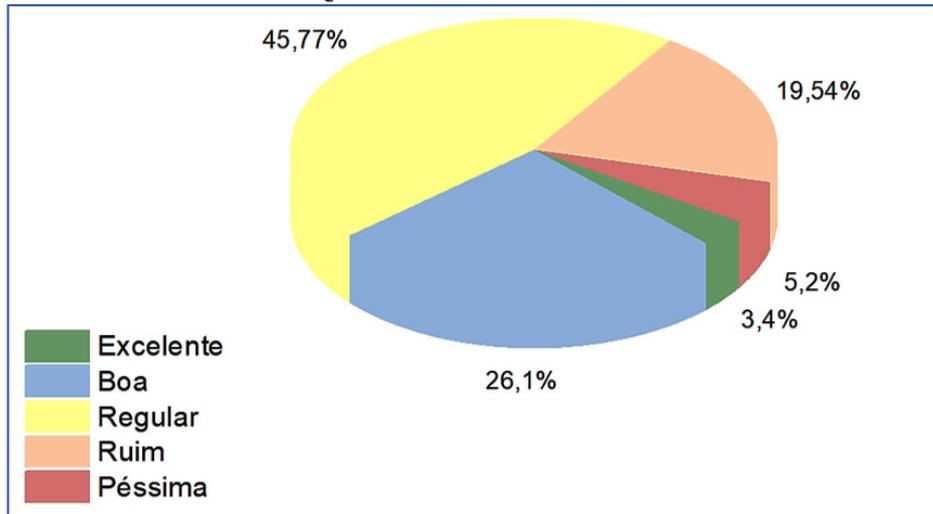
Nesta fase os discentes foram questionados se tem internet na Ufal, qual a qualidade do acesso à internet na Ufal e como é a disponibilidade do acesso à internet na Ufal. Com base nas respostas, foram obtidos os seguintes resultados (Tabela 5 e Gráficos 6 e 7):

Tabela 5 - Internet na Ufal.

Resposta	n	%
Não ou nunca usei (recém ingresso)	426	9,74%
Sim	3946	90,26%
Total	4372	100,00

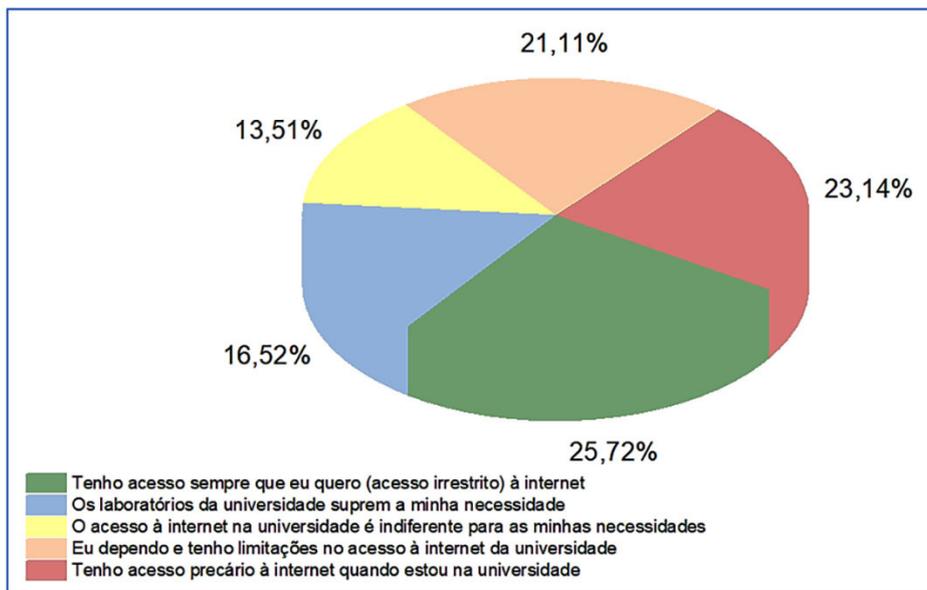
Fonte: autores (2020).

Gráfico 6 - Qualidade do acesso à internet na Ufal.



Fonte: autores (2020).

Gráfico 7 - Disponibilidade do acesso à internet na Ufal.

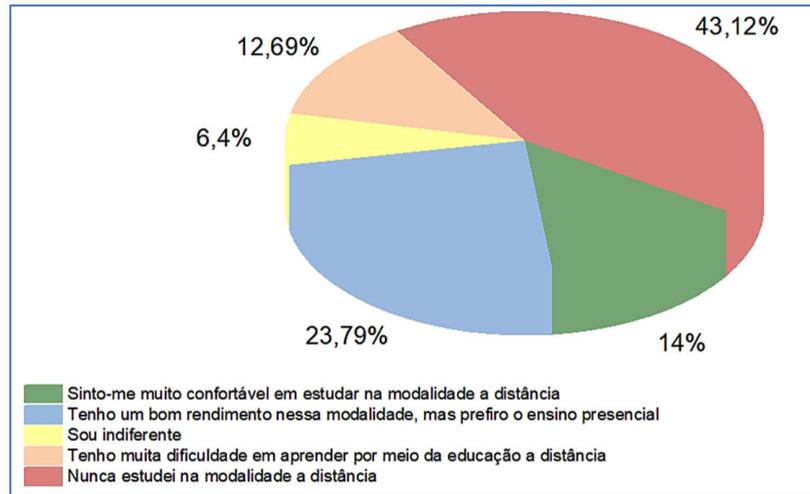


Fonte: autores (2020).

f) Experiências com Tecnologias Digitais e Educação a Distância

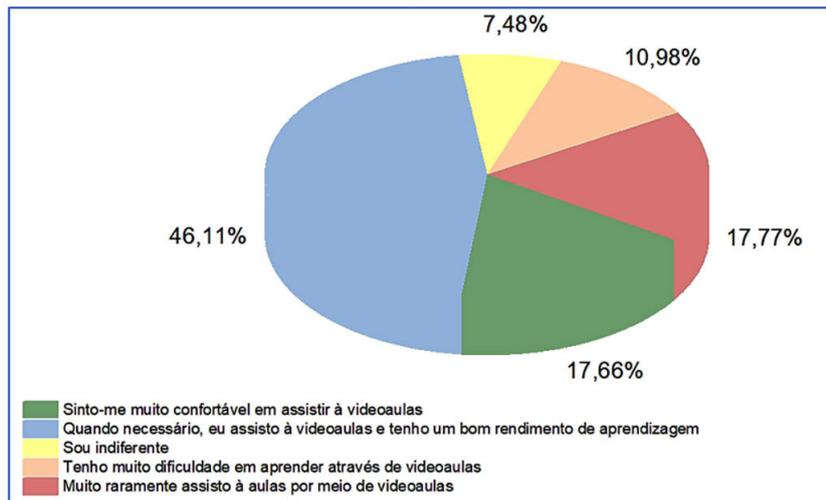
Nesta última fase do questionário os discentes foram questionados sobre o nível de experiência como discente de educação a distância, o nível de experiência com videoaulas, como é a experiência com videoconferência (ou webconferência) com até três pessoas, com a presença de mais de três pessoas, e por fim, como é a experiência com o ambiente virtual de aprendizagem da Ufal (Moodle). Os resultados aparecem nos gráficos de número 8 a 12.

Gráfico 8 - Nível de experiência como discente de educação a distância.



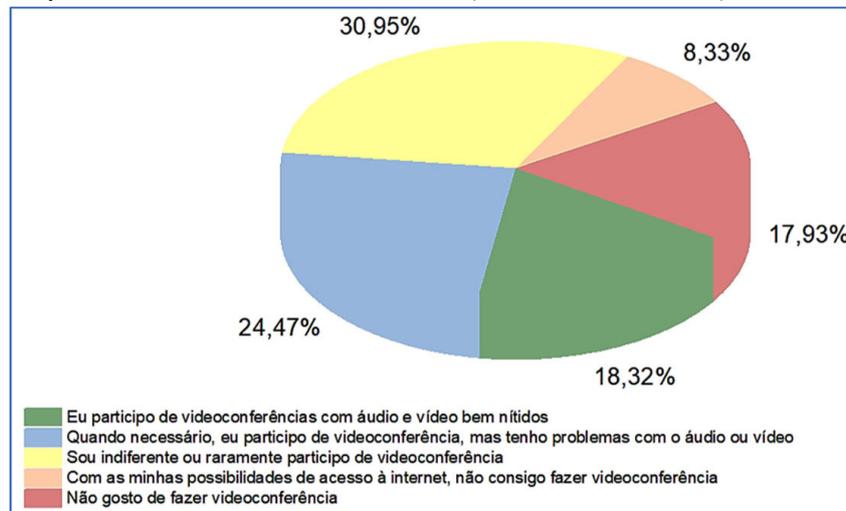
Fonte: autores (2020).

Gráfico 9 - Nível de experiência com videoaulas.



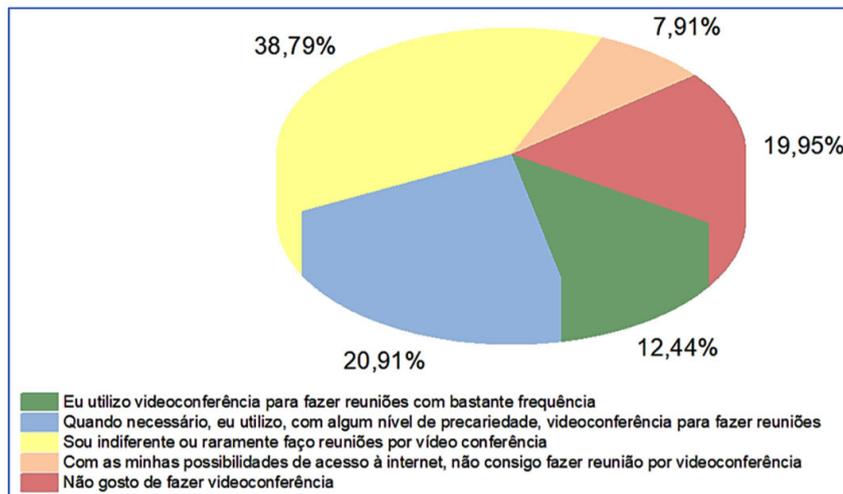
Fonte: autores (2020).

Gráfico 10 - Experiência com videoconferência (ou webconferência) com até três pessoas.



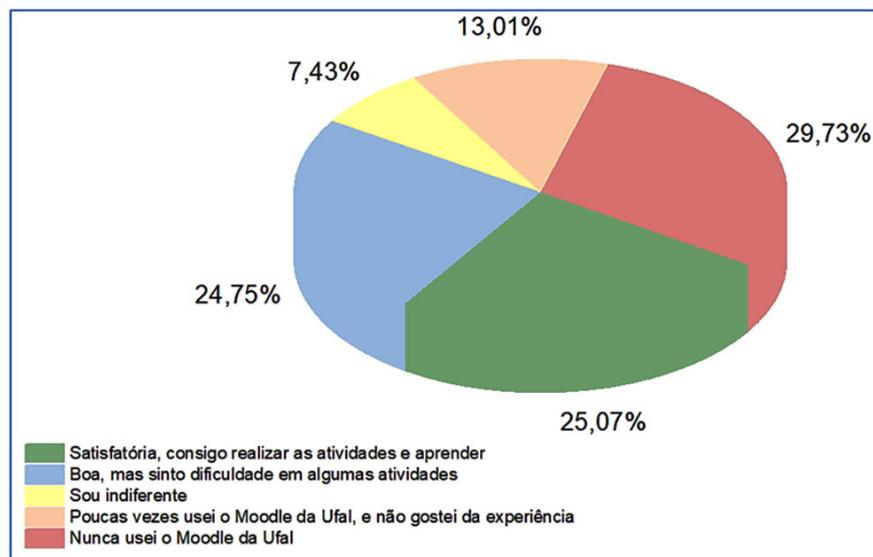
Fonte: autores (2020).

Gráfico 11 - Experiência com videoconferência (ou webconferência) com mais de três pessoas.



Fonte: autores (2020).

Gráfico 12 - Experiência com o Ambiente Virtual de Aprendizagem da Ufal (Moodle).



Fonte: autores (2020).

4. Considerações finais

Os dados levantados pela pesquisa, conseguiram gerar um retrato interessante do perfil do acesso de parte dos discentes às tecnologias digitais, e pode servir como fonte para futuras reflexões e construções de políticas acadêmicas.

Um primeiro aspecto a ser identificado é que a maior parte dos respondentes foram discentes da modalidade presencial (96,48%), característica que sugere possibilidades de contribuição para o debate acerca da presença das tecnologias digitais nessa modalidade.

Chama atenção o grande percentual de discentes com acesso aos equipamentos: computador e *notebook* (86,30%) e Celular/*Smartphone* (97,90%), configurando um potencial interessante no desenvolvimento de atividades que utilizem essas tecnologias.

Todavia, ainda que num percentual minoritário, é preciso pensar as estratégias de disponibilização do acesso desses dispositivos para os discentes que indicam não terem acesso, observando ser condição *sine qua non* para qualquer discussão pedagógica/didática da presença dessas tecnologias no ensino da UFAL.

No aspecto da qualidade do acesso, os discentes avaliaram positivamente, isso tanto para o acesso nas residências, quanto na Ufal.

Por se tratar de discentes, em sua maioria da modalidade presencial, é também instigante observar que um percentual considerável afirma uma relação positiva com videoaulas e com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. No caso das videoconferências, se destaca a presença de um grupo importante de discentes, que acusa uma indiferença em relação à ferramenta, aspecto que precisa ser analisado na medida em que pode trazer diversas variáveis, inclusive vinculadas à própria estrutura e condição de interação desses ambientes.

O perfil que a pesquisa suscita contribui com a perspectiva de que a inclusão digital está ligada à adoção de uma nova cultura na utilização dos *smartphones*, computadores e da internet, requerendo o investimento em pesquisas, soluções e inovações tecnológicas e pedagógicas.

Como anteriormente citado, ainda que a pesquisa traga dados positivos, ela também revela o fato de que ainda não se tem naturalmente a universalização do acesso às tecnologias digitais, fenômeno diretamente vinculado às desigualdades sociais, e dentro dessa realidade, uma das características dessa pesquisa foi identificar na amostra elencada, dados que possam subsidiar ações visando à inclusão digital como parte da visão de sociedade inclusiva, principalmente com os estudantes da Ufal, mesmo com uma amostra parcial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2018. Seção 1, p. 59.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; SILVA, Alexandre Lima Marques da; CANDEIAS, César Nonato Bezerra; LIMA, Walter Matias; SILVA, Alan Pedro da; FERREIRA, Adilson Rocha. **Avaliação da qualidade do acesso às tecnologias digitais e à internet: diagnóstico dos discentes da UFAL**. Maceió: UFAL, 2020. 21 p. Disponível em: https://ufal.br/estudante/noticias/2020/5/gt-apresenta-dados-sobre-experiencias-de-estudantes-com-tecnologias-digitais-1/relatorio_tecnico_discentes_ufal_2020.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Gabinete da Reitoria. **Portaria nº 438, de 25 de março de 2020**. Dispõe sobre a composição do Grupo de Trabalho (GT) “Educação mediada por tecnologias”. Maceió, UFAL, 25 mar. 2020. Disponível em: https://ufal.br/ufal/noticias/2020/4/ufal-cria-grupo-de-trabalho-sobre-formacao-com-tecnologias-digitais/portaria_gt_educacao_mediada_por_tecnologias.pdf/view. Acesso em: 22 abr. 2020.

6

OS DESAFIOS DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UFAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: INFORMAÇÃO SEGURA E ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

José Niraldo de Farias (Fale, Ufal)
niraldodf@gmail.com

Manuella Vavassori (Ascom, Ufal)
manuella.sv@hotmail.com

Simoneide Araújo (Ascom, Ufal)
simoneide.araujo@gmail.com

1. Introdução

A Assessoria de Comunicação (Ascom) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) é o órgão de apoio que promove a divulgação das informações relacionadas à pesquisa, ao ensino e às atividades de extensão realizadas pela instituição. Os principais meios de comunicação são o site da Ufal (www.ufal.br), as páginas oficiais nas redes sociais *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* e *Youtube*, além da webrádio Ufal, o mais recente veículo em atuação. O presente capítulo detalha como a Ascom alinhou o trabalho de uma equipe de quatorze servidores e sete estagiários num cenário novo, totalmente virtual.

O ano de 2020 começou na Ufal marcado pela posse de uma nova gestão. O reitor Josealdo Tonholo e a vice Eliane Cavalcanti assumiram a instituição com o desafio de mostrar mais resultados com menos recursos. Depois de 47 dias, veio a pandemia de Covid-19 e, com ela, o desconhecido, alterando as formas de trabalho e o foco nas estratégias de divulgação. A realidade passou a ser o virtual, o trabalho remoto, fora de sede. E como continuar com esse novo cenário?

A Ufal atua em várias frentes em prol do bem-estar da sociedade alagoana e tudo precisava ter visibilidade para conseguir mais apoio e levar informação correta para toda população.

Os desafios de zelar pela imagem institucional numa gestão recém-empossada, transmitir informações seguras e manter o sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica –técnicos, professores e estudantes– foram motivadores para a Ascom.

Neste capítulo, avaliamos a produção do conteúdo do site e do perfil oficial da Ufal no *Instagram*, que é a rede social com maior interação, e mais de 77 mil seguidores, de 16 de março, quando foi divulgada a suspensão do Calendário Acadêmico, até 16 de junho, compreendendo um período de três meses. Avaliamos quais foram as estratégias utilizadas pela equipe para abordar o assunto e de que forma conseguiu engajar a comunidade acadêmica para consumir as informações que partiam da Ascom e participar dos debates levantados em tais veículos.

Utilizamos a metodologia qualitativa a partir de estudo de caso do site e do *Instagram* para entender como foram estruturadas as notícias priorizadas pela Ascom para divulgar as ações institucionais diante da pandemia de Covid-19, dando visibilidade ao público e interesse da imprensa, além de identificar a participação de técnicos, professores e estudantes nos debates levantados em tais veículos de comunicação.

2. Trabalho remoto na comunicação: adaptação a uma nova realidade

O hábito de se deslocar de casa até o trabalho, encontrar os colegas, ter um ambiente reservado para exercer as funções é comum em muitas redações jornalísticas. Há mais de 30 anos é assim na Ascom da Ufal, que funciona no prédio da Reitoria, no Campus A.C. Simões, em Maceió, e conta com uma equipe de quatorze servidores, entre jornalistas, relações públicas, designers, técnico em audiovisual e assistentes de administração. A sala da Ascom também é o local de estágio para sete estudantes nas áreas de jornalismo e relações públicas.

Historicamente, o ambiente que proporciona o contato pessoal, olho no olho, é inspirador para os profissionais da comunicação. São das reuniões de pauta ou conversas no cafezinho que surge boa parte das ideias para matérias de divulgação e campanhas institucionais. Os jornalistas passaram por diversas transformações no processo de trabalho ao longo do tempo. Primeiro, precisaram se adaptar à substituição das máquinas de escrever por computadores, o que refletiu em mudanças “espaciais, existenciais e profissionais”, como aponta Rosa (2005) ao demonstrar que o advento dos computadores, na década de 1980, já foi considerado uma revolução tecnológica nas redações jornalísticas.

Mesmo com o recurso tecnológico do computador e, em seguida, da internet ter mudado a rotina das redações e assessorias de imprensa, o ambiente de trabalho manteve o contato presencial dos profissionais, que ainda dividem ideias e reflexões durante uma conversa. Mas, desde o final de 2019, devido à pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus, o mundo se deparou com a realidade de distanciamento social, medida que também foi decretada no Brasil, com a confirmação da chegada do vírus, no início de 2020.

Favorável à proteção à vida, a Ufal acompanhou a medida do Ministério da Economia, publicando a Portaria 392/2020/GR (UFAL, 2020) e instruções normativas para que servidores técnicos e professores pudessem realizar suas funções fora dos seus locais de lotação. Nesse contexto, a equipe da Ascom precisou se adaptar ao modelo de trabalho

totalmente virtual, cada um realizando suas atividades fora da sede, e apresentar estratégias para manter o setor funcionando depois de um abrupto afastamento físico dos profissionais.

Neste capítulo analisamos como se deu o processo de adaptação a esta realidade e como a Ascom cumpriu seu papel de canal de comunicação entre a Universidade e a sociedade, além de estabelecer o vínculo com a comunidade acadêmica num contexto de calendário de atividades presenciais suspenso.

Explorar as TDIC foi o recurso emergencial para manter a comunicação entre os profissionais e, então, o aplicativo de troca de mensagens *Whatsapp* passou a ser ferramenta de trabalho. Os dois grupos – um geral e outro só de servidores – já existia como canal de diálogo, mas o uso foi intensificado, concentrando todas as informações pertinentes às atividades. Outra ferramenta indispensável no processo de compartilhamento do que estava sendo executado foi o *Trello*, e as reuniões, antes presenciais e em horários determinados, foram realizadas de forma inédita no setor, totalmente virtuais, por meio do *Google Meet*.

3. Portal da Ufal como agência de notícias

Uma das missões da Ascom é promover a divulgação de notícias sobre a Ufal tanto para a comunidade acadêmica quanto para mídia externa.

O trabalho da Ascom faz a sociedade conhecer as ações da Ufal voltadas à formação profissional e às pesquisas científicas realizadas nas mais diversas áreas. A Ascom também administra as notícias veiculadas no portal www.ufal.br e, no cenário de incertezas causado pela Covid-19, assume mais um desafio que é ser fonte de informação segura para todos os que acessam os canais de comunicação oficiais.

Mesmo no sistema de trabalho em casa (*home office*), a equipe se desdobra para produzir muitas matérias, atualizar o portal da Ufal diariamente, enviar as notícias para imprensa local e postar nas redes sociais.

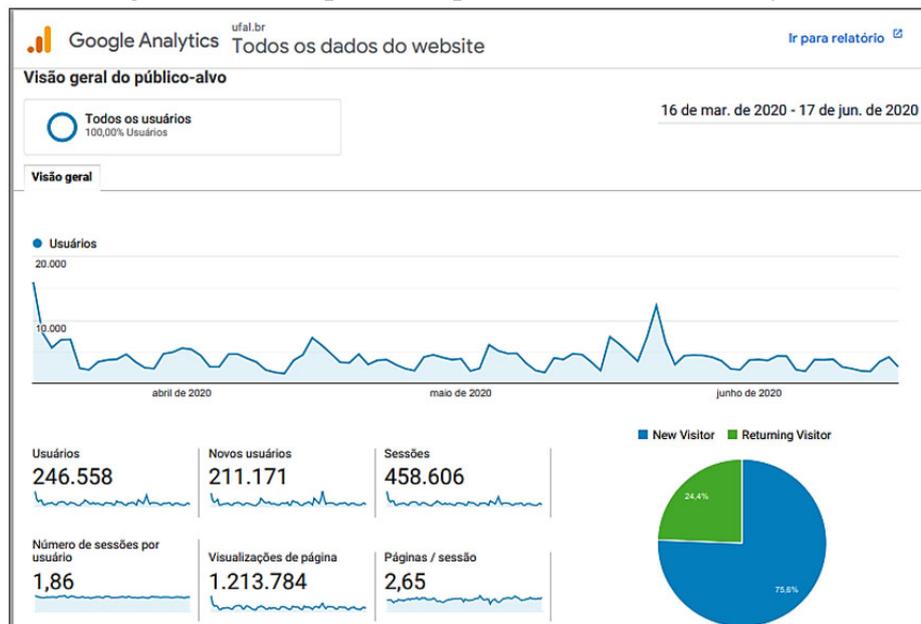
Já no início de março, para atender às demandas, vindas da gestão central, das unidades acadêmicas, do Hospital Universitário, dos *campi* do interior e dos pesquisadores, a Ascom definiu o que seria prioridade naquele momento. A temática coronavírus e seus desdobramentos foram a linha de frente da produção.

De março até junho foram produzidas 412 matérias e reportagens, em sua maioria sobre ações de enfrentamento à Covid-19, todas publicadas no portal www.ufal.br e encaminhadas para a mídia. O site oficial passou a funcionar como agência de notícias, demonstrando que a Universidade, mesmo durante esse período de distanciamento social, mantém-se ativa, à frente de várias ações para preservar a vida. A equipe de repórteres acompanha tudo de forma virtual e apura os fatos e as informações direto com as fontes – os pesquisadores e a gestão.

O resultado do compromisso com suas fontes e todo esse trabalho de divulgação são números impressionantes, divulgados num relatório da Ascom: nos primeiros 90 dias da

pandemia o portal da Ufal alcançou a marca de 1 milhão e 200 mil visualizações e conseguiu 211 mil novos usuários.

Figura 2 - Desempenho do portal da Ufal de maio a junho



Fonte: Google Analytics.

4. Instagram: rede social com maior interação

A rede de relacionamento *Instagram* é acessada por meio de um aplicativo que já vem instalado na maioria dos modelos de dispositivos móveis ou através de qualquer navegador de internet. Com acesso fácil e rápido, a rede social possui 140 milhões de usuários ativos nas mídias sociais, segundo dados do Relatório Digital de 2019 de We are Social/Hootsuite (2019), o que representa 7,7% a mais em 2019. O relatório atualizado também mostra que 61% dos brasileiros acessam suas contas por meio de dispositivos móveis.

Ter um perfil oficial no *Instagram* faz parte das estratégias de comunicação institucional em diversas empresas privadas e públicas. A conta @ufaloficial, objeto de estudo do presente capítulo, existe desde 2014 e é apresentado como produto de comunicação da Ufal. Escolhemos esta ferramenta como estudo de caso por possuir o maior número de seguidores, entre as outras redes oficiais da Ufal –*Facebook*, *Twitter* e *Youtube*– com mais de 77 mil seguidores e, portanto, mais probabilidade de interação com o público.

Avaliamos quais foram as estratégias utilizadas pela equipe para abordar o assunto conjuntamente, verificando de que forma se conseguiu engajar a comunidade acadêmica para consumir tais conteúdos e participar dos debates levantados na rede social em questão. Nosso recorte para avaliação foi um período de três meses, que inicia em 16 março, quando houve a confirmação oficial de que as atividades acadêmicas ficariam suspensas para proteger a vida de servidores técnicos, docentes, e estudantes.

O anúncio foi feito horas depois do perfil compartilhar a foto da reunião entre membros da gestão da Ufal e do Governo do Estado. Na postagem, a equipe ressalta que a medida valeria a partir do dia seguinte (17) e descreve algumas recomendações para estudantes e servidores como forma de proteção individual (UFALOFICIAL, 2020a). Antes disso, ainda em 16 de março a conta havia postado um vídeo (UFALOFICIAL, 2020b) com orientações para a volta às aulas sobre segurança e, no dia anterior compartilhou uma nota da Gestão Superior sobre a decisão de manter as atividades acadêmicas. Com essas rápidas mudanças de cenários, a equipe da Ascom se deparou com 226 comentários na postagem referente ao calendário suspenso, entre críticas, elogios e dúvidas. Contudo, nenhum deles teve retorno oficial da assessoria.

Em paralelo a isso, a equipe da Ascom também iniciou o trabalho fora de sede e os responsáveis pelas redes sociais da Universidade gerenciaram a conta ininterruptamente, sem que o distanciamento social causado pela pandemia pudesse atrapalhar a produtividade. A mobilidade da comunicação feita por dispositivos conectados à internet é uma facilidade difundida em todo o mundo. Só no Brasil, segundo dados do Relatório Digital de 2019, a internet já está presente em 70% do país, acima da média global, que é de 57%. Apesar do local de onde a conta era movimentada, um relatório disponibilizado pela Ascom (GARCIA, 2020) aponta que o período teve 370 postagens, uma média diária de seis, além de duas nos finais de semana.

Nos primeiros dias as postagens evidenciaram o tema com conteúdos prontos, replicados de perfis oficiais como Ministério da Saúde, Prefeitura de Maceió e Governo do Estado, que funcionaram como fontes colaborativas para alimentar a rede social da Ufal. Logo surgiram postagens programadas com artes de *design* e brasão da Universidade, dando um caráter institucional, com assuntos que abordaram prevenção; esclarecimentos sobre horários de funcionamento dos setores e seus respectivos planos de contingência; e uma série de publicações com a vinheta “Ufal Explica”, que dava informações curtas relacionadas à doença.

A Ascom também precisou gerenciar algumas crises para evitar a propagação de notícias falsas, as chamadas *fake news*, que podem causar danos para a imagem institucional, como credibilidade e transparência. Um exemplo disso foi a postagem do dia 22 de março:

Hospital Universitário esclarece que não recebeu casos, confirmados ou suspeitos de covid-19. Áudio divulgado no *Whatsapp* que alerta sobre lotação de pacientes contaminados pelo vírus é falso. Não compartilhe a desinformação. Cheque sempre a veracidade das informações e buque sempre as fontes oficiais. Leia mais em ufal.br

O recurso do “leia mais em ufal.br” de relacionar o conteúdo do Instagram com as publicações do site institucional é uma estratégia de continuidade do assunto, oferecendo ao leitor informações adicionais e aprofundadas. Esse método também resolve o entrave

da rede social não permitir links clicáveis, portanto, a postagem acompanha um pequeno resumo e destaca onde buscar mais informação.

A Ascom obteve grande sucesso na aposta de links em publicações dos *stories*. O relatório da assessoria divulgou 763 postagens, com um total de 3,1 milhões de interações, dando uma média de mais quatro mil para cada postagem. O gráfico aponta que quando havia um link do post remetendo para o site da Ufal, por exemplo, a média de interação do usuário foi de cinco mil, ou seja, o interesse pelo conteúdo teve maior alcance.

A primeira ação de pesquisadores relacionada à pandemia foi divulgada no dia 23 de março, e envolveu o Instituto de Química e Biotecnologia (IQB), o Instituto de Física (IF), o Programa de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar (PMGCA) e o Conselho Regional de Química (CRQ). Outras dezenas de notícias referentes à colaboração da comunidade científica da Ufal com questões ligadas à pandemia foram compartilhadas e reforçadas com frases do tipo “a Ufal sempre a serviço da sociedade alagoana”; “parabéns pela iniciativa”; “estamos orgulhosos”; “juntos somos mais fortes”; respaldando o apoio institucional às ações da comunidade acadêmica. O retorno positivo foi observado nos milhares de comentários que continham expressões do tipo “orgulho”, “top”, “essa é minha Ufal”, “vamos vencer”, e *emojis* de corações e aplausos.

Um recurso comum nas redes sociais é o uso de *hashtags*, palavras-chave que facilitam o agrupamento dos assuntos, mesmo que algumas vezes a foto não tenha uniformidade de temática com a legenda que acompanha a mesma *hashtag* (STRECK; PELLANDA, 2016). Elas servem também como forma de passar uma mensagem. Nas postagens do perfil @ufaloficial é possível notar a repetição das *hashtags* #SouUfal, #Coronavirus e #FiqueEmCasa.

A grande novidade no canal oficial da Ufal no *Instagram* foi aderir à tendência do *marketing* digital e explorar o recurso do “ao vivo”, popularmente conhecido como “*live*”. O site Ignição Digital (2019) avalia que “o fato de ser uma transmissão ao vivo dá uma sensação de urgência ao seu público. Ele sente que está sendo parte de algo exclusivo e que sua atenção ao que está sendo mostrado é extremamente importante”. A Ascom da Ufal recrutou a jornalista Lenilda Luna para realizar essa atividade que passou a ser rotineira, com programação semanal. O horário e o tema dos encontros ao vivo com o público durante o período de pandemia eram divulgados previamente na própria rede e o formato da transmissão era sempre entrevista com algum pesquisador da Universidade para debate.

Com esse recurso, a instituição se aproxima da comunidade acadêmica e da sociedade com maior nível de interação espontânea, criando vínculos emocionais e de identificação não apenas com o conteúdo, mas também com a instituição representada ali.

5. Considerações finais

Assessorias de Comunicação que funcionam como agências de notícias são companhias de cunho jornalístico, que se especializaram em distribuir dados e notícias, diretamente

das fontes do acontecimento para veículos de comunicação, como jornais, revistas, rádios, Internet e emissoras de televisão. De forma dinâmica, a Ascom entrou em campo no período de pandemia de Covid-19 levando informação confiável e segura para todos, principalmente para a mídia local. A equipe se adaptou à situação de distanciamento social, mantendo o contato por meio de ferramentas digitais.

O portal demonstrou que, mesmo com o calendário acadêmico suspenso, a Universidade mantém-se ativa, à frente de várias ações para preservar a vida da população alagoana, cumprindo seu papel social, o que colaborou com a credibilidade da imagem institucional. Essas ações tornaram-se públicas por meio de 412 matérias e reportagens, em sua maioria (228) voltadas diretamente ao enfrentamento à Covid-19, publicadas no período entre março e junho de 2020 e divulgadas para toda a mídia alagoana.

As notícias disponibilizadas são uma prestação de serviço não só para a comunidade interna, mas também à população como um todo, visto que alertaram sobre prevenção, esclareceram dúvidas sobre a pandemia e difundiu as ações científicas dos pesquisadores. Do mesmo modo, a rede social oficial com o maior número de seguidores da instituição, o *Instagram*, serviu para projetar o conteúdo do site de forma atrativa, numa linguagem de grande alcance e deu espaço para debates mais aprofundados, em tempo real, com interação com o público.

O recurso de *live streaming* com entrevistas é exemplo de fonte segura, com espaço para a ciência e às atividades desenvolvidas na Ufal de enfrentamento à pandemia. Contudo, a Ascom se manteve firme no propósito de trabalhar a imagem da Ufal, mostrar as ações e o engajamento da instituição e da comunidade acadêmica.

Referências

ASCOM, Ufal. **Setores definem horário de funcionamento durante contingenciamento**. Site da Ufal, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/3/setores-definem-horario-de-funcionamento-durante-contingenciamento>. Acesso em: 1 jul. 2020.

GARCIA, Izadora. **Relatório de Mídias Digitais Oficiais da Ufal**. Maceió: Ufal, 2020. 11p.

ROSA, Virgílio Gruppi. **O Impacto das Tecnologias das Redações: Como a informatização modificou a rotina profissional dos jornalistas**. TCC - Juiz De Fora, 2.º Sem. 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/VGRUPPI.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020

SAKUDA, Ojima e VASCONCELOS, Flávio de Carvalho. **Teletrabalho: Desafios e perspectivas**. O&S - v.12 - n.33 – Abril/Junho – 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n33/a02v12n33.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

STRECK, Melissa; PELLANDA, Eduardo Campos. Instagram Como Elemento de Evidências de Características da Comunicação Móvel. In: **Intercom. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, São Paulo, de 05 a 09/09/2016, 2016. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/9786>. Acesso em: 5 jul. 2020.

UFAL OFICIAL. **Atividades acadêmicas estão suspensas por tempo indeterminado**. Maceió, 16 de março, 2020a. Instagram: Ufaloficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9oQCJMFR9L>. Acesso em: 16 jul. 2020.

_____. **Na volta às aulas, é preciso ficar ligado na prevenção do Covid-19**. Maceió, 16 de março, 2020b. Instagram: Ufaloficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9y63gyFIkc>. Acesso em: 16 jul. 2020.

WE ARE SOCIAL/ HOOTSUITE. Digital 2019 Brazil. Slideshare, 3 fev. 2019. Disponível em : <https://es.slideshare.net/DataReportal/digital-2019-brazil-january-2019-v01>. Acesso em: 16 jul. 2020.

A INCIDÊNCIA DE FATORES SOCIOTÉCNICOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS NA UFAL EM TEMPOS DE COVID-19

Reinaldo Cabral Silva Filho (NTI/Ufal)

reinaldo@nti.ufal.br

Sunny Kelma Oliveira Miranda (NTI/Ufal)

sunny@nti.ufal.br

1. Introdução

No âmbito das instituições federais de ensino superior (Ifes) são grandes os desafios para alcançar de forma expressiva o ensino que aconteceria normalmente na modalidade presencial.

A cultura estabelecida nas universidades públicas, as limitações de infraestrutura, a desigualdade social, a indisponibilidade de recursos, e a falta de formação tecnológica-pedagógica de uma parte dos docentes são alguns dos obstáculos que dificultam a construção e escalabilidade de um ambiente de ensino e aprendizagem que contribua à educação não-presencial adaptada às necessidades deste período pandêmico.

Diante deste cenário complexo, é imprescindível a adoção de medidas para viabilizar a retomada do ensino da graduação sem colocar em risco a saúde da comunidade acadêmica.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta uma análise de cenários observados na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), considerando, principalmente, como as ações realizadas desde o início da pandemia refletiram na manifestação de fatores sociotécnicos capazes de contribuir com a construção de um ambiente propício ao ensino não-presencial.

2. O Contexto da Ufal na ocasião da Pandemia da Covid-19

A Universidade não estava preparada para que suas atividades acadêmicas e administrativas fossem realizadas de forma virtual. Embora a EAD seja uma realidade na Ufal desde a adesão à Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 (MERCADO, 2007), abrangendo graduação e especialização *lato sensu*, apenas 11% do total de cursos oferecidos pela Ufal são na modalidade de EAD.

O docente precisa estar familiarizado com os recursos tecnológicos disponíveis em seu meio para incrementar e dinamizar suas aulas com intuito de facilitar a construção de conhecimento do aluno (MORAN, 2003). Mas, a exemplo da Ufal, a maioria dos docentes dos cursos presenciais não tem formação tecnológico-pedagógica para o ensino *on-line* e os docentes dos cursos EAD nem sempre fazem parte do quadro efetivo de servidores.

Segundo a Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os cursos da modalidade presencial podem ofertar até 40% de sua carga horária na modalidade a distância, desde que atenda os critérios estabelecidos quanto aos indicadores, quais sejam: Metodologia; Atividades de tutoria; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Entretanto, na prática, o uso destes recursos e possibilidades ainda é inexpressivo, prevalecendo as aulas de maneira totalmente presencial ou com uso do AVA apenas como repositório de textos e tarefas sem um aproveitamento didático adequado. Nas Ifes, os currículos dos cursos de graduação, em sua maioria, foram constituídos para a modalidade de ensino presencial, conforme rezam os respectivos projetos pedagógicos. Assim, uma expansão de práticas em EAD pressupõe institucionalização e reestruturação curricular.

Por outro lado, ainda há uma baixa fluência tecnológico-pedagógica necessária à mudança de paradigma, do ensino-aprendizagem presencial para o *on-line*, podendo ser este outro motivo relevante que leva o docente do ensino presencial a não utilizar recursos de EAD em sua prática docente.

No que se referem a competências digitais, a autoavaliação do docente realizada pela Ufal, entre os dias 3 e 20 de abril de 2020, evidenciou que a maioria dos docentes conhece as tecnologias educacionais, mas ainda precisa de formação para integrá-las de forma efetiva ao ensino-aprendizagem, conforme revela:

O estudo mostra que apenas um em cada cinco docentes usa as TIC como prática pedagógica integrada, ou seja, onde o uso de tecnologias é frequente no planejamento das atividades e na interação com os alunos. Em termos quantitativos, a pesquisa aponta que um em cada cinco professores está preparado para essa modalidade de ensino. Outro dado importante é que um em cada quatro docentes possui formação e uso adequados sobre tecnologias para sua prática; e ainda, em cada sete professores, só um mostra clareza sobre o uso responsável das tecnologias (SOARES, 2020).

Além da restrita disseminação das tecnologias que poderiam facilitar o ensino não-presencial e das dificuldades relacionadas ao uso destes recursos, outros aspectos também foram observados na Ufal durante a pandemia, do ponto de vista técnico-administrativo:

- Dificuldade para realizar investimentos no curto prazo, em equipamentos e recursos tecnológicos, em função das normativas e burocracia inerente ao serviço público;

- Restrições de recursos financeiros, em função do contingenciamento imposto às Ifes;
- Limitação de pessoal em termos de equipe especializada em tecnologia da informação e comunicação;
- Restrições de atuação em função do quadro emergencial, que impôs o distanciamento social e demandou novas formas de comunicação, que não faziam parte da cultura na relação de trabalho;
- Dificuldade para manter os serviços essenciais operando na universidade, os quais são predominantemente executados de forma presencial.
- Suspensão de serviços de atendimento, exceto daqueles requeridos para manutenção dos serviços essenciais.

Para caracterizar como as ações realizadas propiciaram a presença de fatores que pudessem contribuir com a construção de um ambiente favorável a retomada do ensino não-presencial durante a pandemia, foram realizadas análises de cenários, com ênfase nos obstáculos que deveriam ser superados, nas ações realizadas e nos resultados obtidos a partir de uma perspectiva sociotécnica.

3. Análise dos cenários e fatores sociotécnicos

A perspectiva sociotécnica provê uma visão da organização a partir de uma combinação de sistemas sociais e técnicos (KROTOV, 2015), em que os sistemas sociais estão centrados nas pessoas (valores, atitudes, habilidades, relação entre as pessoas, estruturas de liderança e autoridade, etc.) e os sistemas técnicos têm foco nos processos, ferramentas e tecnologias necessárias para promover a realização do trabalho (BOSTROM; HEINEN, 1977 apud KROTOV, 2015).

Com relação ao ensino não-presencial, especificamente com o uso de dispositivos móveis, Krotov (2015) realizou um estudo de caso qualitativo mais amplo e produziu uma lista de fatores sociotécnicos críticos para o sucesso desse tipo de iniciativa. Esses fatores foram agrupados em quatro áreas:

- a) Organizacional: fatores críticos de sucesso pertencentes a uma organização como um todo e que impactam todos os demais aspectos de uma iniciativa de ensino-aprendizagem não-presencial com ênfase em dispositivos móveis.
- b) Pessoal: fatores críticos de sucesso relacionados ao humano como crenças, percepções e ações em relação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) Pedagógica: fatores críticos de sucesso relacionados com a educação: conteúdo, abordagem pedagógica e processos usados em conjunto para o *m-learning*; e
- d) Tecnológica: fatores críticos de sucesso relacionados a tecnologia móvel: características, seleção, adoção e uso.

A partir da narração dos fatos, faz-se uma análise com o intuito de identificar como os cenários emergentes contribuíram com a incidência de fatores sociotécnicos críticos de sucesso no contexto da Ufal e como a presença desses fatores foi refletida na construção de um ambiente mais favorável à plena retomada das atividades de ensino em tempos da Covid-19.

3.1 Aumento da familiaridade tecnológica

A necessidade de restabelecer a comunicação para mobilizar e reunir a comunidade acadêmica com o intuito de discutir, planejar e executar ações durante o distanciamento social suscitou alternativas tecnológicas que viabilizassem a comunicação.

As soluções encontradas para esse cenário foram: a intensificação do uso do e-mail institucional por meio de listas de comunicação em massa voltadas para alunos, docentes e técnicos; o aumento da frequência das publicações de estímulo à mobilização e participação de atividades não-presenciais no site institucional; a criação de grupos de discussão em ambiente digital, em sistemas de mensagem instantânea; a disponibilização e o incentivo ao uso de sistemas para webconferência; a criação de canais no *Youtube* para disseminação de material audiovisual; e a promoção de palestras no formato de *Webinar*.

Sob a perspectiva sociotécnica, a disseminação de tecnologias facilitadoras da comunicação também possibilitou o aumento da familiaridade com ferramentas aplicáveis ao ensino não-presencial, a exemplo de ferramentas para conferências na *web*, como o *Google Meet* e o Conferência Web da RNP.

Foram elaborados diversos tutoriais para divulgar e ao mesmo tempo dar suporte sobre as possibilidades tecnológicas disponíveis na Ufal. Um exemplo é apresentado na figura 1 abaixo.

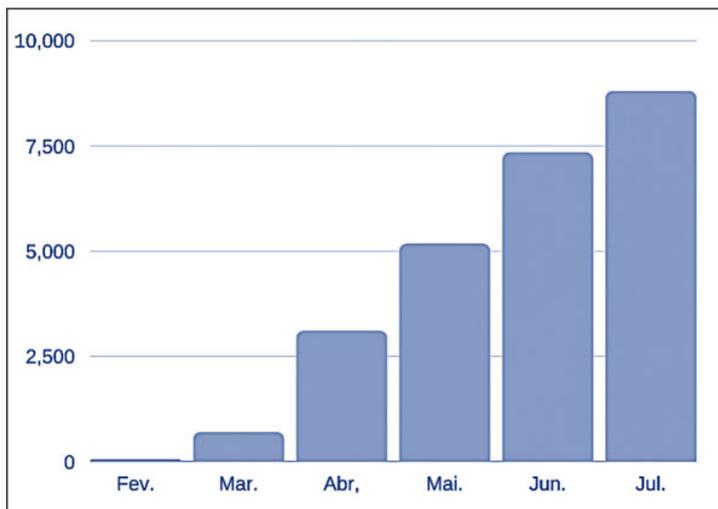
Figura 1 - Exemplo de tutorial elaborado pelo NTI. Sobre o sistema Conferenciaweb da RNP.



Fonte: <https://ufal.br/transparencia/documentos/tecnologia-da-informacao>

O aumento da familiaridade com as tecnologias de comunicação pode ser observado pelo aumento da frequência em que estas ferramentas institucionais vêm sendo utilizadas pela comunidade da Ufal. Podemos ver esta evolução no uso do *Google Meet* no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de sessões no *Google Meet* da Ufal nos últimos seis meses.



Fonte: Relatório de Auditoria, 2020. *Google Meet* Ufal.

Conforme mostrado no gráfico 1, nos últimos seis meses, de fevereiro a julho de 2020, foram contabilizadas mais de 25 mil sessões de webconferência no *Google Meet* institucional. O uso da plataforma Conferência Web (da RNP) também teve alta adesão e transmissões no *Youtube* alcançaram grande audiência.

3. 2 Necessidades pedagógicas e mudanças organizacionais

Diversas dificuldades catalisaram um grande esforço para transformações organizacionais importantes rumo à construção de um ambiente de ensino não-presencial. Um dos exemplos foi a melhoria no processo de criação automática de ambientes no AVA, conforme detalhamento mais à frente.

A necessidade de ofertar ações para contribuir com a formação dos docentes para a condução de aulas no ensino não-presencial, para a capacitação dos técnicos e para a realização de cursos de extensão, provocou um súbito aumento na criação de ambientes virtuais para atender a cada uma das ações.

O aumento da demanda por novos ambientes virtuais fez com que diversas limitações, tanto do processo de trabalho para criar os ambientes, quanto em termos tecnológicos utilizados por este processo, provocassem a necessidade de realizar transformações significativas para dar mais celeridade e diminuir o número de falhas de operação.

A criação de ambientes virtuais foi aperfeiçoada para que parte do processo fosse realizado de forma automática, sem intervenção humana, e as rotinas entre os setores

envolvidos também foram revistas. Outras necessidades também implicaram em atualizações na plataforma Moodle, como a instalação de novos *plugins* que facilitaram a escrita de fórmulas matemáticas, a visualização de gráficos, a conexão para sala de webconferência e a geração de certificados.

Em cinco meses, no período entre março e julho de 2020, foram criados 162 ambientes virtuais no Moodle para cursos de capacitação de docentes e técnicos e atividades complementares para alunos e, ainda, 65 ambientes para pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). A modo de comparação, em 2019, tinham sido criados ao todo apenas 24 ambientes para essas mesmas categorias.

Adicionalmente, com a necessidade de manter o ensino na Ufal durante a pandemia, uma política de fomento ao ensino não-presencial foi institucionalizada, habilitando, inicialmente, os cursos de pós-graduação a voltarem às aulas regulares e, aos cursos de graduação, a promoverem atividades complementares *on-line*, de forma excepcional.

3.3 Capacidade da infraestrutura computacional

O conjunto de ferramentas disponíveis para o ensino não-presencial havia sido utilizado na modalidade EAD, cujo universo de alunos corresponde a uma pequena fração do corpo discente da Ufal, mas diante da necessidade de ampliar o uso dessas possibilidades para toda a comunidade, foi necessário realizar um conjunto de testes na infraestrutura (de desempenho, de carga, de segurança e outros) para assegurar que a demanda pelos recursos computacionais pudesse ser suprida pela base instalada.

Estas análises apontaram necessidades em termos de conhecimento especializado em tecnologia da informação, redimensionamento da estrutura de armazenamento e aquisição de ferramentas de tecnologia da informação.

Conforme o relato dos cenários acima e as ações e soluções envolvidas, observa-se como os fatores sociotécnicos foram evidenciados e estão distribuídos nas quatro áreas (KROTOV, 2015): organizacional, pedagógica, pessoal e tecnológica, as quais são essenciais para o sucesso da implantação do ensino *on-line*.

5. Considerações finais

Segundo os dados coletados na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Ifes, em 2018 (ANDIFES, 2018), a Ufal tinha mais de 23 mil alunos com famílias cuja renda per capita era de até um salário mínimo e meio. Para suprir essa carência e oferecer meios para que o aluno participe do ensino não-presencial é necessário investimento, principalmente para dotar o aluno de instrumentos e para prover a infraestrutura computacional necessária às aulas não-presenciais.

Nestes primeiros cinco meses, desde a declaração da situação de emergência da Ufal até o momento atual, foram realizadas ações que favoreceram a incidência de fatores

organizacionais, pessoais, tecnológicos e pedagógicos, os quais têm exercido uma influência positiva na melhoria das condições necessárias para estabelecer um ambiente propício ao ensino não-presencial.

Também foi observada a influência de outros aspectos, como o próprio distanciamento social, que impulsionou a disseminação de tecnologias de comunicação *on-line* no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, propiciou o aumento da familiaridade dos docentes e discentes com recursos tecnológicos aplicáveis ao ensino não-presencial, a exemplo das ferramentas de videoconferência pela *web*.

Referências

ANDIFES. V **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**: Perfil socioeconômico dos(as) estudantes de graduação da UFAL, p. 59. Disponível em <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/perfil-graduandos.pdf/view>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KROTOV, Vlad. Critical Success Factors in M-Learning: A Socio-Technical Perspective. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 36 , art. 6. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4e78/fea5e363ff128a0ab6dcb27f302bc97ee730.pdf>. Acesso em 06 jul. 2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Pública: o caso da UFAL. In: _____. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 237-253. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1329>. Acesso em: 4 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MORAN, José. Contribuições para uma Pedagogia da Educação On-line. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 39-50. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

SOARES, Manuella. **Pesquisa mostra que um em cada cinco professores já usa tecnologia no ensino**. Universidade Federal de Alagoas, Ascom, 26/05/2020. Disponível em <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/pesquisa-mostra-que-um-em-cada-cinco-professores-ja-usa-tecnologia-no-ensino-1>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CENÁRIOS DE FORMAÇÃO DE SERVIDORES DA UFAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: AÇÕES EMERGENCIAIS NO ÂMBITO DA GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO

José Ivamilson Silva Barbalho (Progep, Ufal)
ivamilsonbarbalho@gmail.com

Leandro dos Santos Gonçalves (Progep, Ufal)
leandro@progep.ufal.br

Adriana da Silva Vieira (Progep, Ufal)
adriana.vieira@progep.ufal.br

Iolanda dos Santos Silva (Progep, Ufal)
iolanda.silva@progep.ufal.br

Melinda Torres Barros Ferreira (Progep, Ufal)
melinda.ferreira@progep.ufal.br

1. Introdução

Considerando o cenário de crise pandêmica instaurado no mundo e, mais especificamente, em Alagoas, enxergamos que o papel da universidade diante deste momento, não poderia ser diminutivo. Segundo Koifman (2011, p.145)

[...] a universidade tem uma função determinante na formação de profissionais, outrora chamados recursos humanos. Não só por demonstrar eficácia em comparação com instituições de outra natureza, mas também por seu papel único na definição da ética de desenvolvimento nacional e por ser um *lócus* privilegiado de crítica e transformação social.

Destaca-se a ideologia básica universitária com a preocupação na formação do ser, com ética e em prol de sua evolução frente aos desafios encontrado na convivência em sociedade.

Refletindo sobre a realidade brasileira, dilemas da Covid-19 e os desafios da oferta de formação em tempos de distanciamento social, a Gerência de Capacitação - GC da

Universidade Federal de Alagoas - UFAL, vem realizando desde o mês de março de 2020, intensa atividade de formação a distância, aproximando docentes, técnicos, estudantes e público em geral com temáticas pertinentes à reflexão acadêmica, através de webconferências realizadas pelo site da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - RNP, cujos dados mostraremos adiante. Revelou-se a necessidade de a GC aprimorar as interfaces tecnológicas em atividades formativas em contexto de excepcionalidade. É o que apresentaremos a seguir.

2. Gerência de Capacitação: cenários de formação na crise pandêmica

2.1. Da estrutura e organização da GC

A Gerência de Capacitação (GC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), é uma unidade gerencial vinculada à Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas (CDP), que, por sua vez, compõe a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP).

A GC promove ações de desenvolvimento aos servidores técnico-administrativos e docentes da UFAL, incluindo àqueles/as que exercem cargo de gestão, realizando capacitações nas mais diversas áreas do conhecimento. Considerando que “o desenvolvimento de pessoas é um conjunto de atividades que busca a melhoria do desempenho profissional, bem como o crescimento pessoal do servidor” (Cf. PDI/UFAL, 20013-2017), a GC gerencia o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFAL, instituído pela Resolução n.º 20/2007 do Conselho Universitário e elabora o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), subsidiado pelas orientações do Governo Federal e alinhando os programas de capacitações às estratégias, metas institucionais, demandas operacionais e táticas de cada unidade administrativa ou educacional que compõem a universidade. O olhar atento da GC recai também nas mudanças e atualizações legais de panoramas de trabalho, como o cenário de mudança e crise gerados pelo coronavírus, vindo através de ações de capacitação contribuir com os servidores.

Os desafios de desenvolver programas de formação são muitos e complexos, devido a heterogeneidade de demandas, proposições, interesses e recursos limitados. Requer atenção específica em relação a execução das atividades formativas e sua articulação com os objetivos máximos da instituição, na perspectiva de promover excelência acadêmica, nos diferentes espaços formativos que desenvolve (cursos de bacharelados, licenciaturas, pós graduações - *lato sensu e stricto sensu* e qualificações diversas) assim como nas atividades administrativas.

A UFAL tem investido continuamente em programas de formação que visem desenvolvimento social humano, qualidade de vida e eficácia de seus serviços à comunidade a partir também da produção de ciência e desenvolvimento das tecnologias.

2.2 Das ações de enfrentamento do distanciamento social dos servidores da Ufal

Os meses de março a maio de 2020 foram acrescidos de instruções e resoluções federais que forçaram a implementação de medidas internas em todas as instituições de ensino superior, afetando diretamente aos servidores técnico-administrativos e docentes, muitas vezes sem qualificações técnicas suficientes para enfrentá-las e com a Ufal não foi diferente. A GC diante do cenário de incerteza do retorno ao trabalho presencial e à oferta de ações de capacitação nessa modalidade, se deparou com a oportunidade de um cenário inovador na educação corporativa.

Posta a realidade de trabalho fora de sede, surge a proposta universitária de formação de educação mediada por tecnologias - Emetec. Nessa atmosfera de capacitação a distância, o grupo de servidores da GC manteve contato com instrutores das mais diversas áreas da Ufal e com instrutores externos, firmando palestras que pudessem ser realizadas em curto período de tempo e que atingissem um público mais generalista, englobando assuntos como home-office, ansiedade, racionalidade, espiritualidade, mídia e transformação digitais, utilização de EPIs e atividades físicas.

Surgiram assim, cursos ofertados ao longo de 02 meses, abril e maio de 2020, para a comunidade acadêmica, incluindo docentes, técnicos-administrativos e discentes, se estendendo, também para a participação da sociedade. As ações contribuíram enormemente para o avanço das relações institucionais, profissionais e emocionais, corroborando com a política de desenvolvimento de pessoal da Progep. No decorrer desse período foram capacitados 1.041 membros da universidade, em 10 webinários e 1 curso descritos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Primeiras ações formativas da Progep.

1	Curso Moodle Básico para Técnicos da Ufal (20hs) - 1ª Edição
2	Webconferência: Ciência, Racionalidade e Espiritualidade em Tempos de Pandemia
3	Webconferência: Como lidar com a Ansiedade em tempos de Isolamento Social?
4	Webconferência: Como administrar o Home Office em tempos de quarentena? (Turma 1 e 2)
5	Webinário: Saúde e Confinamento: Como a alimentação, a atividade física e a resiliência podem auxiliar nesse momento
6	Webconferência: Coronavírus: Transformação Digital em Tempo de Pandemia
7	Webconferência: Mídias sociais e digitais na Administração Pública
8	Webconferência: Atividade Física e Tempo de Tela para Pais de Crianças Pequenas em Tempo de COVID – 19
9	Webconferência: Confecção de EPIs em Tempos de COVID-19 pelas Universidades Públicas
10	Webconferência: Reflexões Sobre a Covid-19 e a Saúde do Servidor

Fonte: Gerência de Capacitação/Progep.

Diante desse momento de superação de barreiras estruturais e emocionais, surge para a GC, no segundo mês de implementação dos decretos e planos de contingenciamento e distanciamento social, a necessidade de implementar o PDP 2020 concomitantemente à coleta de dados relativos às necessidades de capacitação das unidades para o ano de 2021.

Nessa maratona de desafios e verdadeira corrida contra o tempo, a GC através do conhecimento aprimorado nas ações da EmeTEC, adota o uso de tecnologias sociais de comunicação (webconferências, grupos de redes sociais, e comunicações via telefone e e-mail) para implementar os atos gerenciais que contemplassem os servidores da UFAL com ações de capacitação para o desenvolvimento das competências tanto profissionais quanto pessoais destes.

Assim, a GC através do PDP 2020 iniciou a oferta de cursos no mês de junho e tem previsão de realizar ações de capacitação até outubro do corrente ano, disponibilizando, até o presente, um total de 11 cursos de capacitação, todos a distância, utilizando o AVA Moodle da Ufal e outras ferramentas de interação, como a Conferência Web da RNP, através das quais os cursistas assistem às aulas e realizam as discussões e atividades correspondentes. Os cursos desta nova fase aparecem no Quadro 2.

Quadro 2- Cursos da segunda fase organizados pela Progep.

1	Curso de atualização em língua portuguesa (Turma A e Turma B)
2	Curso de Produção textual: aspectos metodológicos
3	Curso Gestão da Comunicação e Redes Sociais Digitais para a Administração Pública (Turma A e Turma B)
4	Curso Plataforma Moodle - 2ª Edição
5	Curso Google Docs e Planilhas
6	Curso Qualidade no Atendimento Aplicada ao Serviço Público
7	Curso Planejamento Estratégico para Elaboração do Plano Setorial
8	Curso Legislação de Pessoal: Atualização sobre a Lei 8112/90
9	Curso Elaboração de Redação Oficial e Atos Jurídicos

Fonte: Gerência de Capacitação/Progep.

Como resultado da oferta dos cursos do PDP 2020 citados acima, 428 servidores da Ufal, até o momento, puderam ter suas inscrições confirmadas e, com isso, esperamos que participem desses momentos de aprendizado.

Estão contemplados no PDP 2020, ainda, os cursos ofertados pelo Proford da Prograd/ Ufal que é executado em parceria com a Gerência de Capacitação/Progep e que contemplam os servidores docentes e os servidores técnico-administrativo com cargos de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais. A implementação destes cursos foi iniciada no mês de junho, se estendendo até o mês de outubro de 2020.

Comumente os cursos eram ofertados na modalidade presencial, o que limitava a execução dos mesmos em termos físicos (números de participantes, horários a cumprir, estruturas de sala de aula, etc.). Na modalidade a distância os desafios são outros, mas são tão grandes quanto aqueles ofertados na modalidade presencial, a saber: afinar sintonia entre cursista x instrutor na modalidade de ensino remoto, consolidar o saber e a frequência dos cursistas ao longo do curso, reunir momentos de troca de conhecimento por meio de webconferências, onde todos possam conciliar suas atividades laborais com sua qualificação em um ambiente cercado por agentes externos (ambiente familiar, emocional muitas vezes desestruturado em virtude da pandemia, condições estruturais às vezes não favoráveis ao desempenho de atividades na modalidade *on-line*, entre outros).

Segundo Riedner e Maciel (2019):

[...]o ensino online tem potencial para contribuir com a personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem. Alguns recursos digitais permitem que o professor acompanhe mais de perto o seu estudante, podendo propor atividades específicas para ele de acordo com seu desempenho e suas dificuldades. Em turmas muito numerosas, torna-se quase impossível fazer isso presencialmente, pois demandaria muito tempo e ainda assim não seria proveitoso, pois o tempo de atendimento de um estudante deixaria os demais estudantes ociosos e sem supervisão (RIEDNER; MACIEL, 2019, p. 73).

A GC propôs, diante dos novos desafios, como meta para 2020 a oferta de todas as suas ações de capacitação na modalidade a distância.

Indubitavelmente, diante de toda transformação no período da pandemia, apesar das dificuldades, percebeu-se um enfrentamento positivo e a GC aprimorou suas ações e pôde se deparar com resultados satisfatórios através da ampliação de novas competências e metodologias de trabalho/ensino, reinventando-se diariamente, tendo como reflexo a maior adesão, participação e motivação dos servidores nas ações de capacitação.

3. Considerações Finais

No período pandêmico, a GC da UFAL planejou um conjunto de ações formativas em ambiente *on-line*. Certamente, em momento posterior a essa crise, a GC adotará as formas presenciais e virtuais, devido aos pontos positivos surgidos com sua inserção. Acreditamos que os passos dados até o momento, podem corroborar, positivamente, no aperfeiçoamento e consolidação da gestão de uma política universitária, com relação ao planejamento, organização e capacitação *on-line*, junto da comunidade acadêmica.

Referências

BRASIL. **LEI nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acessado em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **DECRETO nº 5.707**, de 23 de Fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acessado em: 03 jul. 2020.

KOIFMAN, Lilian. A Função da Universidade e a Formação Médica. **Revista Brasileira de formação Médica**, v. 35, p. 145- 146, jun 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200001. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; MACIEL, Carina Elisabeth. A institucionalização do Moodle como estratégia de experimentação do ensino híbrido nos cursos presenciais. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 14, p. 56-79, 2019. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10214>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Maceió, 2013. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017>. Acessado em: 13 jul. 2020.

DISSEMINANDO CONHECIMENTO EM TEMPOS DE COVID-19: A EXPERIÊNCIA DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UFAL NO APOIO À PESQUISA UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Orico Marques Cassé (Sibi, Ufal)

ana.marques@sibi.ufal.br

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (Sibi, Ufal)

regina.silva@sibi.ufal.br

Tarlane Gomes Tenório Sales (Sibi, Ufal)

tarlane.tenorio@sibi.ufal.br

Nelma Camêlo de Araujo (ICHCA, Ufal)

nelma.araujo@ichca.ufal.br

Cristiane Cyrino Estevão (Sibi, Ufal)

cristiane.estevao@sibi.ufal.br

Jucemar Pacheco de Macedo (Sibi, Ufal)

jucemar.macedo@sibi.ufal.br

1. Introdução

A disseminação do conhecimento científico é um dos papéis mais relevantes das instituições de ensino, em especial das Universidades, as quais atuam em um contexto amplo no tripé “ensino-pesquisa-extensão”, exigidos pela legislação e pelo Ministério da Educação (MEC). Às bibliotecas universitárias, enquanto espaços públicos e inseridos num locus imerso no tripé acima mencionado, como bem afirmam Tanus e Sánchez-Tarragó (2020), é atribuída a função precípua de apoio às atividades acadêmicas.

No âmbito presencial, as bibliotecas atuam em diferentes e relevantes atividades, tais como a disponibilização do acervo bibliográfico impresso para consulta e dos espaços de estudo individual e coletivo, a cessão parcial do seu espaço físico para realização de eventos acadêmicos, científicos e culturais, assim como oferecer serviços *on-line* diversos, como são a consulta e reserva de livros no acervo via sistema Pergamum e o fornecimento de bases de dados e *e-books*.

Com a instauração da pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, dado o contexto de distanciamento social, o trabalho das Bibliotecas Universitárias teve que ser adaptado (TANUS; SÁNCHEZ-TARRAGÓ, s.d), sendo necessário alavancar alguns serviços de forma *on-line*, pelo reforço ou redimensionamento de serviços já existentes ou com novas ofertas e atividades, a exemplo das Bibliotecas Universitárias espanholas (ARROYO-VÁZQUEZ; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, 2020; REBIUN, 2020). O Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alagoas (Sibi/Ufal) também passou por uma adaptação de suas atividades.

Este capítulo tem, portanto, o objetivo de relatar a experiência do Sibi/Ufal no contexto pandêmico, por meio de uma pesquisa de natureza descritiva e numa abordagem de investigação qualitativa, a qual não se fundamenta em números ou quantificações, mas antes preocupa-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado ou reduzido à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001), no sentido de se verificar o apoio que o Sistema de Bibliotecas tem oferecido aos seus usuários, especialmente no que diz respeito à sua função primordial de auxiliar à Universidade na disseminação do conhecimento.

2. Uso das tecnologias digitais nas bibliotecas

Com as tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) as bibliotecas passaram por grandes transformações (BACALGINI; SILVA, 2015; MON, 2015) e precisam aproveitar melhor, por um lado, as novas possibilidades para melhorar e agilizar os serviços oferecidos, pela promoção da interconectividade, os componentes interativos e de multimídia que podem facilitar a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos, quer sejam formais ou informais, como também aumentar a presença da biblioteca nas mídias sociais, para poder ampliar seu alcance e visibilidade, bem como causar impacto nas comunidades com as quais interage (GRUSS et al. 2020; JOO, LU, LEE, 2020).

De acordo com Arroyo-Vázquez e Gómez-Hernández (2020, p. 9) “A biblioteca deve continuar a ser um componente importante da experiência universitária *on-line* para os alunos, assim como ocorre no campus da universidade, e a integração na dinâmica do ensino virtual é essencial para isso”. Para eles, nesse contexto é essencial a colaboração entre a biblioteca, professores e departamentos envolvidos no ensino *on-line*, assim como a definição clara de estratégias quanto a alianças, recursos, inclusão e interação entre as comunidades.

Ainda nesse raciocínio, Arroyo-Vázquez e Gómez-Hernández (2020) comentam que para oferecer apoio ao ensino e a aprendizagem *on-line*, faz-se mister monitorar, de forma permanente, as necessidades de seus usuários, bem como buscar utilizar estrategicamente as ferramentas e mídias digitais, que fornecem um grande número de dados e informações, o que pode ser de grande utilidade, principalmente, em momentos adversos como o que estamos vivenciando.

Nesse panorama, o Sibi/Ufal, ao vivenciar de forma plena o *slogan* que carrega (“O Sibi/Ufal conecta você”), tem papel fundamental na disponibilização de suporte *on-line* para os seus usuários e integrantes da comunidade acadêmica.

3. O Sistema de Bibliotecas da Ufal e sua atuação no período pandêmico

O SiBi/Ufal, composto do Arquivo Central e quinze bibliotecas, distribuídas pelas cidades de Maceió, Rio Largo, Viçosa, Arapiraca, Palmeira dos Índios, Penedo, Delmiro Gouveia e Santana do Ipanema, tem por objetivo apoiar os programas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, e também, por missão, conduzir de forma coordenada o desenvolvimento das atividades fins das bibliotecas, fortalecendo a promoção e a disseminação do acesso à informação e incentivando a busca do conhecimento.

Suas bibliotecas buscam conservar e preservar os acervos impressos e digitais, interagir com suas comunidades, identificando as suas necessidades de uso para, então, produzir informações especializadas com vistas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Em virtude do cenário imposto pela pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, todas as bibliotecas do Sibi/Ufal entraram em regime de teletrabalho. Dessa forma, pensando em apoiar à comunidade acadêmica e científica de nossa Universidade, o Sibi/Ufal buscou ampliar seus canais de comunicação para além de seus e-mails corporativos.

Seu portal eletrônico (www.sibi.ufal.br) foi totalmente remodelado em dezembro de 2019, destacando-se entre as principais mudanças, o *layout* moderno, um maior arcabouço de informações, organizado de forma a priorizar a visualização de todos os serviços que o Sibi oferece, a oferta de novos serviços *on-line* e a facilidade de navegação, características que proporcionam um portal mais fluido e intuitivo.

Entre os serviços *on-line* disponibilizados, o Seer, portal indexador de periódicos, manteve-se ativo, oferecendo suporte aos professores, editores das revistas eletrônicas da Universidade.

O Riufal - Repositório Institucional da Ufal - vitrine dos resultados das pesquisas desenvolvidas na Universidade, com capacidade para potencializar a visibilidade, acessibilidade e a difusão de toda produção científica e intelectual por meio do acesso aberto, além de possibilitar a preservação da memória científica da Ufal, também continuou oferecendo seus serviços de forma remota.

A Figura 1 a seguir permite ao leitor deste capítulo a visualização dos principais serviços *on-line* disponibilizados pelo Sibi/Ufal, por meio do seu portal eletrônico:

Figura 1 - Portal Sibi/Ufal - acervos digitais



Fonte: As autoras (2020)

3.1 O trabalho do Sibi/Ufal no apoio emergencial aos usuários por meio das TDIC

Sabendo-se que as redes sociais digitais são um ambiente altamente propício para a produção e a disseminação de conteúdos, e que, de acordo com Silva e Albuquerque (2019, p. 23), “modificam e criam uma linguagem própria, compartilham ideias rapidamente e proporcionam a interação com um grande número de pessoas instantaneamente”, o Sibi buscou conectar-se aos seus públicos-alvo por meio das redes sociais *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e *YouTube*.

Essa conectividade é uma via de mão-dupla, um processo que evolui a cada dia, em que caminhos são trilhados e desafios ultrapassados para que se possa alcançar eficiência nos objetivos e metas traçados em prol de melhor servir os públicos-alvo.

Assim, por meio de suas redes sociais digitais, buscou-se atender às principais necessidades dos usuários relacionadas às bibliotecas, como a elaboração de fichas catalográficas, a emissão da declaração de nada consta e as informações quanto ao empréstimo e à sistemática de devolução de livros.

Outrossim, buscou-se contribuir compartilhando publicações e vídeos acerca de notícias confiáveis e ações educacionais relacionadas aos cuidados com a saúde por conta da Covid-19, bem como, divulgando uma infinidade de *lives*, webinários, palestras, estudos, eventos, entre outros, sobre a diversidade de conhecimentos e conteúdos relevantes relacionados à vida acadêmica.

Outra ação importante foi a de facilitar o acesso a bases de dados eletrônicas e bibliotecas virtuais, como por exemplo, a Biblioteca Virtual Universitária (BVU) da empresa *Pearson Education* do Brasil, com a qual a Ufal mantém vínculo contratual ativo e por meio do qual aquela disponibiliza mais de 7.000 títulos bibliográficos aos usuários do Sibi, nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive com recursos audiovisuais que garantem

acessibilidade para as pessoas com deficiência, como ferramentas que permitem a ampliação (*zoom*) da tela, a reprodução automática da leitura em voz alta dos textos inseridos na base, como formas de tecnologias assistivas, dentre outros recursos facilitadores. O uso mais acentuado das tecnologias assistivas é, inclusive, um desiderato do Sibi/Ufal, o qual está em fase de viabilização, uma vez que há projeto em andamento para a implementação de um núcleo ou setor próprio de acessibilidade no espaço da Biblioteca Central.

Outra importante negociação realizada pela gestão do Sibi, no âmbito das bases eletrônicas de dados, foi a disponibilização gratuita e temporária, enquanto durar a pandemia, dos serviços e *e-books* disponíveis na base de dados *Informed*, voltada para a área de saúde e, mais especificamente, para o curso de Medicina. A referida base de dados é gerida e comercializada pela Editora Manole, referência na área de saúde, no Brasil.

Utilizando-se das TDIC, foi possível ainda a divulgação de vídeo-tutoriais específicos nos canais do SiBi Ufal no *YouTube* e no IGTV do *Instagram*, com o objetivo de educar o usuário quanto ao acesso das bases.

Essas plataformas digitais permitem uma maior conexão entre os atores envolvidos, pois para Moura, (2011, p. 55), elas, “compreendidas como um conjunto de atores conectados por nós de relações de amizade, trabalho ou troca de informação, ampliaram imensamente as possibilidades de interconexão entre os sujeitos sociais na web [...]”.

A Biblioteca do Campus Arapiraca (BCA) implementou o projeto “Contando histórias”, cujo propósito maior é trazer ao público as histórias contadas pelas personalidades e instituições alagoanas. O início do projeto se deu a partir de uma série de três *lives* sobre temáticas vinculadas ao Museu Théo Brandão e Arquivo Público (estas já realizadas), bem como temática relacionada à Biblioteca Pública, transmissão esta que ainda será realizada. A Figura 2 retrata o conjunto das três transmissões previstas e/ou realizadas pelo projeto “Contando histórias”:

Figura 2 - Chamadas das *Lives* do Projeto Contando Histórias.



Fonte: As autoras (2020)

Ainda cabe registrar que nossas bibliotecas, por meio das redes sociais, têm disseminado conteúdos autorais, bem como compartilhado outros materiais relacionados à literatura, eventos, normas de padronização de trabalhos acadêmicos, indicação de livros, filmes e *podcasts*, memórias, ciência, reflexões, entre outros.

3.2 A conta @sibiufal e o amplo alcance das ações do Sibi na rede social *Instagram*

O *Instagram* oficial do SiBi/Ufal, criado em 27 de fevereiro de 2019, conta, atualmente, com mais de quatro mil seguidores, e compartilha seus conteúdos com as suas demais redes *Facebook* e *Twitter*. Além de divulgar conteúdos autorais, o Sibi também tem investido na disseminação dos melhores materiais elaborados por pesquisadores de todo o Brasil, relacionados às diversas áreas do conhecimento.

Destacam-se conteúdos voltados a assistir ao usuário, graduando, pós-graduando, professor e/ou pesquisador, em sua jornada acadêmica, como também outros relacionados a assuntos como *home office*, cuidados com a saúde física e mental e dicas diversas.

A seguir, a Figura 3 permite a visualização de *posts* inseridos no *feed* do *Instagram* oficial do Sibi/Ufal e que tiveram ampla repercussão perante o público:

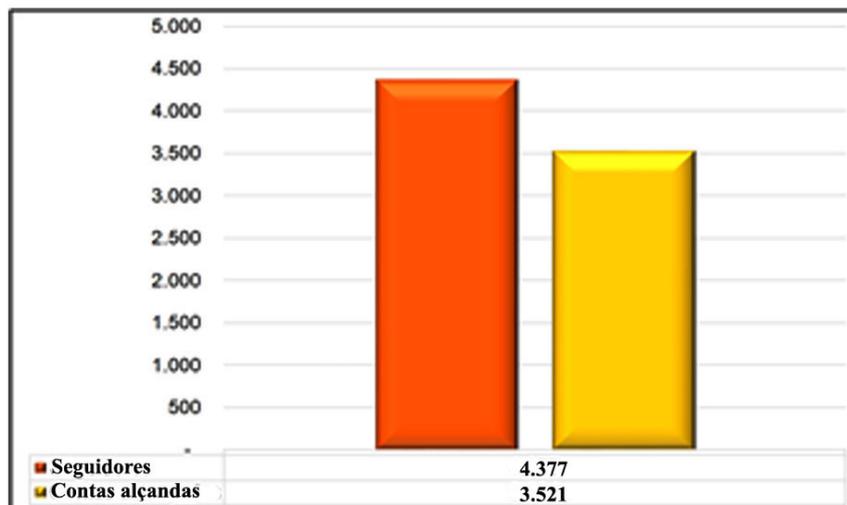
Figura 3 - Postagens no *Feed* do *Instagram* SiBi/Ufal.



Fonte: As autoras (2020).

Observou-se ainda que, nesse período pandêmico, houve um considerável aumento nos acessos à página, registrando entre 12 a 18 de julho de 2020 um alcance de 80% em relação ao número de seguidores, conforme demonstra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1- Percentual de alcance do *Instagram* Sibi/Ufal.



Fonte: As autoras (2020).

Constata-se que a utilização do *Instagram* tem favorecido, principalmente, aos que se enquadram na categoria de usuários do Sistema de Bibliotecas Ufal. Nota-se, ainda, que as interações realizadas pelos próprios seguidores, no que se refere à quantidade de curtidas, como também a de indicações feitas por eles, chegou a um número 03 (três) vezes maior do que o referente à primeira publicação, realizada em 27 de fevereiro de 2020, que contava 54 curtidas, e atingiu, em 19 de março de 2020, 159 curtidas.

Reposts com elogios e agradecimentos feitos por meio dos *stories*, bem como, realizados apenas por meio de comentários relacionados às publicações no *feed*, são dados que, também, comprovam o crescimento das interações. A Figura 4 retrata algumas destas publicações nos *stories* do *Instagram*, realizadas na conta @sibiufal:

Figura 4 - Interações nos *stories* do *Instagram* SiBi/Ufal.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A figura 4, acima inserida, permite inferir que há um reconhecimento por parte do público-alvo acerca da relevância das publicações no *Instagram*, pois se visualiza que há o acompanhamento e elogios aos *posts* realizados na conta @sibiufal, cuja imagem referida é apenas uma amostra.

4. Considerações finais

É indubitável que as mudanças sociais, culturais, educacionais e tecnológicas advindas do atual período de pandemia provocaram uma reflexão no seio da sociedade e que o cenário da educação brasileira vem passando por uma reestruturação, no sentido de se inserir no âmbito da educação e das TDIC de forma mais efetiva, o que vem sendo reclamado por alguns há muito tempo.

Nesse contexto, as Universidades encontram-se imersas no processo de transformação digital, o que impõe aos seus órgãos ou unidades de apoio acadêmico uma também necessária adaptação, como vem ocorrendo com as bibliotecas universitárias, tomando-se à guisa de exemplo o Sistema de Bibliotecas da Ufal.

As ações empreendidas, todavia, ainda são tímidas, mas tendem a se expandir nos próximos meses e permanecer no cotidiano do Sibi/Ufal, como corolário desse período inovador e que, por certo, já está escrito com letras garrafais na história mundial.

Ciente de sua responsabilidade no âmbito do tripé “ensino-pesquisa-extensão” e de suas atribuições de viés acadêmico, bem como pedagógico e sociocultural, a Ufal e o seu Sistema de Bibliotecas empreenderam esforços para acompanhar o ritmo das mudanças e se manterem conectados ao mundo em constante e acelerada transformação digital.

Assim, o Sibi/Ufal ousa dizer que vem cumprindo seu papel institucional e contribuindo para manter a disseminação do conhecimento científico, especialmente, por meio do suporte *on-line* à pesquisa empreendida por seus usuários, numa relação de conexão com o mundo pandêmico e que vislumbra manter a mesma, quiçá uma maior conectividade num breve futuro livre da Covid-19.

Referências

ARROYO-VÁZQUEZ, N.; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J.-A. La biblioteca integrada en la enseñanza universitaria online: situación en España. **Profesional de la información**, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/40141>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BACALGINI, B.; SILVA, M. T. da. Redefinição do conceito de serviço de bibliotecas universitárias perante as mudanças tecnológicas. **Revista Espacios**, v. 36, n. 12, 2015. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a15v36n12/15361207.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GRUSS, R.; ABRAHAMS, A.; SONG, Y.; BERRY, D.; AL-DAIHANI, S. M. Community building as an effective user engagement strategy: A case study in academic libraries. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 71, n. 2, p. 208-220, 2020. Disponível em: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.24218>. Acesso em: 27 jul. 2020.

JOO, S.; LU, K.; LEE, T. Analysis of content topics, user engagement and library factors in public library social media based on text mining. **Online Information Review**, v. 44, n. 1, p. 258-277, 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MON, Lorri. Social media and library services. **Synthesis Lectures On Information Concepts, Retrieval, and Services**, v. 7, n. 2, p. 1-87, 2015.

MOURA, Maria Aparecida. Cultura informacional, redes sociais e lideranças comunitárias: uma parceria necessária. **Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas**. Belo Horizonte: Proflex/UFMG, 2011. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/cultura/docs/07_Cultura_informacional_redes_sociais_-_Maria_A_Moura.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

REBIUN. **¿Cómo están reaccionando las bibliotecas universitarias de REBIUN ante el COVID-19?** Red de Bibliotecas Universitarias, s.d. Disponível em: <https://www.rebiun.org/noticias/universidades/covid-19>. Acesso em 30 jul. 2020.

SILVA, Andressa Cruz Pereira; ALBUQUERQUE, Joyce da Silva. As redes sociais como ferramenta de recrutamento e seleção. **Business Journal**, v. 1, n. 1, p. 18-35, 2019. Disponível em: <http://www.cognitionis.inf.br/index.php/businessjournal/article/view/CBPC2674-6433.2019.001.0002/4>. Acesso em: 26 jul. 2020.

TANUS, Gabrielle Francinne de S.C.; SÁNCHEZ-TARRAGÓ, Nancy. **Atuação e desafios das bibliotecas universitárias brasileiras durante a pandemia de COVID-19**, s.d. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/744/1007/1050>. Acesso em: 20 jul. 2020.

O *YOUTUBE* COMO INTERFACE DEMOCRÁTICA DE INTEGRAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO MULTIDISCIPLINAR: A EXPERIÊNCIA DO CANAL PROGRAD UFAL

Vera Lucia Pontes dos Santos (Prograd; PPGE, Ufal)

vera.lucia@prograd.ufal.br

Gonzalo Abio (Cedu, Ufal)

gonzalo@cedu.ufal.br

Willamys Cristiano Soares Silva (Prograd, Ufal)

willamys@fis.ufal.br

Amauri da Silva Barros (IM; Prograd, Ufal)

amauri.barros@im.ufal.br

1. Introdução

A crise sanitária internacional causada pelo novo coronavírus estabeleceu um novo padrão social de comportamento durante a pandemia: o distanciamento social. Trata-se de uma medida coletiva de enfrentamento da Covid-19 recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que, para evitar a aglomeração de pessoas, resultou no fechamento e/ou flexibilização de diversos setores da economia e do serviço público, mantendo-se apenas os serviços essenciais.

Esse cenário de distanciamento social motivou a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) a buscar meios de virtualização de processos formativos. Nesse sentido, uma das estratégias adotadas foi a realização de webinários multidisciplinares direcionados à comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos) e à sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o enfoque deste capítulo é evidenciar o papel democrático do Canal Prograd Ufal no *YouTube* instituído pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para atender as ações acadêmicas formativas no âmbito do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*. Nesses termos, analisa-se o potencial deste canal como ciberespaço aberto de informação,

comunicação e formação, dada sua atuação democrática na disseminação de conhecimento multidisciplinar em rede que promove encontros e interliga pessoas de diferentes lugares.

Numa abordagem de investigação qualitativa, caracterizada pela pesquisa etnográfica e observação participante (ANGROSINO, 2009), parte-se da análise descritivo-narrativa dos webinários exibidos ao vivo no Canal Prograd Ufal, entre os meses de maio a junho de 2020. Fundamenta-se em aportes teóricos de Cruz (2009), Porto e Santana (2016), Parncutt, Meyer-Kahlen e Sattmann (2019) que tratam sobre o potencial das transmissões ao vivo de conferências acadêmicas. De igual modo, a análise estabelece relação colaborativa com questões apresentadas nos formulários de avaliação e *chats* dos seminários *on-line*.

2. Uma Ufal interconectada em tempos de pandemia

A pandemia da Covid-19 impôs uma rotina global de distanciamento social, desafiando as instituições federais de ensino superior (Ifes) a repensarem processos acadêmicos e administrativos numa realidade em que o virtual tornou-se o cenário possível.

A Ufal se situa nesse contexto de desafios como uma das primeiras Ifes a se utilizarem de meios digitais para seguir produzindo e disseminando conhecimento acadêmico, por meio de ações formativas *on-line*, ante as limitações impostas pela conjuntura pandêmica. As ações viabilizadas vinculam-se ao Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*, criado pelo grupo de trabalho Educação mediada por Tecnologias, com vistas a contemplar ações formativas diversas desenvolvidas no seio das unidades acadêmicas, sejam atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão.

A partir do *Ufal Conectada*, inúmeras atividades acadêmicas, sob a forma de webconferências, webinários, maratonas *on-line*, webcursos, etc., emergiram na universidade, introduzindo nessa nova rotina um convívio universitário virtual. De igual modo, várias interfaces digitais síncronas passaram a compor a nova rotina acadêmica, a exemplo do sistema de webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e do *Google Meet*, facilitados pelo suporte do Núcleo de Tecnologia da Informação da Ufal.

Nesse sentido, a Prograd lança no *YouTube* um canal acadêmico exclusivo intitulado Prograd Ufal e passa a assumir um protagonismo na transmissão de eventos *on-line*, a partir da interface *StreamYard*, que permite transmissão simultânea ao vivo no *YouTube*. A partir do uso dessa interface de transmissão, o Canal Prograd Ufal é precursor de uma experiência local que se tornaria referência em matéria de difusão e interconexão de conhecimentos acadêmicos multidisciplinares.

3. Canal Prograd Ufal: uma nova rede *on-line* de aprendizado multidisciplinar

Considerado o maior aglutinador de mídia de massa da internet no início do século 21, o *YouTube* é uma plataforma de vídeos *on-line* de propriedade do *Google* que se caracteriza pela cultura da cocriação e da convergência: pessoas de áreas diferentes (tecnologia, mídia,

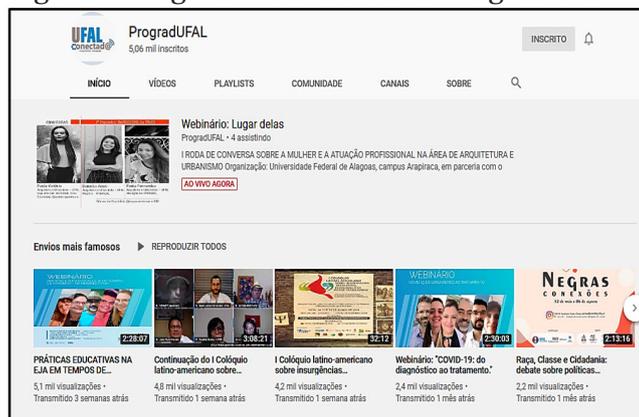
entretenimento, comunidades de fãs, artistas, educadores) coparticipam da construção de um dos maiores *sites* de cultura participativa do mundo (BURGESS; GREEN, 2009).

Nessa perspectiva, o Canal Prograd Ufal no *YouTube* compreende um ciberespaço de domínio público que, por meio do *StreamYard*, transmite ao vivo atividades multidisciplinares de natureza acadêmica, disponibilizando-as em forma de conteúdo digital (vídeos) para ser acessado posteriormente, a qualquer momento, por qualquer pessoa, de qualquer lugar.

O Canal Prograd Ufal foi criado em 1 de maio de 2020, pela Pró-reitoria de Graduação, inicialmente para atender a demandas formativas internas, mas logo se transformou no principal meio de transmissões ao vivo da Ufal. O webinar inaugural do Canal foi “Projeções de infecciosos e demanda hospitalar baseadas nos óbitos da Covid-19 em Alagoas”, que reuniu especialistas da Ufal de diferentes campos do conhecimento para discutir estimativas sobre o estágio atual da epidemia em função da demanda de leitos hospitalares em Maceió, em Alagoas e no Brasil.

A resposta da comunidade foi tão positiva que em 2 meses de atuação o canal já dispunha de um total de mais de 5 mil inscritos. A Figura 1 ilustra a página inicial do Canal no *YouTube* no endereço <https://www.youtube.com/ProgradUFAL/>

Figura 1 - Página inicial do Canal Prograd Ufal



Fonte: Canal Prograd Ufal (YOUTUBE, 2020)

A Figura 1 exhibe em destaque os vídeos mais visualizados pelo público, variando-se entre 2.400 a 5.100 visualizações. Estes vídeos foram disponibilizados no canal quatro semanas antes da data em que os dados foram mapeados pelos autores (no dia 6 de julho de 2020).

Entre 1 de maio a 6 de julho de 2020, o Canal registrava mais de 90 vídeos, com conteúdos acadêmicos que perpassam múltiplas áreas de conhecimento, como podemos constatar quando relacionamos os temas dos vídeos com as categorias definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019): Ciências da Saúde (9), Ciências Exatas e da Terra (7), Ciências Biológicas (3), Ciências Agrárias (3), Ciências Sociais Aplicadas (20), Engenharias (2), Linguística, Letras e Artes (3) e Ciências Humanas (44).

É visível que predominam vídeos cujos conteúdos se inserem nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, respectivamente. Contudo, os temas categorizados nas múltiplas áreas de conhecimento demonstram uma clara multiplicidade de saberes acadêmicos construídos no bojo dos eventos *on-line*. É importante destacar que as propostas de webinários ou similares chegam à Prograd de uma forma democrática, através de solicitações de seus proponentes, para atender necessidades dos respectivos cursos de graduação e unidades acadêmicas da Ufal.

Cronologicamente, listamos na Tabela 1 vídeos do Canal com conteúdos constituídos a partir de debates multidisciplinares e interprofissionais sob o tema da “Covid-19”.

Tabela 1 - Webinários multidisciplinares com o tema Covid-19.

Título do Webinário	Transmissão	Duração	Visualizações
Projeções de infecciosos e demanda hospitalar baseadas nos óbitos da COVID-19 em Alagoas	01/05/2020	2:22:02	1.026
A Covid-19 e a Ciência: a “guerra” finita	05/05/2020	2:03:30	774
Ciência e Educação pós-pandemia, o que fazer?	07/05/2020	2:03:00	980
Covid-19: do diagnóstico ao tratamento	14/05/2020	2:30:02	2.457
Os impactos da Covid-19 para as políticas de inclusão	18/05/2020	2:01:38	752
Cuidados com a saúde em tempos de pandemia - orientações interprofissionais	20/05/2020	2:21:50	899
As decisões do Conselho Federal de Medicina em tempos da COVID19	31/05/2020	2:11:34	515
Como será o pós-pandemia: futuros possíveis	01/06/2020	2:24:21	2.053
Perfil social e epidemiológico de Maceió e suas transformações em cenário de pandemia	04/06/2020	1:55:50	495
Os desafios para as Instituições de Ensino frente a Covid-19	04/06/2020	2:32:24	1.004

Fonte: Autores (2020).

A partir da Tabela 1 e da observação dos autores, que vivenciaram a experiência de coordenação do Canal Prograd Ufal, analisamos que os temas abordados nos webinários trazem subjacentes o aspecto multidisciplinar caracterizado pela interprofissionalidade docente presente no teor da maioria das atividades. Por exemplo, o Webinário “Covid-19: do diagnóstico ao tratamento” perpassa pelo debate interdependente entre profissionais das seguintes áreas da Academia: Medicina, Farmácia e Biologia. Por sua vez, a discussão sobre “Cuidados com a saúde em tempos de pandemia - orientações interprofissionais” pressupõe a integração de docentes das áreas de Nutrição, Odontologia, Psicologia, Educação Física, Medicina e Enfermagem. Por fim, o debate “Como será o pós-pandemia: futuros possíveis” foi alicerçado pela coesão entre as seguintes áreas acadêmicas: Biologia (teste rápido em massa, desenvolvimento de vacinas e perspectivas de tratamento), Economia (economia pós-Covid-19) e Física (monitoramento dos casos - prevenindo novas ondas).

A natureza e o viés científico dos webinários elencados na Tabela 1, somado à expertise e ao *know how* de seus debatedores – doutores na área – concorre para qualificar o Canal Prograd Ufal como um meio de divulgação científica.

Observa-se, ainda, a partir da Tabela 1, que os webinários temáticos ocuparam o tempo médio de pouco mais de 2 horas de transmissão ao vivo, chegando a visualizações que variaram entre 495 (mínimo) e a 2.457 (máximo), ratificando a satisfatória audiência.

3. 2. O Canal Prograd Ufal em números

O caráter pioneiro das nossas ações no contexto brasileiro pode ser qualificado pelos dados quantitativos extraídos nos 2 meses de webinários acadêmicos transmitidos em tempo real e publicado no ciberespaço para acesso assíncrono, posteriormente. A Figura 2 evidencia algumas estatísticas do Canal da Prograd Ufal.

Figura 2 - Estatísticas do Canal da Prograd Ufal.



Fonte: Autores (2020).

O alcance em larga escala dos vídeos transmitidos e publicados no *YouTube*, nesse curto espaço de tempo, endossa o potencial do Canal Prograd Ufal e, de igual modo, reafirma a natureza inovadora dos webinários acadêmicos. Conforme dados quantitativos (Fig. 2), são 91 vídeos e 24 mil horas de exibição, atingindo quase 77 mil visualizações e cerca de 24 mil espectadores únicos.

3.2. O diálogo interativo durante as transmissões ao vivo

Os webinários transmitidos no Canal Prograd Ufal têm natureza síncrona e assíncrona, sendo, num primeiro momento transmitido ao vivo e, após o encerramento da transmissão, o vídeo é disponibilizado no *YouTube* para acesso público. Na transmissão ao vivo, o *chat*, acoplado ao *YouTube*, possibilitou interação da audiência com os palestrantes

- Isso @Cursista, foi uma grande e rica oportunidade de crescimento. Somos gratos! (cursista para cursista).

- Às vezes eu tinha a impressão que o cursista não queria se expor com medo de errar “passar vergonha” (tutor para cursista).

- Isso mesmo @Tutora, o medo de passar vergonha é muito grande (participante para tutor).

Podemos inferir que durante a transmissão ao vivo de um evento acadêmico o discurso dos palestrantes transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pela interação da audiência, marcada pelas mensagens simultâneas do *chat* ao longo da transmissão interativa.

4. Webinários: há perspectivas no pós-pandemia?

Para Parncutt, Meyer-Kahlen e Sattmann (2019), desde que o *YouTube* disponibilizou gratuitamente as transmissões ao vivo em 2013, os vídeos gravados tornaram-se um importante meio de comunicação, interação social e documentação acadêmica.

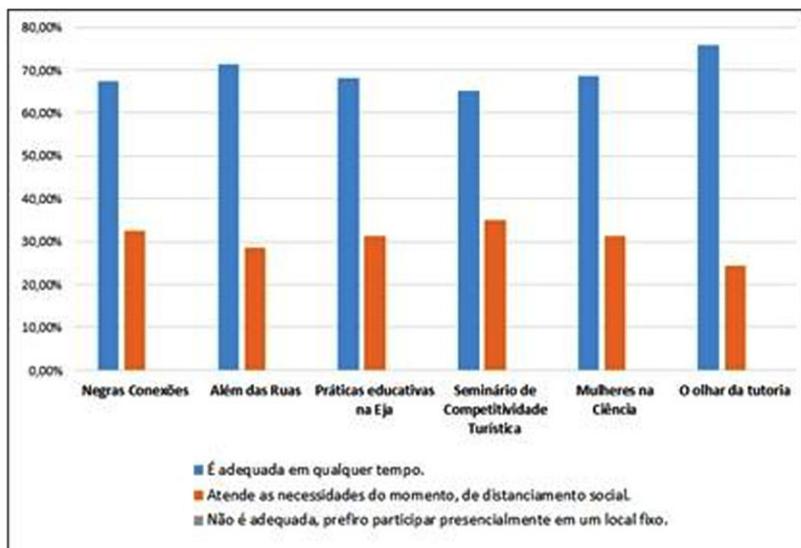
Considerando as questões conferidas em torno deste capítulo, a perspectiva é que a rotina de webinários siga seu fluxo mesmo no pós-pandemia, quando voltaremos à normalidade das aulas presenciais. Os dados mapeados por meio da avaliação aplicada ao final dos webinários apontam nessa direção.

É padrão conter nos formulários de avaliação uma pergunta sobre os conhecimentos específicos obtidos nos webinários. Mas, buscando saber a percepção da audiência sobre o formato *on-line* de atividades acadêmicas do tipo palestra, passamos a incluir um item extra, pautado na seguinte questão: na comparação da palestra *on-line* ao vivo com a palestra presencial (que exige presença física), eleja uma das assertivas a seguir:

- a) A modalidade de palestra *on-line* é adequada em qualquer tempo, pois facilita o acesso e integração de participantes de diferentes lugares.
- b) A modalidade de palestra *on-line* atende as necessidades do momento, de distanciamento social, mas ainda prefiro a palestra no formato presencial.
- c) A modalidade de palestra *on-line* não é adequada, sendo mais proveitoso participar presencialmente em um local fixo.

A concepção dos participantes de hoje sobre os webinários de amanhã demonstra que há perspectivas para a continuidade das palestras *on-line* no pós-pandemia, conforme se verifica no Gráfico 1, construído a partir das respostas dos participantes.

Gráfico 1 - Opinião dos participantes dos webinários sobre o formato de palestra *on-line* ao vivo.



Fonte: Autores (2020).

Destacamos que o Gráfico 1 não representa a totalidade das respostas dos 91 eventos *on-line*. Contudo, os dados dos seis webinários que elegemos de forma aleatória e ininterrupta apontam na mesma direção: a continuidade das transmissões *on-line* ao vivo no pós-pandemia, possivelmente como flexibilização de atividades acadêmicas (no ensino, na pesquisa ou na extensão) na perspectiva híbrida.

5. Considerações finais

Parncutt, Meyer-Kahlen e Sattmann (2019) comentam as vantagens que trouxeram as webconferências no *Youtube* para um evento acadêmico internacional com mais de seiscentos participantes, evitando-se viagens e outros gastos.

Neste contexto pandêmico, são numerosos os exemplos de uso das possibilidades dos webinários e vídeos diversos divulgados pelos canais de *Youtube*, como foi o caso de um recente congresso virtual realizado no período de 18 a 29 de maio de 2020 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a presença de mais de trinta e oito mil participantes (UFBA, 2020). Possibilidades como essas devem formar parte do “novo normal” dos eventos universitários para difusão de conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Jubany e Martínez Samper (2020) comentam a experiência dos seis primeiros webinários oferecidos pela *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), entre os dias 6 e 24 de abril de 2020, ou seja, na mesma época do início das ações do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*. Devemos considerar que a Espanha já estava no meio da pandemia antes que o Brasil. Isto reforça o caráter pioneiro das nossas ações no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, destacamos que a análise da experiência do Canal Prograd Ufal, que vem atuando na difusão de conhecimentos acadêmicos, contribui para reforçar o caráter

interativo, formativo e democrático dos webinários multidisciplinares transmitidos ao vivo no *YouTube*. A partir desse processo, refletimos: uma abordagem virtual de conferências acadêmicas, mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação na Internet coopera para melhorar aspectos como: a globalidade, a diversidade cultural e a acessibilidade das conferências acadêmicas. Por fim, avaliamos que os webinários cumpre um papel qualitativo no *YouTube*, uma vez que colabora para a relevância e a qualidade do conteúdo disseminado, possibilitando a documentação e a divulgação científica, pela gravação das palestras em vídeos.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BURGESS, Jean. GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação**/sobre as áreas de Avaliação. Brasília: Capes, 2019.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederick M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-94.

JUBANY, Gemma Xarles I; MARTÍNEZ SAMPER, Pastora. **Docencia no presencial de emergencia**: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Análisis Carolina* 32/2020, Junio 2020.

PARNCUTT, Richard; MEYER-KAHLEN, Nils; SATTMANN, Sabrina. Live-streaming at international academic conferences: Technical and organizational options for single- and multiple-location formats. **Elementa**: Science of the Anthropocene, v. 7, n. 1, art. 54, p. 1-13, 2019.

PORTO, Klayton Santana; SANTANA, Luana Silva. Aulas de streaming: recurso e estratégia didática no ensino à distância de matemática. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 5, p. 33-40, 2016.

UFBA. **Congresso Virtual UFBA 2020**. Salvador: UFBA, 2020. Disponível em: <https://congresso2020.ufba.br/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

YOUTUBE. **Canal Prograd Ufal**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/ProgradUFAL>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CONCEPÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFAL NO CONTEXTO DA COVID-19

Guilmer Brito Silva (Cied, Ufal)

guilmer.brito@cied.ufal.br

Elton Malta Nascimento (IF, Ufal)

emn@fis.ufal.br

1. Introdução

O mundo da educação não pode ignorar a Educação a Distância (EaD) e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). A nova realidade tecnológica, que as instituições de ensino estão sendo “forçadas” a usar, de maneira mais ampla, pela interrupção das aulas presenciais, é irreversível e permite a utilização de diversas formas de linguagem e a organização de novos espaços de aprendizagem, por elas mediadas.

Apresentar propostas de formação de professores para o uso das TDIC é de extrema relevância visto que possibilitará a constituição de um profissional docente que detém competências e saberes necessários à prática da educação mediada por tecnologias, passando por um processo de reconstrução de sua prática pedagógica.

A Ufal, optou pelo desenvolvimento de atividades de formação docente proporcionando reflexões e discussões sobre os desafios do ensino superior durante e pós-pandemia dentro do projeto de atividades formativas promovidas no âmbito da *Ufal Conectada*. Dentre essas ações ocorreu o Curso Moodle Básico ofertado pelo Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior - Proford.

A metodologia das formações propostas pelo Proford configurou-se em uma concepção na qual o processo está centrado no cursista e numa perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa. No curso Moodle Básico foram realizadas webconferências com os professores, e os materiais didáticos e atividades estavam disponíveis no AVA. Ocorreram discussões de forma síncrona e assíncrona e as produções foram postadas na plataforma, através da elaboração, por parte dos professores, de ambientes virtuais associados às turmas que

estavam sendo ofertadas no período atual na Ufal ou que já atuaram. O curso de formação iniciou com uma oficina sobre o AVA - Moodle, no qual foi abordado esta plataforma como auxiliar pedagógico para cursos presenciais, explorando e conhecendo os recursos do ambiente e analisando o potencial pedagógico das ferramentas disponíveis na plataforma. Pela metodologia proposta, os professores exploraram o AVA de maneira teórica e prática, conhecendo as ferramentas disponibilizadas pela plataforma.

As formações objetivaram a ação de um profissional que adote uma postura reflexiva e faça uso das TDIC em diversos contextos de ensino e aprendizagem, num movimento de ação-reflexão-ação. Além disso, esse profissional foi capaz de problematizar as questões relativas à inserção das tecnologias na educação, seguindo uma linha investigativa e de resolução de problemas, com o intuito de compreender e construir conceitos.

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar a experiência de produção de materiais didáticos (vídeos-tutoriais e apostilas) voltados para cursos de formação de professores. Neste estudo serão analisadas questões relacionadas aos diversos materiais didáticos construídos e utilizados nos cursos e estavam acessíveis aos professores para a realização de seu trabalho pedagógico.

2. Metodologia

O universo desta pesquisa foram os professores da UFAL participantes das atividades formativas promovidas no âmbito da *Ufal Conectada*.

Considerando a questão problema e o objetivo do estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa com a abordagem qualitativa e com procedimentos de uma pesquisa-ação, onde o texto apresenta a reflexão dos professores formadores e autores dos materiais didáticos utilizados nos cursos.

Thiollent (2011), utiliza o termo metodologia da pesquisa-ação, definindo-a como sendo um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa colaborativa, como modalidade da pesquisa-ação tem como princípio básico o processo de colaboração entre os participantes. Segundo Oliveira (2012) para empreender um trabalho colaborativo, é necessário debater os problemas e dificuldades que os professores apontam em seu trabalho para que esses possam ser atenuados ou resolvidos em um trabalho de parceria entre pesquisadores e professores participantes. Neste trabalho, todos os membros da pesquisa ocupam posição de protagonistas e, assim, colaboraram e aprenderam conjuntamente.

3. Material Didático das Formações

Para as ações da Ufal Conectado foram produzidos diversos materiais para os cursos e forma realizados webinários e webconferências. Segundo Garonce e Lacerda Santos (2012), a utilização da webconferência como ferramenta de ensino, em ambientes de educação *on-line*, tem se difundido amplamente em espaços educacionais.

Dentre esses recursos foram elaborados diversos vídeos tutoriais sobre o AVA Moodle da universidade e sobre outros aplicativos e programas disponibilizados pelo setor de TI para a comunidade acadêmica e que eram pouco explorados, como o Sistema para criação de ambientes da graduação presencial no Moodle (SICAM) e o Sistema de conferências via *web* da RNP, além do próprio AVA institucional.

Segundo Bates (2012), entre as possibilidades e vantagens na produção e o uso do vídeo destacamos:

- Simulação real dos passos a serem realizados pelos professores, identificando caminhos, etapas e tempo de realização da tarefa;
- Registrar e arquivar eventos que são cruciais para o curso, mas que podem desaparecer ou serem destruídos;
- Sintetizar, resumir ou condensar contextualmente e rica em mídia informações relevantes para o curso;
- Obter uma aprendizagem efetiva com uso expressivo da linguagem oral e visual.

Para a produção dos vídeos foi realizado o seguinte planejamento:

Pré-produção

- Projeto de vídeo (ideia, objetivos, público-alvo);
- Levantamento e pesquisa sobre o tema; elaboração do *storyboard* (roteiro).
- Produção
- Registro das imagens, de acordo com a linguagem audiovisual;
- Gravação da narração;
- Revisão do material audiovisual.
- Edição do vídeo, incluindo textos e elementos gráficos.
- Pós-produção
- Revisão do vídeo;
- Nova edição, com ajustes;
- Exportação para o formato suportado na plataforma.

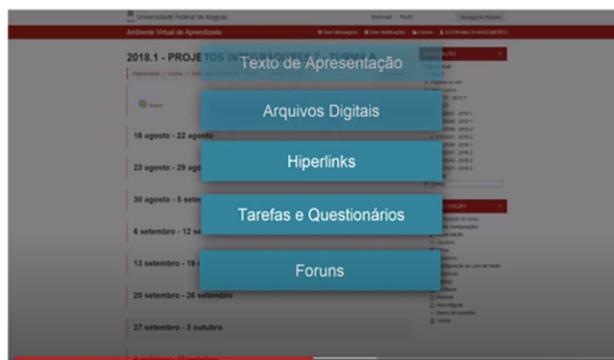
Foi utilizado o software Camtasia (<https://www.techsmith.com/video-editor.html>) para a produção das mídias audiovisuais (vídeo-aulas) utilizadas nas atividades formativas. Alguns exemplos aparecem nas Figuras 1 e 2.

Figura 1- Tela inicial de um vídeo tutorial.



Fonte: <https://youtu.be/ZB2uGEyRdJY>

Figura 2 - Uso de animações nos vídeos.



Fonte: https://youtu.be/wcfhv9_PnZQ

Além dos vídeos produzidos pelos professores ministrantes do curso, foi realizada uma seleção de vídeos através da consulta a acervos de bibliotecas, repositórios institucionais e bancos de dados disponíveis na Internet.

Também foram produzidos manuais e apostilas para uso e disponibilização para os participantes das formações (Figura 3).

Figura 3- Apostilas e manuais produzidos.



Fonte: Site Cied / Ufal.

Para a elaboração desse material foi contratado um *designer* gráfico para fez a identidade visual e diagramação das peças. Já os vídeos foram produzidos integralmente pelos professores autores dos cursos e só a etapa de finalização, (inserção de cartelas de abertura e fechamento; renderização;) foi realizado por um profissional de edição de vídeo

Para a divulgação das webinários e disponibilização das palestras foi elaborado um portal (Figura 4). O mesmo serve como um repositório de vídeos, sendo mais um espaço a disposição dos professores da Ufal, através do *YouTube*. Segundo Jackman (2019), o *YouTube* é um dos novos recursos eletrônicos que podem ser usados na pedagogia contemporânea do ensino superior.

Figura 4- Página da *Ufal Conectada*.



Fonte: www.ufalconectada.com

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), quanto às orientações específicas para o material audiovisual, observa-se a possibilidade de combinação entre a diversidade de tipos de materiais didáticos audiovisuais.

Essa diversificação procura atender às expectativas do público, da oferta e tipos de cursos, das etapas e de outros tipos de exigências e especificidades. Por outro lado, a produção de material impresso, vídeos, webconferências, páginas *web*, objetos de aprendizagem e outros para uso a distância deverá atender diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo (MEC, 2007).

4. Resultados

A produção desses materiais didáticos, por si só, já leva à diversas tecnologias, conforme as necessidades para a finalização do projeto, e o seu uso como ferramenta didática pode incentivar os futuros professores a conhecerem novos contextos a serem utilizados em salas de aula presenciais e virtuais.

A empatia entre aluno e material didático, usabilidade das TDIC e sua adequação ao conteúdo, objetivam a importância da classificação dos estilos de aprendizagem para a escolha de estratégias que reflitam as possibilidades de integração das mídias no planejamento dos cursos. Em linhas gerais, essa diversidade pode contribuir na criação de modelos educacionais e materiais didáticos, proporcionando uma experiência mais agradável na assimilação do conteúdo.

As propostas de formações, não tinham somente o viés técnico, elas foram mais abrangentes, como já foi descrito anteriormente. As formações docentes não devem ser técnicas, mas sim com discussões sobre propostas pedagógicas, possibilidades de uso das TDIC, características das diversas mídias, entre outros pontos que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores.

Observando, por exemplo, as disciplinas elaboradas pelos professores no AVA, durante o curso Moodle Básico, identificamos que cada professor ou grupo de professores teve uma idealização distinta de como inserir as TDIC na proposta pedagógica das suas respectivas disciplinas. Alguns professores visualizaram as TDIC e o AVA como elementos de suporte às aulas e nesse sentido utilizaram o AVA como repositório de materiais, inserindo no mesmo, textos, *links* de sites, vídeos do *YouTube*. Não foram produzidos por esses professores materiais autorais e na plataforma não tinha nenhum tipo de atividade prevista, só fóruns de dúvidas. Outro grupo de professores produziram materiais próprios e disponibilizaram os mesmos, na plataforma. Um terceiro grupo de professores utilizaram as TDIC de maneira mais efetiva nas propostas de suas disciplinas, utilizando recursos de áudio e vídeo nas aulas, disponibilizando na plataforma diversos materiais e atividades para o aluno realizar, além de buscar nos repositórios de objetos de aprendizagem, matérias complementares para a disciplina.

Tudo isso nos leva a destacar a importância da integração das TDIC no ensino superior, possibilitando novas estratégias de ensino-aprendizagem, diminuindo a distância entre universidade, aluno e mercado de trabalho.

A utilização e integração cada vez maior das tecnologias digitais, no ensino superior, criam novos desafios pedagógicos para os professores. Neste sentido, as mesmas podem ser encaradas como um reforço aos métodos tradicionais de ensino ou como uma forma de renovação das estratégias de aprendizagem. Necessitamos de uma melhor formação dos professores para que possam entender, desenvolver e aplicar as tecnologias digitais em suas aulas, capazes de atrair e estimular o aluno, fazendo-o entender melhor os conteúdos das disciplinas.

O professor tem que se atualizar e conhecer as possibilidades que a tecnologia pode trazer para a sua prática pedagógica. Não se trata apenas de mudar as aulas fazendo uso das TDIC, mas, sobretudo, de modificar a própria concepção de educação e de repensar a sua metodologia de ensino, e isso é possível através das formações e experiências em sala.

5. Conclusão

Para Coll e Monereo (2010) na atualidade os novos perfis dos professores e alunos e inserção das TDIC na educação propiciam mudanças que parecem irreversíveis. A imagem de um professor transmissor de informação começa a entrar em crise em um mundo conectado por computadores e dispositivos móveis.

A experiência com a modalidade de EaD vem se consolidando na UFAL, entretanto, os reflexos na modalidade presencial apresentam-se ainda de forma pouco expressiva, dependendo muitas vezes das iniciativas individuais dos docentes das diferentes unidades acadêmicas. Essas iniciativas são fomentadas e apoiadas pela Coordenadoria Institucional de Educação a distância (Cied) através de cursos de formação continuada, fomento de projetos e disponibilização de espaços para o desenvolvimento das disciplinas presenciais no AVA. Com a Covid-19 e o imprescindível ingresso e uso das TDIC no ensino superior, os professores são compelidos a repensarem suas metodologias de ensino.

Os docentes participantes dessas ações de formação utilizam diversos recursos tecnológicos e audiovisuais, alguns deles já tinham utilizado ferramentas audiovisuais e tecnologias com seus alunos, mas para muitos a participação de uma web conferência, para ministrar uma aula e a utilização de um AVA foram novas experiências, apesar da grande maioria já conhecerem esses recursos, muitos nunca tinham utilizado, na perspectiva da docência. Embora haja bastante motivação dos professores com o uso de ferramentas tecnológicas nas atividades propostas, é preciso tomar cuidado com a utilização das tecnologias, principalmente com o conteúdo a ser passado através delas.

Enfatizando a produção audiovisual, este estudo demonstrou como é possível proporcionar uma vivência didática por meio de metodologias pautadas em TDIC, com uso consciente, ético e funcional das possibilidades digitais para a educação, renovadas a partir do avanço tecnológico e demandas da sociedade. Trata-se do uso da cultura digital e a dinâmica da produção científica, seus métodos

e processos de socialização do conhecimento, produzindo e apresentando aos alunos e professores oportunidades de estudo e ações conectadas com inovações à realidade cotidiana.

Referências

BATES, A. T. **Pedagogical roles for video in online learning**. Online Learning and Distance Education Resources, March 10, 2012. Disponível em: <https://www.tonybates.ca/2012/03/10/pedagogical-roles-for-video-in-online-learning>. Acesso em: 12 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 jun 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

GARONCE, F.; LACERDA SANTOS, G. Transposição midiática: da sala de aula convencional para a presencial conectada. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 121, p. 1003-1017, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400005>. Acesso em: 25 Mai 2020.

JACKMAN, W. M. YouTube Usage in the University Classroom: An Argument for its Pedagogical Benefits. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, n. 9, p. 157-166. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10475>. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, A.L.A.M. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. **Calidoscópico**, n. 10, p. 58-64, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.06>. Acesso em: 20 jun. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ABORDAGEM EXPERIENCIAL E ATIVA NO CURSO DE WEBCONFERÊNCIA DA RNP OFERTADO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gonzalo Abio (Cedu, Ufal)

gonzalo@cedu.ufal.br

Jeniffer da Silva Santos (Ifal)

jenifferss.ped@gmail.com

Maria Aparecida Araújo Lima ((PPGE, Ufal)

cida.araujo1@gmail.com

1. Introdução

Entre as possibilidades de comunicação digital em tempo real, os sistemas de webconferência ganharam um protagonismo sem precedentes devido ao distanciamento social preventivo pela pandemia da Covid-19 (FLAHERTY, 2020).

Sistemas de webconferência como *ZOOM* e *Google Meet* tornaram-se muito populares. Por exemplo, o *ZOOM* saltou de 10 milhões de usuários em dezembro de 2019 para 300 milhões de usuários diários no mundo em abril (ZOOM, 2020). Dessa forma, não é de estranhar que os professores também utilizem sistemas de webconferência em suas aulas e reuniões com alunos nesta nova situação, como atestam as numerosas menções ao seu uso na recente obra aglutinadora de Ferding et al. (2020). As aulas ou encontros síncronos com ferramentas de videoconferência podem ajudar para evitar o abandono escolar e a solidão, reforçando os vínculos afetivos do docente com seus alunos (CÁCERES-PIÑALOZA, 2020).

Diante deste cenário pandêmico, um dos cursos de capacitação oferecidos de forma emergencial para os docentes da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi dedicado ao sistema de webconferência desenvolvido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) chamado Conferênciaweb, um sistema derivado do projeto Mconf.

O Mconf é uma plataforma de multiconferência *web* financiada pela RNP que foi desenvolvida com tecnologia brasileira em colaboração com a comunidade internacional a partir do código aberto do projeto *BigblueButton* como uma alternativa a *softwares* similares

comerciais. Segundo informações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (2017), a RNP foi ideada em 1989 e colocada em prática em 1992 para a reunião mundial ECO-92. É a rede central de Internet acadêmica e está sob a responsabilidade atual do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por motivos da situação pandêmica provocada pela Covid-19, e da mesma forma que outros sistemas similares, o sistema de webconferência da RNP também teve um crescimento expressivo, que foi de 982% entre abril e maio de 2020 (RNP, 2020).

Partindo da disponibilidade, percepção de uso fácil e potencialidade pedagógica, somado à existência de um tutorial elaborado pelo primeiro autor no ano anterior, em momentos em que se estudava seu uso emergencial devido ao contingenciamento de recursos financeiros que impediu algumas atividades nos campus universitários do interior, resolvemos preparar e oferecer um curso sobre o sistema de webconferência da RNP, como parte das ações emergenciais realizadas pelo Grupo de Trabalho de Educação mediada por Tecnologia (GT EmeTEC) para formação dos docentes da UFAL no contexto de distanciamento social físico preventivo. Dedicaremos este capítulo ao relato do curso mencionado.

2. Metodologia

Seguindo uma abordagem predominantemente qualitativa com observação participante (COHEN; MANION; MORRISON, 2010) procuramos analisar a apropriação do recurso de webconferência no curso, assim como relatar as atividades realizadas e interações que aconteceram na *wiki* utilizada na construção coletiva de um *FAQ* (*Frequently Asked Questions*) com perguntas e respostas relativas ao sistema de webconferência em estudo.

3. Por que o uso de uma *wiki* no Moodle?

As *wikis*, de forma geral são sistemas que facilitam a edição de suas páginas e a escrita colaborativa (NOVAIS; RIBEIRO; D'ANDRÉA, 2011; SCOTT et al., 2017). Podemos somar a sua facilidade de edição, a possibilidade de fazer comentários e ter o registro das modificações realizadas nas páginas, que também facilitam o desenvolvimento de um trabalho coletivo, quando realizado em grupo, com a finalidade de escrever textos ou construir e-portfólios individuais ou grupais (PUJOLÀ FONT, 2019).

Deve-se considerar que entre as interfaces que o Moodle oferece, as *wikis* geralmente são pouco utilizadas, conforme atestam diversos estudos (BORTOLATO, 2016, CHRAA et al., 2020, VÁSQUEZ-ROCCA; VARAS, 2019). Por outro lado, a facilidade para o trabalho em grupo nas *wikis*, quase sempre pensado para ser realizado de forma colaborativa, não assegura seu sucesso, ao menos que exista um cuidadoso planejamento pedagógico.

No curso aqui relatado e inspirados nos bons resultados obtidos por Huang (2019), decidimos realizar uma atividade em *wiki* com uma abordagem mais cooperativa que colaborativa. Para isso, levamos também em consideração as recomendações de trabalho

com *wikis* de Cho e Lim (2017). Somamos a isto a experiência reunida durante anos no uso de *wikis* pelo primeiro autor.

4. Metodologias ativas e aprendizagem experiencial

Este curso foi eminentemente prático e contextualizado. As ações foram elaboradas e pensadas a partir das metodologias ativas (MASETTO, 2018) e da aprendizagem experiencial (KOLB; KOLB, 2005; AUSTIN; RUST, 2015) (também conhecida como aprender fazendo ou *learning-by-doing*), incluindo a realização de e-atividades (SILVA, 2017).

Masetto (2018) quando manifesta sua compreensão sobre as metodologias ativas na educação coincide no caráter prático, instrumental, o protagonismo e autonomia dos alunos, o incentivo à colaboração e a importância da mediação docente, entre outras características e necessidades.

Nessa mesma perspectiva, Austin e Rust (2015) reúnem numerosas definições de aprendizagem experiencial e relatam o processo de implementação com bons resultados de um programa baseado nessa perspectiva em uma universidade pública. Segundo eles, a aprendizagem experiencial promove o engajamento dos alunos e professores e tem a capacidade de mudar a cultura de aprendizagem de toda a universidade.

Em uma abordagem de ensino pautada, centrada nas necessidades e características dos alunos, a aprendizagem acontece de forma ativa como um processo experiencial através de problemas significativos colocados para os participantes (AREA MOREIRA, 2019). Características como as aqui enunciadas formam parte das metodologias inspiradas no construtivismo e socioconstrutivismo (MATTAR, 2018, SECORE, 2017).

5. Descrição do curso

O curso de webconferência, com 10 horas de duração total, foi ofertado na última semana de abril de 2020 totalmente a distância, e dividido para acontecer em um momento síncrono e vários assíncronos.

O encontro síncrono foi realizado por meio do próprio sistema de webconferência da RNP que teve a finalidade de apresentar o sistema e suas funcionalidades por parte do professor-formador, bem como fornecer algumas dicas para o trabalho pedagógico durante o curso. Nas atividades assíncronas, foi usado um fórum no Moodle, no qual os cursistas se organizaram e planejaram a realização de práticas com o sistema de webconferência em estudo, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1- Ações desenvolvidas pelos cursistas e respectivos objetivos durante o curso de webconferência da RNP.

Ação e local	Objetivos
Reunião virtual na sala de reuniões do professor-formador.	Experimentar cada cursista como aluno ouvinte o sistema de webconferência da RNP e conhecer o tutorial preparado pelo professor-formador.
Prática na sala de reuniões de cada cursista.	Experimentar, de forma prática, agora como responsável da reunião/aula virtual, as diversas possibilidades do sistema de webconferência da RNP.
Fórum no Moodle dividido em três tópicos de discussão.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal e expectativas com o curso. • Relato das práticas realizadas acompanhado de imagens (capturas de tela) das salas abertas e possibilidades utilizadas. • Dúvidas e outros comentários (opcional).
Wiki no Moodle com dois grupos separados.	Elaborar um FAQ colaborativo com perguntas e respostas sobre o sistema de webconferência da RNP por parte dos próprios cursistas

Fonte: Autores (2020)

Para facilitar a entrada na webconferência e orientar a realização das atividades do curso foram utilizadas peças gráficas simples com estilo infográfico, como mostra a seguir a Figura 1.

Figura 1- Peças gráficas orientativas sobre o curso de webconferência.



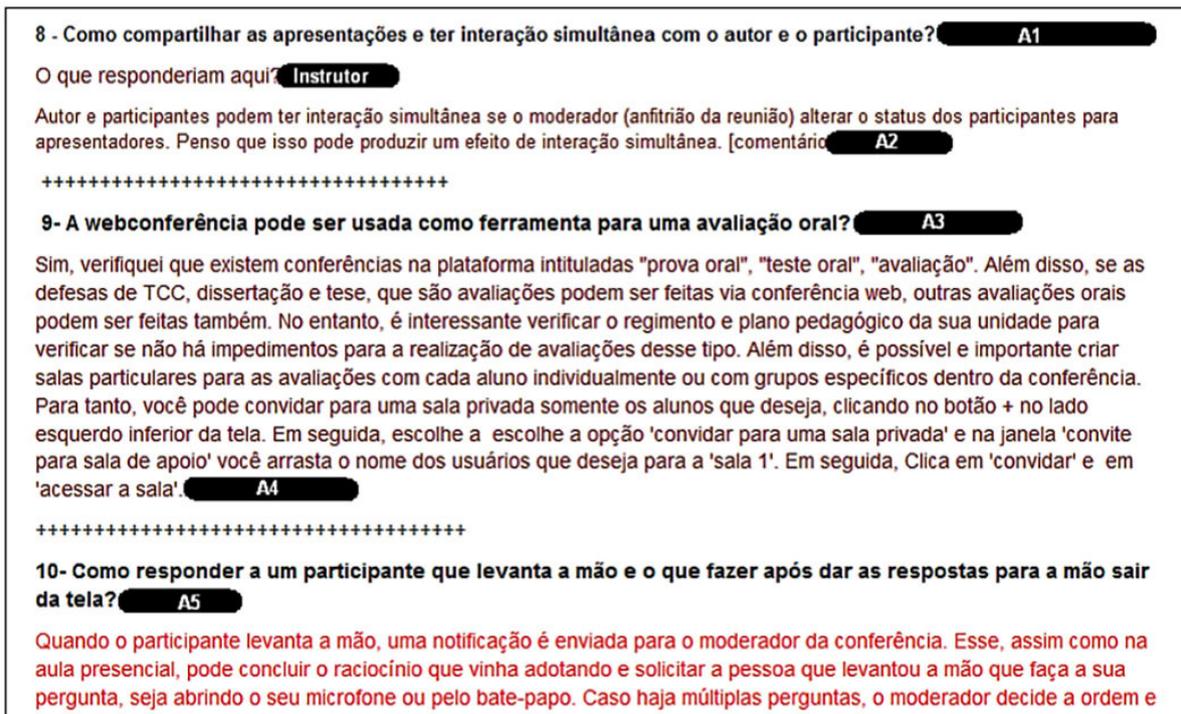
Fonte: os autores.

As atividades avaliativas do curso consistiram na apresentação no fórum do AVA Moodle de um relato circunstanciado de pelo menos uma prática realizada no sistema de webconferência, acompanhado com imagens da mesma, assim como a participação no FAQ, com perguntas e respostas sobre o sistema de webconferência na página wiki do curso.

6. Resultados

Fizeram a inscrição no curso 83 pessoas, sendo 74 deles docentes. Além dos docentes da Ufal, houve 4 participantes convidados de IES de outros estados. De todos, apenas 8 relataram no questionário inicial que já tinham experiência prévia preparando e ministrando aulas por meio de sistemas de webconferência. Dos inscritos, fizeram a entrada

Figura 3- Fragmento de wiki com construção de um *FAQ* sobre o sistema de webconferência da RNP.



Fonte: AVA Moodle do Curso Webconferência - Proford (UFAL, 2020). Tomado com permissão dos cursistas.

Do total de participantes efetivos, 41 cursistas (79%) contribuíram na construção coletiva do *FAQ*.

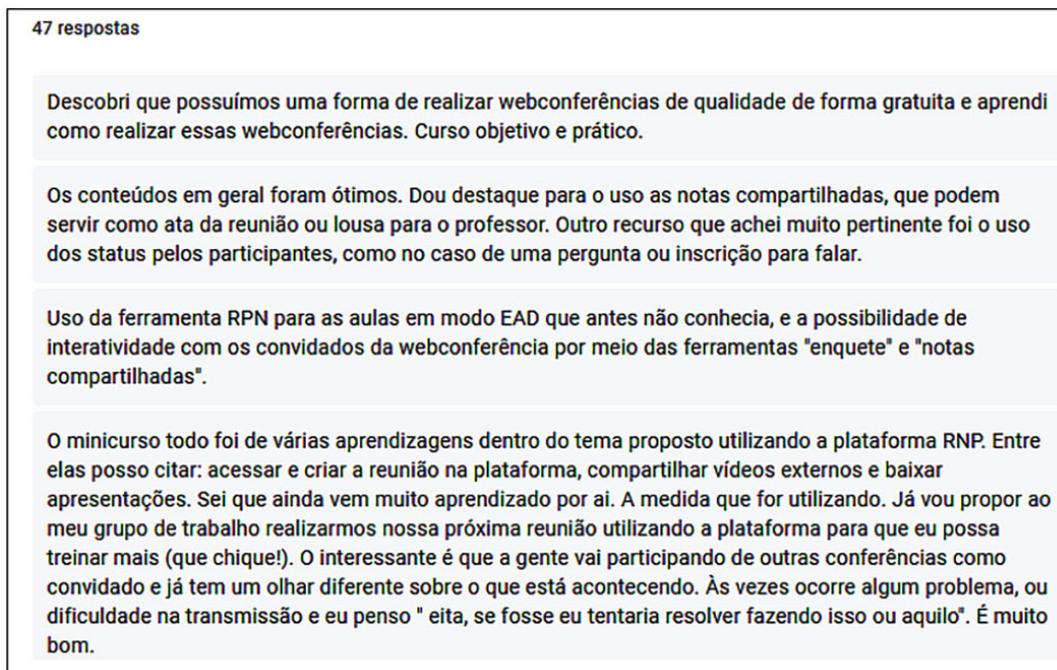
Houve diferenças significativas no registro total de participações entre os dois grupos. O primeiro grupo (A) elaborou 39 versões da *wiki* com 16 itens de perguntas e o segundo grupo (B) elaborou 61 versões e 32 itens. Nenhuma pergunta ficou sem ser respondida.

No primeiro grupo o professor-formador contribuiu também com três comentários. Dois deles em perguntas que ainda não tinham respostas, e em outra, em forma de comentário adicional, acrescentando outras informações às que já tinham sido colocadas por um participante. No caso do segundo grupo o professor-formador fez seis contribuições. Três delas como respostas sobre perguntas de alunos que tinham ficado vazias, duas para orientação do processo e uma parabenizando a resposta de um participante que inicialmente não tinha sido respondida de forma suficiente.

Por último, as duas listas de perguntas e respostas construídas pelos alunos em grupos separados foram unificadas e compartilhadas para sua visualização por todos os participantes no curso.

Os participantes no final do curso preencheram outro questionário padrão elaborado pelo Proford onde deviam avaliar cada elemento do curso em itens como organização, conteúdo, desempenho dos tutores, etc. Também deviam registrar pelo menos duas aprendizagens relevantes a partir do curso realizado. Os comentários vertidos nesse item, todos positivos, revelam o aproveitamento do curso, como podemos ver na Figura 4.

Figura 4 – Alguns comentários dos cursistas sobre aprendizagens relevantes obtidas no curso de webconferência da RNP.



Fonte: AVA Moodle do Curso Webconferência - Proford (UFAL, 2020). Tomado com permissão dos cursistas.

Se somarmos aos resultados observados e descritos até aqui a resposta 100% positiva em um item do questionário final que perguntava sobre se recomendariam o curso de webconferência para seus colegas da Ufal, podemos inferir que o curso foi percebido como adequado e cumpriu seus objetivos.

7. Considerações finais

Consideramos que neste curso, dedicado à apresentação e prática com o sistema de webconferência da RNP, foi essencial o uso de metodologias ativas com uma abordagem experiencial, como foi o caso específico de solicitar a construção de um *FAQ* e o comentário das experiências e práticas com o sistema em estudo acompanhado de capturas de tela com as salas de webconferência em uso. Isso permitiu que os conhecimentos teórico-aplicados adquiridos pelos cursistas de forma pessoal resultaram no alcance do desempenho satisfatório esperado. O protagonismo dos próprios cursistas também foi fundamental.

A extensão deste trabalho não permitiu uma análise aprofundada das interações que aconteceram na *wiki*, mas o trabalho nela, que foi previsto para acontecer de uma forma mais cooperativa que colaborativa e com presença e orientação do professor-formador e tutores, deve ter influenciado no aproveitamento na atividade solicitada. Os dados reunidos na *wiki* merecem um estudo posterior.

O fato de que nem todos os inscritos no curso tenham participado finalmente do mesmo, estimamos que se deve, pelo menos em parte, a que este curso foi um dos primeiros

cursos emergenciais oferecidos pelo Proford no período pandêmico e muitas pessoas fizeram a inscrição no mês de abril sem avaliar a possibilidade real de participação nele. A isto, soma-se a sobrecarga de tarefas que muitos docentes tiveram nesse momento, com outras demandas e atividades emergenciais. Sabemos de vários cursistas que, ainda com interesse de realizar as atividades do curso, não conseguiram participar efetivamente e cumprir a porcentagem de participação exigida por excesso de trabalho e responsabilidades.

As interações registradas, a abordagem prática utilizada e as opiniões coletadas no questionário final aplicado, nos levam a crer que esta experiência formativa contribuiu para uma ampliação dos conhecimentos e uso de uma ferramenta que pode vir a ser essencial para continuar com a educação em modalidades diferentes da presencial, como preconiza a situação atual.

Referências

AREA MOREIRA, M. **La enseñanza universitaria digital: fundamentos pedagógicos y tendencias actuales.** Universidad de La Laguna, 2019.

AUSTIN, M. J; RUST, D. Z. Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 143-153, 2015.

BORTOLATO, M.M. **Inovação e práticas pedagógicas: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2016. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CÁCERES-PIÑALOZA, Katherine Fernanda. Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. **CienciAmérica**, v. 9, n. 2, p. 38-44, mayo 2020.

CHRAA, Y.; EL HAJJI, M.; KHOUYA, E H.; MANSSORI, M.; MIMIS, M.; EL GHORDAF, A.; OAKES, W.P. ; PINKERTON, T.; THOMPSON, N. L.; ELMESKI, M.; GUMMER, E. Implementing Virtual Learning in Teacher Education during the COVID-19 Pandemic in a Teacher Training Center in Morocco. In: FERDING, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (Eds.). **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field.** Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020, p. 401-407.

CHO, M.-H.; LIM, S. Using regulation activities to improve undergraduate collaborative writing on wikis. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 54, n. 1, p. 53-61, 2017.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Observation. In: _____; _____; _____ (Eds.). **Research Methods in Education**. 7th ed., London/New York: Routledge, 2010, p. 396-413.

FERDING, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (Eds.). **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020.

FLAHERTY, Colleen. **Zoom Boom**. Inside Higher Ed, April 29 2020.

HUANG, K. Design and investigation of cooperative, scaffolded wiki learning activities in an online graduate-level course. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, art. 11, 2019.

KOLB, A.Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

MASETTO, M.T. Metodologias ativas no ensino superior: para além de sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, v. 16, n.3, p. 650-667, 2018.

MATTAR, J. Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. **RIED**. Revista Interamericana de Educación a Distancia, v. 21, n. 2, p. 201-217, 2018.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Para ministro, RNP se tornou imprescindível ao desenvolvimento do país**. Sala de imprensa, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 17-10-2017.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 17. n. 101, p. 22-29, set./out. 2011.

PUJOLÀ FONT, J.-T. (Ed.). **El portafolio digital en la docencia universitaria**. Barcelona: Octaedro/IDP/ICE, Universitat de Barcelona, 2019.

RNP. **RNP no combate à COVID-19**. Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, 29 de maio de 2020.

SCOTT, D. ; RIBEIRO, J.; BURNS, A.; DANYLUK, P.; BODNARESKO, S. **A review of the literature on academic writing supports and instructional design approaches within blended and online learning environments.** Calgary: University of Calgary, 2017. 30p.

SECORE, Scott. Social Constructivism in Online Learning: Andragogical Influence and the Effectual Educator. **E-mentor**, n. 3, 70, p. 4-9, 2017.

SILVA, J. Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. **RED**. Revista de Educación a Distancia, n. 53, art. 10, p. 1-20, 2017.

UFAL. **Minicurso Videoconferência/Webconferência.** Curso no AVA Moodle da Universidade Federal de Alagoas, 2020.

VÁSQUEZ-ROCCA, L.; VARAS, M.. Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile. **Perfiles Educativos**, v. XLI, n. 166, p. 21-39, Octubre 2019.

ZOOM. **90-Day Security Plan Progress Report:** April 22. blog ZOOM, April 22, 2020.

CURSO PRODUÇÃO DE VÍDEO AULAS: UM NOVO OLHAR SOBRE O USO DE VÍDEOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Elton Malta Nascimento (IF, Ufal)

emn@fis.ufal.br

Leila Carla dos Santos Quaresma (Cedu, Ufal)

leila.santos@al.senac.br

Mariana Santana de Jesus (Cedu, Ufal)

santanacomercial2019@gmail.com

Mayara Teles Viveiros de Lira (Cedu, Ufal)

mayara.lira@cedu.ufal.br

1. Introdução

A rápida e crescente evolução da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) tem proporcionado uma maior democratização do acesso à internet e uma explosão na geração de conteúdos digitais. Com um *smartphone* conectado à internet, a informação passou a estar acessível a uma distância de um simples toque de dedos, a qualquer hora e em qualquer lugar. Este cenário apresenta uma inegável necessidade de adaptação das metodologias nas salas de aula universitárias, intensificada pela emergência do distanciamento social como medida de redução da disseminação da pandemia da Covid-19, transformando as TDIC como a única saída para manter a mínima interação entre as pessoas.

Neste contexto, a evolução e facilidade de acesso dos dispositivos digitais e o aumento na velocidade de tráfego de dados potencializou o uso dos vídeos digitais como fonte de informação e entretenimento. Atualmente é possível assistir palestras de qualquer lugar do mundo, aprender como realizar determinado procedimento, ficar informado sobre as últimas notícias ou estudar com lições gravadas por professores de qualquer instituição.

Esta vasta disponibilidade de informação, juntamente com a disseminação das redes sociais como principal meio de comunicação, vem afetando rapidamente a maneira de aprender do estudante universitário, justificando uma necessidade urgente de adaptação das metodologias e estratégias adotadas pelo professor.

Dentro deste contexto, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), por meio do programa *UFAL Conectada*, ofereceu o curso Produção de Videoaulas, que teve como objetivo apresentar algumas técnicas simples de criação de videoaulas utilizando poucos recursos.

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre a evolução do aprendizado dos cursistas através de trechos de depoimentos, o que remete a avaliação formativa sustentadas por Kenski, Oliveira e Clementino (2006), Perrenoud (1998) que descreve inclusive que os *feedbacks* auxiliam o professor como retorno de avaliação dos conteúdos e de seu próprio planejamento.

Esse estudo segue uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento o relato de experiência. A coleta de dados foi com base na descrição que conforme Yin (2016) permite utilizar os dados de campo disponível no Moodle sobre a própria carreira e atuação de maneira a reconstruir uma autobiografia para produzir um relato de base empírica.

Para tanto, o trabalho focalizou-se no seguinte questionamento: como é possível transformar estas produções em recursos complementares para o ensino *on-line* e quais são as contribuições junto à formação docente universitária?

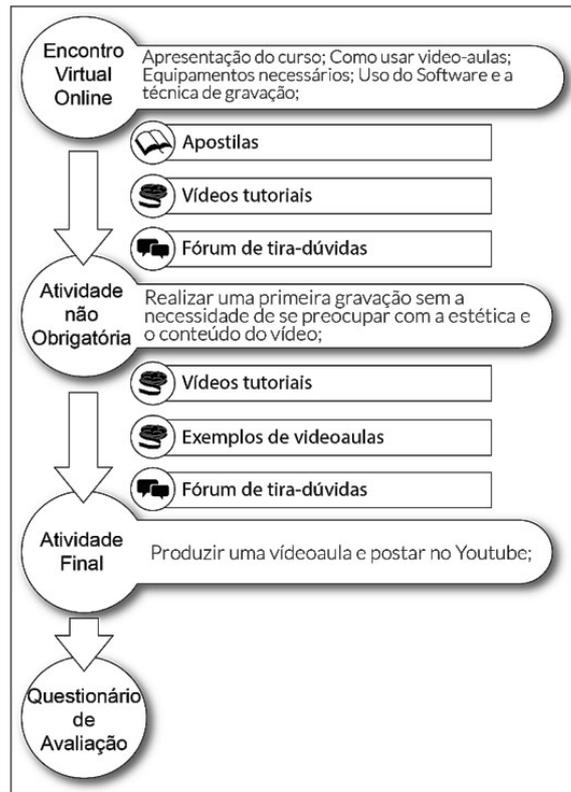
Tal trabalho contribuirá para a discussão sobre a ampliação das práticas didáticas e seu uso junto à prática docente no ensino superior, considerando os tempos de pandemia e pós pandemia no contexto educacional, exigindo possibilidades de reinvenção para levar a educação através de ferramentas tecnológicas.

2. Desenvolvimento do Curso de Produção de Videoaulas

Com duração de 10 horas, o curso aconteceu entre os dias 15 de abril e 03 de maio de 2020 e foi voltado para docentes da Ufal. O conteúdo foi ministrado integralmente na modalidade à distância e teve um caráter instrucional, focando em procedimentos e na realização de atividades práticas por parte dos seus participantes.

As atividades assíncronas foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle e o único encontro virtual *on-line* aconteceu no ambiente de webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). A estrutura do curso está esquematizada no diagrama da Figura 1.

Figura 1 - Diagrama com a estrutura do curso.



Fonte: Elaborados pelos autores - adaptados do Moodle AVA Ufal 2020.

Os participantes puderam contar com vídeos tutoriais, apostilas, vídeos de exemplo e fóruns de tira-dúvidas. A avaliação do curso ficou centrada em uma produção final, que consistiu na criação de uma vídeoaula que deveria ser postada no *Youtube*.

Carmo e Franco (2019, p. 11) enfocam na necessidade de se realizar esclarecimento de critérios para o processo de avaliar em cursos ofertados *on-line*, e para este fim seguem os critérios de avaliação das vídeoaulas produzidas pelos cursistas:

Conteúdo centrado em um único assunto;

- Duração média entre 5 e 10 minutos;
- Apresentar um mínimo de dinamismo, ou seja, não resumir a vídeoaula à leitura de um texto estático na tela.
- Pronúncia clara e bem cadenciada das palavras.

Antes da produção final, com o intuito de adquirir familiaridade com o *software* e com a técnica de gravação, o cursista era encorajado a criar e compartilhar um vídeo experimental em uma atividade não obrigatória.

O curso contou com a participação de 82 participantes dos mais variados *campi* e cursos da Ufal, e com 3 tutores para acompanhamento das atividades assíncronas. Para facilitar o trabalho de acompanhamento dos tutores, os participantes foram divididos em

3 turmas: Turma A com 28 componentes, Turma B com 28 componentes e Turma C com 26 componentes. Cada tutor ficou responsável por acompanhar o aprendizado de uma das turmas, esclarecendo dúvidas nos fóruns de discussão e comentando as produções.

3. Resultados

No encontro virtual *on-line*, a comunicação aconteceu unicamente através da sala de bate-papo do ambiente de web conferência. Foi incentivado que os cursistas apresentassem quaisquer dúvidas ou comentário a qualquer momento do encontro, criando assim um bom ritmo de interação entre a turma e o professor-instrutor. Acreditamos que isto, unido ao pseudo-anonimato proporcionado pelas salas de bate-papo virtuais, possibilitou que os cursistas se expressassem com mais liberdade ao manifestarem suas dificuldades e expectativas.

Ao questionar à turma se alguém possuía experiência prévia em gravação de videoaulas, a imensa maioria respondeu negativamente, com apenas dois participantes respondendo o contrário, sendo que um deles usou o serviço *Zoom* e o outro fez uso unicamente de um *smartphone*, caracterizando técnicas bastante simples de gravação. Ao longo do encontro virtual surgiram muitas dúvidas sobre os mais variados temas relacionados ao assunto, como as possibilidades de uso do *software* de gravação, conforme verificamos na pergunta: “no vídeo criado no OBS posso adicionar elementos gráficos?” (CURSISTA 01, 2020), ou ainda em “é possível fazer um vídeo aula só com o slide e o cursor e a voz? sem câmera” (CURSISTA 02, 2020), mostrando um interesse dos cursistas pelo tema. Um ponto muito questionado foi o tempo recomendado para a gravação de um vídeo aula, que é de 5 a 10 minutos. Esta concepção provavelmente vem da errônea ideia de que uma aula presencial pode ser substituída por uma videoaula de igual duração.

A primeira atividade assíncrona, apesar de não obrigatória, apresentou uma boa participação, conforme mostra Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Quantidade de vídeos postados na primeira atividade.

Turma	Total de Participantes	Total de vídeos enviados
A	28	23 (82,14%)
B	28	16 (57,14%)
C	26	14 (53,84%)
Total	82	53 (64,63%)

Fonte: Elaborados pelos autores - adaptado do Moodle AVA Ufal 2020.

Muitas das produções enviadas nesta atividade já apresentavam um formato satisfatório para os objetivos previstos pelo curso, o que surpreendeu positivamente a equipe e mostrou o rápido aprendizado da técnica de gravação trabalhada.

As principais dúvidas referentes à esta primeira atividade apresentavam dificuldades de cunho operacional, como ajuste da intensidade do áudio, iluminação do ambiente de gravação e etc., o que era esperado quando estamos aprendendo a usar uma ferramenta digital pela primeira vez, conforme podemos verificar na postagem abaixo:

[...] Eu gravei algo “mais ou menos”, mas o som do meu notebook fica muito baixo. Já aumentei o volume na barra de rolagem, entrei nas configurações da câmera, do microfone, dos autofalantes e não consigo aumentar o volume da minha voz durante a gravação. Inclusive tentei usando o microfone do fone de ouvido.

Tem ideia de algo que eu possa fazer nesse sentido?

Aguardo e agradeço (CURSISTA 04, 2020).

Nesta postagem notamos que o cursista procurou resolver suas dificuldades explorando as opções de configuração do *software*, o que consiste em uma importante habilidade para se obter sucesso neste tipo de tarefa. Este comportamento foi notado em muitos outros participantes.

Ainda durante a primeira atividade, a postagem de uma professora cursista nos chamou a atenção, ela diz:

Hoje usei de vídeo aula para ensinar um orientado usar um site, achei fantástico, rápido e fácil, abri arquivo do excel e abas do site. Muito bom. Obrigada equipe (CURSISTA 05, 2020).

Este comentário mostra que as discussões iniciais do curso já estavam surtindo efeito sobre a prática dos docentes cursistas, e consiste em uma perspectiva que “a formação pedagógica do professor universitário pode fornecer instrumentos necessários para a compreensão das complexas relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem” (VIANA, 2017. p. 65).

Os relatos e dúvidas apresentadas nesta primeira atividade nos mostraram que este contato prévio com o *software* e com a técnica de gravação se mostrou importante para que os cursistas se sentissem mais confiantes para a produção da atividade final. Notamos que muitos se encorajaram a testar ao máximo as ferramentas a fim de aprimorar suas técnicas, conforme podemos notar no comentário abaixo, enviado juntamente com a postagem desta atividade:

[...] Além desse vídeo curto, fiz nesse mesmo dia um teste da aula final. Vou analisar o resultado e tentar melhorar pra aula definitiva (CURSISTA 06, 2020).

Os relatos mostram uma evolução do aprendizado mediante as ações de interação, estímulo, reflexão, diálogo, encorajamento e experimentos durante as atividades, buscando alcançar os melhores resultados, sob o acompanhamento avaliativo do professor-instrutor,

uma vez que “a avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo” (LUCKESI, 2005, p. 4).

Nestas primeiras produções, notamos uma boa postura dos cursistas diante da câmera, sem aparentar nervosismo, fato que deixou a equipe impressionada, visto que é muito comum as pessoas se sentirem inibidas quando precisam fazer uma gravação como esta.

Para a tarefa final, notamos uma clara evolução da técnica em muitas das produções apresentadas, fruto do volume de dúvidas e sugestões apresentadas durante a realização da primeira atividade. Alguns cursistas, que já haviam apresentado um bom resultado na tarefa anterior, simplesmente postaram a mesma produção ou montaram uma nova videoaula acrescido de algumas poucas melhoras.

O Quadro 2 apresenta o número de participantes que postaram a atividade final, mostrando que o percentual sofreu uma pequena redução se comparado ao apresentado no Quadro 1, mas ainda é um percentual aceitável.

Quadro 2 – Número de participantes que postaram atividade final do curso.

Turma	Total de Participantes	Total de atividades enviadas
A	28	19 (67,86%)
B	28	17 (60,71%)
C	26	12 (46,15%)
Total	82	48 (58,54%)

Fonte: Elaborados pelos autores - adaptados do Moodle AVA Ufal 2020.

Todas as produções finais se mostraram satisfatórias e os números apresentados no quadro 2 reproduzem o índice de conclusão do curso.

Nesta etapa final, as postagens ficaram mais centradas em depoimentos de agradecimento, conforme comentário abaixo:

Boa noite Professor

Obrigada pelas aulas, este é um conhecimento necessário para os tempos atuais.

Entendi que muitas dúvidas surgem com o uso da ferramenta, mais que o aprimoramento acontece a partir da resolução destas dúvidas.

Mais uma vez, obrigada (CURSISTA 07, 2020).

Alguns depoimentos nos chamaram a atenção, como este abaixo, postado no fórum de dúvidas da atividade final:

Eu usei dois notebooks para ficar com duas telas no OBS, fiz pelo programa *spacedesk*, mas não consegui utilizar os recursos de uma mesa digitalizadora

(nem no *notebook* primário e nem no secundário), será que existe algum outro caminho para fazer isso? Também perde-se este recurso quando uso a apresentação na forma de janela. Se não tiver jeito, mesmo assim, eu agradeço muito todo o ensinamento (CURSISTA 08, 2020).

Esta professora cursista havia apresentado uma produção final que, além de aplicar muito bem a técnica trabalhada do curso, implementou uma mesa digitalizadora na cena, criando um maior dinamismo em sua produção.

Em outra produção final, uma professora utilizou duas *webcams* ao mesmo tempo, de forma a apresentar não apenas o rosto do professor, como também anotações feitas à mão de maneira síncrona. Esta técnica não foi trabalhada em curso, apesar de ter sido mostrado esta possibilidade durante o encontro virtual. Esta capacidade de utilização do *software* impressionou bastante a equipe, mostrando o incrível potencial dos docentes que participaram deste curso, confirmando que “a formação docente deve oferecer novas possibilidades desenvolvimento pessoal e profissional, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores” (VIANA, 2017, p. 49)

Ao final do curso, o instrutor abriu um fórum livre e não obrigatório para comentários finais. Todas as postagens parabenizavam a equipe e externavam a satisfação pelo aprendizado repassado no curso, além de deixar o sentimento de que era necessário praticar ainda mais, conforme podemos verificar nos comentários abaixo:

Graças ao apoio e dedicação de vocês, aprender uma nova ferramenta não foi tão assustador (rsrsrsrs). Sei que agora é a prática para ir melhorando a técnica.

Graças ao curso hoje eu sei como usar a ferramenta OBS e obter resultados que não imaginava ser capaz. Com treino e seguindo seus exemplos (...), espero melhorar bastante! Muito obrigada pelo cuidado ao preparar o material para o curso e também pelas dicas e pelo compartilhamento de experiências. Obrigada também aos tutores e a UFAL pela oferta do minicurso. Saúde e sucesso a todos! (CURSISTA 09, 2020).

Estes depoimentos, juntamente com a avaliação realizada nas produções apresentadas pelos docentes, nos levaram a acreditar na potencialidade de cursos como este para a melhora na qualidade do trabalho docente na Ufal.

4. Conclusão

Diante dos relatos apresentados e das competências apresentadas pelos participantes em suas produções finais, percebemos que o conteúdo se mostrou bastante significativo e relevante dentro do atual contexto que vivemos. Este resultado pode ser comprovado no resultado do formulário de avaliação, apresentado no final do curso como requisito para a emissão do certificado. Neste documento, dos 50 cursistas que o responderam, 44

atribuíram nota 5 (máxima) para a pergunta “Avalie a pertinência dos temas desenvolvidos no Minicurso Videoaula”.

Apesar das dificuldades operacionais apresentadas, comuns no aprendizado deste tipo de ferramenta, os docentes cursistas se mostraram bastante motivados e interessados, entendendo bem a importância da prática constante e da experimentação para se adquirir cada vez mais domínio e melhoramento da técnica estudada, conforme pode ser visto no depoimento abaixo, apresentado no formulário de avaliação.

Professor, suas aulas me incentivaram a procurar outros softwares, vídeos tutoriais sobre o assunto, e aquisição de equipamentos que durante o curso, mostraram-se necessários para montar uma videoaula de qualidade. Fui do zero ao 6 na escala de aprendizado sobre o tema, que é tão vasto. Agora é se aprimorar mais. Muito obrigada! (CURSISTA 10, 2020).

Ao vivenciarem a possibilidade de criação de videoaulas de maneira simples e sem maiores custos, acreditamos que os cursistas egressos deste curso passarão a ter um novo olhar sobre o uso desta ferramenta em sua prática docente, não apenas para sanar as dificuldades de comunicação durante o período de distanciamento social, mas também no período pós-pandemia, contribuindo assim para aproximar a sala de aula universitária do universo hipermediático que vem fazendo parte da realidade dos nossos alunos.

Referências

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. Da docência presencial à docência online: Aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 35, e210399, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100420. Acesso em: 26 jun. 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto, 3^o edição, editora Artmed, Porto Alegre, 2010.

KENSKI, Vani Moreira.; OLIVEIRA, Gerson Pastre; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméia (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.79-89.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm. Acesso em: 20 maio 2010

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Docência Universitária: repensando a inovação na sala de aula.** Maceió: EDUFAL, 2017.

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CURSO DE MOODLE BÁSICO REALIZADO EM CONTEXTO EMERGENCIAL

Gonzalo Abio (Cedu, Ufal)

gonzalo@cedu.ufal.br

Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes (Prograd, Ufal)

clarissa.bernardes@prograd.ufal.br

Mariana Santana de Jesus (PPGECIM-Ufal)

msj_bio@yahoo.com.br

Julio Cesar Correia da Silva (PPGE-Ufal)

julio.silva@cedu.ufal.br

1. Introdução

O distanciamento social físico preventivo devido à pandemia pela Covid-19 provocou a nível mundial um reposicionamento acelerado das práticas educativas mediadas pelas tecnologias, com uma maior atenção para as possibilidades tecnológicas disponíveis e as competências digitais necessárias visando uma mediação pedagógica eficaz em contextos não presenciais.

De fato, já surgem obras aglutinadoras com compêndios de práticas e respostas rápidas emergenciais em contextos educativos como Ferding et al. (2020), ao mesmo tempo em que muitos especialistas preveem um crescimento de cursos híbridos ou a distância, e o surgimento de novos modelos e possibilidades (AREA MOREIRA, 2020; MARTINS, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; UNESCO, 2020).

Uma das primeiras ações realizadas pelo Grupo de Trabalho de Educação mediada por Tecnologias (GT EmeTEC), instaurado na Universidade Federal de Alagoas para fazer frente a esta nova situação pandêmica, foi preparar e oferecer, em conjunto com o Proford, um curso a distância de Moodle básico (doravante cMB) para seus servidores.

O Moodle é um dos AVAs mais utilizados no mundo, está registrado em 242 países, com o Brasil no sexto lugar do *ranking*, mundial de acordo com estatísticas obtidas no site moodle.org no dia 9 de julho. O AVA Moodle foi priorizado por ser um *software* livre e por ser oficialmente utilizado na UFAL desde 2007.

No dia 4 de abril foi disponibilizado e divulgado o formulário de inscrição para o curso de Moodle mencionado e em apenas cinco dias chegou a 642 inscrições, momento em que foi fechado, ficando uma lista de espera para novas edições do curso.

Em uma semana foi preparado o cMB pelo trabalho cooperativo de quatro professores-formadores com experiência nesse tipo de cursos de introdução. Essa preparação seguiu um *design* ágil (BATES, 2017), pois apesar de ter sido aproveitado o conhecimento reunido em cursos anteriores, foi algo novo. O conteúdo geral foi unificado, com um planejamento similar, mas cada professor-formador seguiu estratégias pedagógicas um pouco diferentes no curso sob sua responsabilidade. Diferente de oportunidades anteriores, este curso foi feito totalmente a distância, devido à necessidade de distanciamento social físico.

Este capítulo constitui um relato de experiência sobre as ações e resultados com uma das turmas desse curso, especificamente da turma III, com 149 cursistas, todos docentes da Ufal.

Uma pesquisa mais geral com comparações entre as diversas turmas do mesmo curso será objeto de estudo em trabalhos futuros mais profundos.

2. Metodologia

Neste trabalho seguimos uma abordagem mista predominantemente qualitativa com observação participante (COHEN; MANION; MORRISON, 2010). Utilizamos um questionário inicial e outro no final do curso, assim como os diversos registros que o Moodle oferece, somado à análise de conteúdo das mensagens colocadas nos fóruns para procurar observar o processo de apropriação das competências digitais dos docentes que participaram na turma escolhida do cMB com 20 horas de duração ofertado totalmente a distância entre os dias 15 e 30 de abril, com data estendida até 7 de maio de 2020.

3. Competência Digital Docente (CDD) e Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) no Moodle

Hoje, mais que nunca, devem ser atendidas as necessidades de capacitação tecnológica dos docentes, nas quais a competência digital e competência docente devem ser entrelaçadas e reforçadas (PRENDES; GUITÉRREZ; MARTÍNEZ, 2018).

Em relação ao Moodle, numerosas pesquisas, como a de Magnagnagno, Ramos e Oliveira (2015) em cursos de especialização de uma universidade brasileira, Cabero-Almenara, Arancibia e Del Prete (2019) com professores de uma universidade chilena, ou

de Lustek, Jedrinovic e Rugelj (2019) em uma universidade eslovaca, mostraram que o AVA Moodle é utilizado por muitos professores principalmente como um repositório de conteúdo e envio de tarefas, ignorando o potencial pedagógico que oferece com suas diversas possibilidades para a comunicação, colaboração e construção de conhecimentos.

Estes últimos autores relatam, como a realização de um curso básico e outro avançado de Moodle, ambos com duas semanas de duração, trouxe resultados positivos no aproveitamento didático do AVA.

Os docentes que trabalham em AVAs como o Moodle precisam realizar uma série de tarefas, tanto na preparação, seleção e organização de conteúdos e processos, quanto no seguimento do curso e mediação pedagógica (AREA MOREIRA, 2019, p. 18-19, SCHNEIDER; FRANCO, 2019). Para realizar essas tarefas com agilidade e eficácia é necessário ter uma Fluência Tecnológico-Pedagógica (doravante FTP).

A FTP não envolve apenas a habilidade de utilizar a tecnologia de modo adequado e fluente, pois é necessário atrelar à fluência tecnológica a fluência pedagógica, operacionalizando as Atividades de Ensino (AE) com um teor didático-pedagógico fundamentado em concepções educacionais. A fluência, definida como tecnológica e pedagógica, reúne conhecimentos conceituais e práticas, teoria e ações. Constitui-se em “saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no imprevisto, é resultado de formação” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 4).

Modelos integradores de CDD como o modelo PEAT do grupo DICTE (2019), que compreende quatro dimensões gerais (Pedagógica, Ética, Atitudinal e Técnica), mostram que as competências digitais docentes não estão apenas circunscritas a aspectos tecnológicos e pedagógicos, pois, neste caso, os aspectos éticos do uso dos materiais que hoje são facilmente encontrados na Internet e os mais pessoais como os atitudinais e as crenças, também influenciam no desempenho e apropriação, como um todo integrado. De acordo com Figueiredo (2019) muitos modelos de CDD não especificam como desenvolver essas competências, que são obtidas através da realização de práticas sociais complexas, o qual obriga à identificação prévia dessas práticas e esclarecer a relação dialética entre pedagogias, modelos de aprendizagem e práticas sociais,

Outro aspecto que devemos considerar, tal como comentam Schneider e Franco (2019, p. 89), é que o professor necessita de tempo, pois precisa manusear as ferramentas descobrindo suas possibilidades, limites e impactos no processo de ensino, caso contrário seria apenas um curso baseado na instrução e não na formação reflexiva sobre as possibilidades didáticas do Moodle.

Sem ignorar o conhecimento reunido nos modelos ou *frameworks* sobre CDD geral, para efeitos deste relato nossa atenção estará mais concentrada nos modelos de CDD para professores universitários (CDPU) que permitam estudar a apropriação de uma fluência tecnológica-pedagógica no trabalho com o AVA Moodle, como são os modelos de Prendes,

Gutiérrez e Martínez (2018), Revelo, Revuelta e González (2018), e Durán Cuartero (2019). Por razões de espaço descreveremos aqui apenas o primeiro.

Prendes, Gutiérrez e Martínez (2018) mostram um modelo de CDPU elaborado pelo primeiro autor, com cinco dimensões de competência: técnica, informacional e comunicativa, educativa, analítica, e por último, social e ética. Os autores comentam que essas dimensões não representam a priori níveis específicos de dificuldade, mas que na prática podem existir níveis progressivos de domínio e desenvolvimento. Para eles, a competência técnica pode ser um primeiro nível de competência, que uma vez adquirida, permite a capacitação para outros domínios, pois só depois é que seremos capazes de aproveitar a competência para informação e comunicação, para incorporar, mais tarde, em um terceiro nível, as tecnologias no contexto educativo, sendo as últimas, as dimensões social e ética.

Não podemos ignorar a centralidade dos aspectos técnicos no cMB aqui relatado, pois desde um primeiro momento os docentes participantes no curso são desafiados, por meio de uma abordagem experiencial e ativa, para realizar ações simples, porém necessárias no desenvolvimento e edição de conteúdos no AVA Moodle.

Por exemplo, podemos considerar que muitos docentes possuem um domínio básico no uso de editores de texto e de apresentações suficiente para as tarefas mais habituais, mas na construção de conteúdos digitais e *design* das AE no Moodle é necessário avançar mais um pouco acima do nível de domínio habitual. Os conhecimentos que o docente já tem sobre edição de textos ajudam um pouco, mas para configurar os textos com uma edição que não seja apenas a mais básica é necessário conhecer e saber fazer várias ações específicas com o poderoso editor de texto da interface do Moodle. O aspecto final dos textos apresentados no ambiente pode facilitar ou dificultar o engajamento dos alunos e a compreensão dos textos, daí a importância de conhecer e tirar proveito das possibilidades de edição e configuração existentes.

Igual acontece com o conhecimento básico, porém essencial em relação a edição de imagens. O docente que prepara materiais e AE no Moodle deve conhecer e dominar habilidades básicas como recortar, reduzir e retocar fotografias ou criar e editar imagens vetoriais.

Consideramos que todos esses conhecimentos básicos e integrados são essenciais para o aproveitamento didático do Moodle e não apenas para seu uso como repositório de documentos e tarefas.

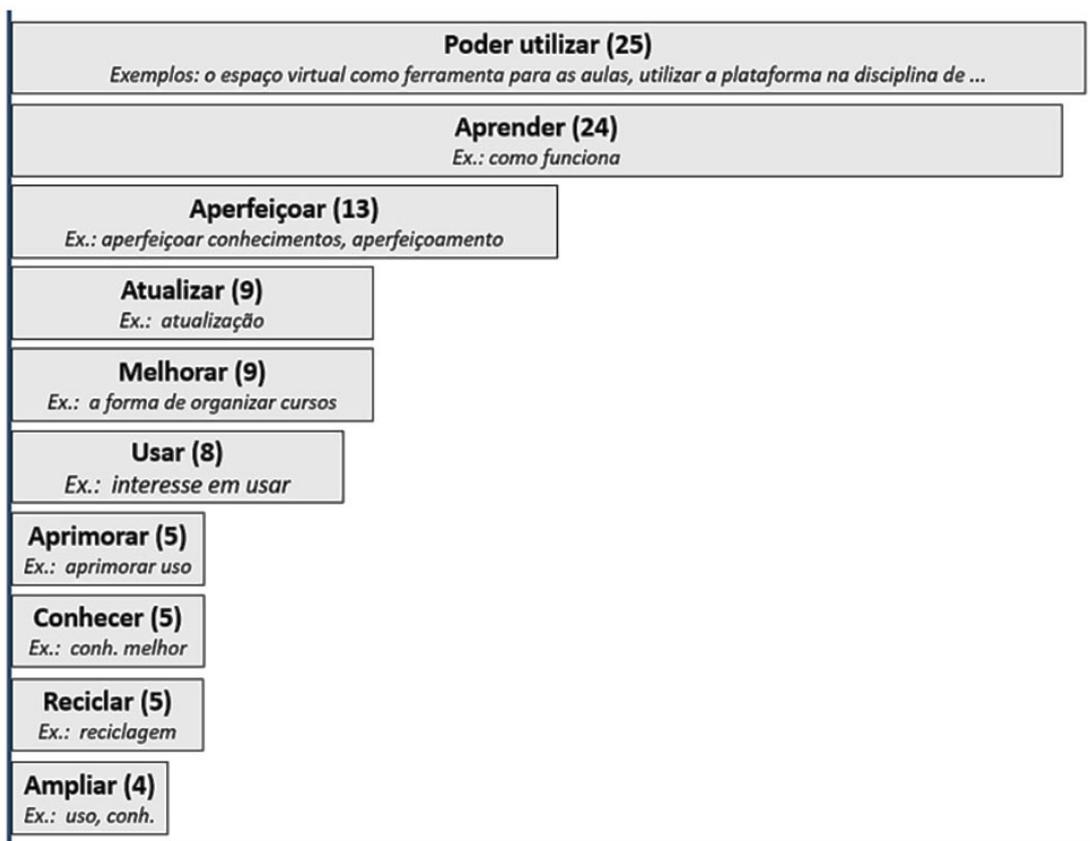
4. Relato da experiência

Conforme comentado na introdução, do total de docentes inscritos no cMB oferecido, neste relato nos concentraremos no grupo III, com 149 cursistas, todos docentes da Ufal, que selecionaram o horário da noite para os encontros virtuais.

Com base nas perguntas do questionário inicial utilizado no momento da inscrição conseguimos reunir alguns dados gerais do perfil dos participantes. A maioria (72,4%) não tinha experiência prévia como tutor ou docente no Moodle.

Na pergunta aberta para saber os motivos para fazer o curso, reunimos as dez mais frequentes, que apresentamos no Gráfico 1, acompanhadas de seu valor numérico e algum exemplo ilustrativo, entre os mais recorrentes.

Gráfico 1- Motivos para fazer o cMB manifestados pelos cursistas (frequência de aparição) e exemplos de palavra ou frase acompanhante mais recorrente.



Fonte: os autores.

Outros motivos que apareceram com frequência menor foram: dominar as ferramentas (3), adquirir conhecimentos (2), consolidar conhecimentos (2), dentre outras.

O curso, ministrado totalmente à distância, foi dividido em dois módulos, cada um deles previsto para ser realizado em uma semana. No início de cada semana foi realizado um encontro virtual ao vivo utilizando o sistema de webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

As ações planejadas no curso e seus objetivos correspondentes aparecem no Quadro 1.

Quadro 1- Ações desenvolvidas pelos cursistas e respectivos objetivos durante o curso de Moodle básico.

Ação e local	Objetivos e descrição
<p>Primeira semana.</p> <p>Atividade síncrona 1. Reunião virtual na sala de reuniões do professor-formador.</p>	<p>Apresentação do curso e do AVA Moodle, alguns dados gerais do perfil dos cursistas e orientação sobre as atividades da primeira semana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve histórico do Moodle na Ufal. • Como o Moodle pode auxiliar em minhas atividades como docente? • O aplicativo do Moodle. • Criação e configuração de um ambiente novo pelo SICAM2 (passo 1). • Ajuda para orientação e navegação no ambiente criado. • Conhecendo sua estrutura geral e possibilidades. • Planejamento e configuração geral de um curso (divisão por semanas, unidades, módulos ou temas) (passo 2). • As primeiras postagens (passo 3): <ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo o editor de texto do Moodle. - Inserção e formatação de textos e imagens. - Postagem de arquivos anexados. - Criação de pastas.
<p>Realização das atividades assíncronas da primeira semana por cada cursista.</p> <p>Participação no fórum do curso da semana 1.</p>	<p>Prática dos cursistas na criação e configuração inicial dos ambientes de Moodle, inserindo os primeiros textos e arquivos.</p> <p>Apresentação por cada cursista no fórum da semana 1 dos relatos sobre o trabalho realizado, acompanhado de imagens dos ambientes em construção e de possíveis dúvidas ou dificuldades que surgiram.</p>
<p>Segunda semana.</p> <p>Atividade síncrona 2. Reunião virtual na sala de reuniões do professor-formador.</p>	<p>Comentários gerais sobre as principais dúvidas e dificuldades encontradas na primeira semana do curso.</p> <p>Apresentação das atividades a serem realizadas na segunda semana na continuação da construção dos ambientes de cada disciplina no Moodle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inserção de hiperlinks e incorporação de recursos de outros sites (passo 4): • Criação de fóruns de discussão e inserir outras atividades (passo 5). • Atividades avaliativas <i>on-line</i> (questionários e lições) (passo 5 continuação). • Relatórios de atividades.
<p>Realização das atividades assíncronas da segunda semana por cada cursista.</p> <p>Participação no fórum do curso da semana 2.</p>	<p>Continuação da prática dos cursistas no desenvolvimento de seus ambientes Moodle para as disciplinas criadas.</p> <p>Apresentação por cada cursista no fórum da semana 2 dos relatos sobre o processo acompanhado de imagens dos ambientes em construção e de possíveis dúvidas ou dificuldades que surgiram.</p>

Fonte: os autores

Na primeira webconferência com o professor-formador, quando se pediu para resumir em uma palavra ou frase, de preferência metafórica, o que seria o Moodle, apareceram diversas expressões interessantes que mostram a percepção inicial de que o Moodle é um AVA versátil, como podemos ver na Figura 1.

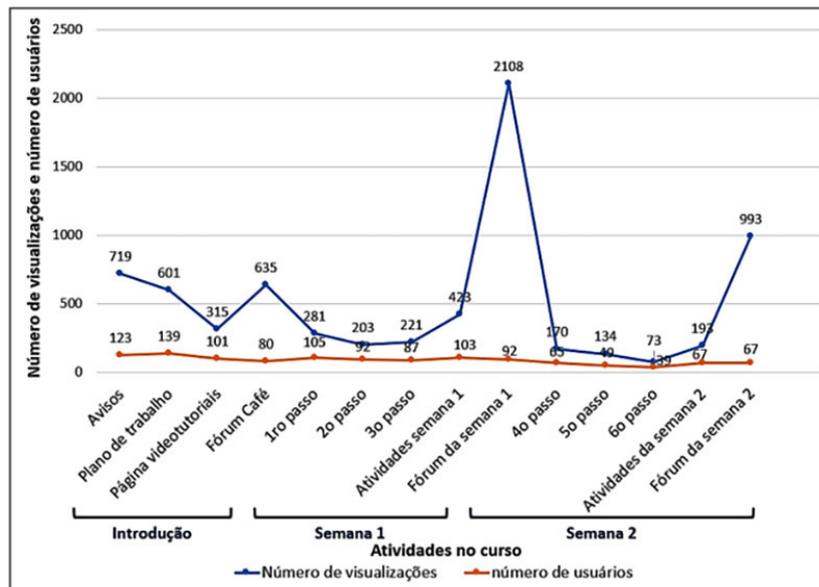
Figura 1 – Nuvens de palavras geradas a partir dos comentários de alunos dos grupos A e B no primeiro encontro síncrono de apresentação do Moodle, na pergunta “O que seria o Moodle para você?”



Fonte: os autores, acervo do curso.

No registro da atividade geral do curso com base no número de visualizações e usuários que visualizaram (Gráfico 2) se percebe uma diminuição das visitas dos cursistas entre os passos 1, 2 e 3 da primeira semana e os passos 4 e 5 da segunda semana. Esses passos são páginas do curso com instruções e videotutoriais para cada tópico de trabalho em relação com o Moodle que foi planejado para este curso e que aparecem no Quadro 1 anterior. Também se observa uma redução das visualizações e usuários do Fórum da semana 1 (2108 visualizações e 92 usuários) para o Fórum da semana 2 (993 visualizações e 67 usuários).

Gráfico 2 – Número de visualizações e usuários em partes do cMB.



Fonte: os autores

Nos fóruns de cada semana, os cursistas deviam fazer um relato circunstanciado do processo de inserção de conteúdos e atividades que realizaram nos ambientes de Moodle, acompanhados de capturas de tela dos ambientes em construção.

Pelos relatos transcorridos nos fóruns, como também pelo recurso de mensagem do próprio Moodle e e-mails trocados com os cursistas, o afastamento expressado na redução de visitas e visualizações da segunda semana se dava, em alguns casos, pela não realização por eles das atividades dentro dos prazos estabelecidos, por achar o conteúdo complexo, principalmente na parte das tarefas avaliativas do Moodle, e também, pelo contágio com Covid-19 que acometeu familiares e alguns cursistas, entre outros problemas relacionados com a situação de distanciamento social físico pela pandemia.

5. Comentários finais

Este curso foi altamente personalizado, com comentários do professor-formador e tutores em cada uma das atividades apresentadas pelos participantes. A tutoria, nessas circunstâncias, se tornou o porto-seguro para que os docentes cursistas se sentissem motivados, engajados e que também tivessem as suas dúvidas sanadas no momento de explicação e de execução das atividades.

No questionário de avaliação final, na pergunta sobre a qualidade do conteúdo do curso, dos 71 docentes que preencheram o questionário, 53 deram nota 5, a máxima na escala Likert utilizada, e 18 deram nota 4, enquanto que na pergunta que versava sobre se recomendariam o curso para seus colegas da Ufal, 69 responderam afirmativamente e 2 que talvez. Esses dados indicam que houve uma elevada aceitação do curso.

Entendemos que foi correto o formato de curso prático usando uma abordagem experiencial e ativa, com o objetivo principal de preparar cada docente um ambiente para uma disciplina futura e tendo um seguimento personalizado do professor-formador e tutores no processo de desenvolvimento dos ambientes.

Também consideramos adequadas as estratégias de uso de videotutoriais explicando cada aspecto do Moodle que foi apresentado e praticado no cMB, assim como o uso de imagens com capturas de tela dos ambientes em construção, acompanhando os relatos circunstanciados dos cursistas. Somado ao recurso dos videotutoriais gerais, em alguns casos também foram utilizados microvídeos personalizados enviados para alguns cursistas com dificuldades específicas. O conjunto destas estratégias consideramos que ajudou e agilizou o trabalho de cursistas e tutores.

A partir das experiências relatadas e resultados aqui reunidos, algumas mudanças foram propostas e colocadas já em prática na nova versão deste curso. As principais foram: aumentar para três semanas o curso, dedicando a última semana para uma maior atenção nos processos avaliativos com Moodle, pois a parte destinada a questionários e lições revelou-se de dificuldade para muitos docentes. Também será necessário dedicar mais tempo

na realização de tarefas iniciais sobre edição básica de imagens, pois inesperadamente, encontramos muitos docentes com dificuldades nesse aspecto técnico básico. Por último, brindar uma continuidade com outros cursos de nível avançado de Moodle e de docência *on-line*, pois a compreensão e aprimoramento de conhecimentos e habilidades na interseção entre tecnologia e pedagogia precisa de tempo e reflexão e é necessária a formação continuada nesse sentido.

Referências

AREA MOREIRA, M. La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual. In: TURULL, M. (Coord.). **Manual de docencia universitaria**. Barcelona: Octaedro/IDP/ ICE, Universitat de Barcelona, 2020, p. 259-269.

AREA MOREIRA, M. **La enseñanza universitaria digital**: fundamentos pedagógicos y tendencias actuales. Tenerife: Universidad de La Laguna (ULL), 2019.

BATES, A. W. (Tony). **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

CABERO-ALMENARA, J.; ARANCIBIA, M.L.; DEL PRETE, A. Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 8, n. 1, p. 25-33, January 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Observation. In: _____; _____; _____ (Eds.). **Research Methods in Education**. 7th ed., London/New York: Routledge, 2010, p. 396-413.

DICTE. **Pedagogical, Ethical, Attitudinal and Technical dimensions of Digital Competence in Teacher Education**. Developing ICT in Teacher Education Erasmus+ project, 2019.

DURÁN CUARTERO, M. **Competencia digital del profesorado universitario**: diseño y validación de un instrumento para la certificación. tesis doctoral. Escuela Internacional de Doctorado - Universidad de Murcia, 2019.

FERDING, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (Eds.). **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic**: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020.

FIGUEIREDO, A. D. de. Compreender e desenvolver as competências digitais. **RE@D** - Revista de Educação a Distância e Elearning, v.2, n. 1, p. 1-8, 2019.

LUSTEK, A.; JEDRINOVIC, S.; RUGELJ, J. Supporting Teachers in Higher Education for Didactic Use of the Learning Environment Moodle. In: RUGELJ, J.; LAPINA, M. (Eds.). **Proceedings of SLET-2019** – International Scientific Conference Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research, Stavropol , Dombay, Russia, 20-23 May 2019.

MAGNAGNAGNO, C.C.; RAMOS, M.P.; OLIVEIRA, L.M.P. de. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 507-516, Dec. 2015.

MALLMANN, E.M.; SCHNEIDER, D. da R.; MAZZARDO, M.D. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. **RENOTE**-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 3, 2013.

MARTINS, R.X. A COVID-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Emrede**. Revista de Educação a Distância, v. 7, p. 242-256, 2020.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020.

PRENDES ESPINOSA, M.P.; GUTIÉRREZ PORLÁN, I.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **RED**: Revista de Educación a Distancia, 56, art. 7, p. 1-22, 2018.

REVELO ROSERO, J.E.; REVUELTA DOMÍNGUEZ, F.I.; GONZÁLEZ PÉREZ, A. Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. **EDMETIC**. Revista de Educación Mediática y TIC, v. 7, n. 1, p. 196-224, 2018.

SCHNEIDER, D. da R.; FRANCO, S.R.K. Fluência tecnológica digital: necessidade emergente da docência na Educação a Distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 76-96, jan./mar. 2019.

UNESCO. IESALC. **COVID-19 y educación superior**: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 6 de abril de 2020.

AÇÃO TUTORIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO EMERGENCIAL *ON-LINE*: A EXPERIÊNCIA DO CURSO *MOODLE* BÁSICO DO PROFORD/UFAL

Daniella de Jesus Lima (Cedu, Ufal)

daniellalima90@gmail.com

Douglas Vieira de Almeida (Cedu, Ufal)

douglas.almeida@cedu.ufal.br

Luís Paulo Leopoldo Mercado (Cedu, Ufal)

luispaulomercado@gmail.com

1. Introdução

O contexto educacional está em constante mudança, implicando que os sujeitos envolvidos estejam em contínua e permanente formação para atender às necessidades imbricadas nos espaços formais de educação. Dessa maneira, abordaremos a formação docente *on-line* e, de forma mais específica, a ação tutorial em cursos no âmbito da formação docente.

O presente capítulo relata a experiência vivenciada na tutoria do Curso Moodle Básico, Turmas I-C e II-E, ofertado aos docentes da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) pelo Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford) no âmbito das ações emergenciais do Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*. A partir dessa experiência, refletimos acerca da necessidade dessa e outras formações para os docentes que atuam no ensino *on-line* emergencial (EOE) mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mostrando a importância do conhecimento docente acerca de práticas da educação *on-line* intensificada no contexto da pandemia causada pela Covid-19.

Descreveremos as ações de tutoria realizadas no curso citado, oferecido a partir da necessidade de readequação emergencial das atividades acadêmicas, mais especificamente contribuir com a resposta ao problema da formação docente para atuação no contexto *on-line*.

2. Formação Docente *On-line* para Inserção das TDIC

A pandemia causada pela Covid-19 trouxe às pessoas e instituições de ensino superior (IES) diversas dificuldades como consequência do distanciamento social, sendo uma delas a interrupção imediata das aulas presenciais ou a adoção do EOE, como forma de continuar as atividades educacionais, utilizando plataformas e/ou AVA mediado pelas TDIC.

Para essa migração imediata foi necessário suprir a necessidade formativa para a utilização dessas tecnologias, pois muitos docentes nunca tinham trabalhado com a educação mediada pelas TDIC, o que exigiu uma força tarefa em muitas IES.

A discussão acerca da inserção das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem está presente nas IES há tempo, porém, a efetivação prática não aconteceu de maneira significativa. Os fatores que acarretam essa situação são diversos, desde a falta de investimento pelas IES até a falta de conhecimento em relação ao uso das TDIC por parte dos docentes, permanecendo exclusivamente no ensino tradicional.

No cenário pandêmico, a efetivação dessa prática precisou acontecer, uma vez que as atividades educacionais presenciais foram em sua totalidade suspensas. Moran (2006, p. 41) sustenta esse argumento ao defender que a educação *on-line* “é utilizada em situações onde o presencial não dá conta, ou levaria muito tempo para atingir um número grande de alunos em pouco tempo [...]”.

A necessidade do isolamento social interferiu na oferta da educação em todos os níveis, exigindo o uso imediato das TDIC para mediar a educação *on-line*. O EOE faz parte dessa necessidade e requer preparação/formação dos docentes para utilizar e integrar ao currículo essas tecnologias, uma vez que de acordo com Oliveira, Mill e Ribeiro (2014, p. 77), “[...] novas formas de ensinar e aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados”.

Diante deste contexto, o papel das IES é muito mais do que oferecer recursos e tecnologias aos docentes para substituírem as atividades presenciais por atividades mediadas por TDIC. Os docentes necessitam de preparação, de formação, de construção de conhecimento acerca da educação *on-line*, suas possibilidades, técnicas, instrumentos, dentre outros.

As TDIC já vinham sendo utilizadas no contexto do ensino tradicional, geralmente para transmissão de conteúdos, o que levou IES e docentes a não se preocuparem com as necessidades que a sociedade contemporânea exigia. Investimentos na formação docente para uso das TDIC são pontuais, geralmente ligados a ações de educação a distância tanto na oferta regular ou em até 40% dos cursos presenciais previstos na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Muitos docentes não tinham ainda experienciado cenários totalmente *on-line* e não estavam preparados para a situação posta. Com o impacto provocado, os docentes precisaram atuar com recursos que envolvessem TDIC e adaptar-se em usar plataformas educacionais e/

ou AVA para atender aos estudantes que são cada vez mais digitais e, para isso, é necessário que os currículos levem em conta essa perspectiva, com a finalidade de atender as demandas da sociedade contemporânea.

Era necessário também que os docentes aprendessem a linguagem que as mídias digitais exigem, como formas de elaboração de conteúdo, novas maneiras de elaboração das atividades, sejam avaliativas ou não. E, ainda, desenvolvessem habilidades para utilização das ferramentas que as redes proporcionam e entendessem as limitações que muitos estudantes possuem em ter uma conexão estável com a internet, o que demanda do docente, também, aprender a utilizar ferramentas síncronas e assíncronas, para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam possíveis para todos.

3. O Curso *Moodle* Básico na Ufal

Diante da pandemia, houve a necessidade da oferta do EOE e com isso são criados cursos para proporcionar aos docentes o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para a utilização dos AVA, englobando formas de elaboração e criação de recursos digitais para o ensino e aprendizagem, como: fóruns, wikis, chats, aulas virtuais síncronas, etc.

Essa necessidade passou a ser atendida pelo Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*. Por meio desse, diversas ações e atividades (palestras na forma de webinários, cursos, relatos de experiências) foram executadas e oferecidas à comunidade acadêmica.

Um dos cursos oferecidos aos docentes, *Moodle* Básico, tinha como foco o desenvolvimento de habilidades e competências para imersão e atuação no ensino e aprendizagem *on-line* dos componentes curriculares sob suas responsabilidades. O curso teve carga horária total de 20 horas, divididas entre dois encontros virtuais, com atividades orientadas a serem desenvolvidas entre um encontro e outro e uma atividade final.

As quatro turmas do curso foram conduzidas por docentes e técnicos da própria Ufal e contaram com o apoio de tutores *on-line* no acompanhamento e auxílio aos cursistas na execução das atividades propostas. Na tutoria predominavam estudantes da pós-graduação da Ufal, principalmente os vinculados à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação.

Na atuação da tutoria *on-line*, Oliveira, Mill e Ribeiro (2014) elucidam que o tutor deve acompanhar virtualmente os cursistas e sua participação nos processos de ensino e de aprendizagem, atuando em diferentes atribuições de acordo com as características da IES. Nas ações e atividades executadas, os tutores colaboraram com o docente-autor nas atividades e na avaliação, utilizando para tal: o planejamento prévio, no qual receberam treinamento; o plano de tutoria; a proposta do Curso; e a execução do passo a passo da atuação dos tutores em cada etapa do curso.

A realização das ações previstas aos tutores, apresentadas no plano de tutoria, corroboram com o que Ribeiro, Oliveira e Mill (2014, p. 87) elencam como responsabilidade

do tutor: “[...] responsáveis pelo gerenciamento das interações entre os alunos e pela mediação entre os alunos e o conteúdo programado”, ressaltando a importância do plano de tutoria recebido, bem como a proposta do curso elaborada pelo docente-autor. Esses cuidados visam atender ao desenvolvimento das atividades previstas durante todo o curso como afirmam Ribeiro, Oliveira e Mill (2014, p. 87), o que “exige do docente-tutor o entendimento desejado pelo docente-autor sobre os conteúdos de determinado campo de conhecimento”.

As atividades da tutoria iniciaram-se antes da data de início do curso, momento no qual os tutores foram orientados pela coordenação e pelo docente-autor da turma, a partir da leitura do plano de tutoria que continha todas as informações referentes ao funcionamento do curso e as ações esperadas pelo tutor em cada etapa do processo.

O primeiro item do plano tratava do primeiro encontro virtual, no qual os docentes-autores e tutores foram apresentados aos cursistas e, em seguida, o docente-autor demonstrou o passo a passo da criação de uma disciplina no AVA *Moodle*, além da configuração do *layout*, inserção de imagens, textos, vídeos, entre outras funcionalidades. Os cursistas também foram esclarecidos acerca do desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas até o próximo encontro virtual. Na realização das atividades assíncronas, os tutores ficaram à disposição dos cursistas, dando suporte no fórum de discussão, aplicativos de mensagem instantânea e *e-mail*.

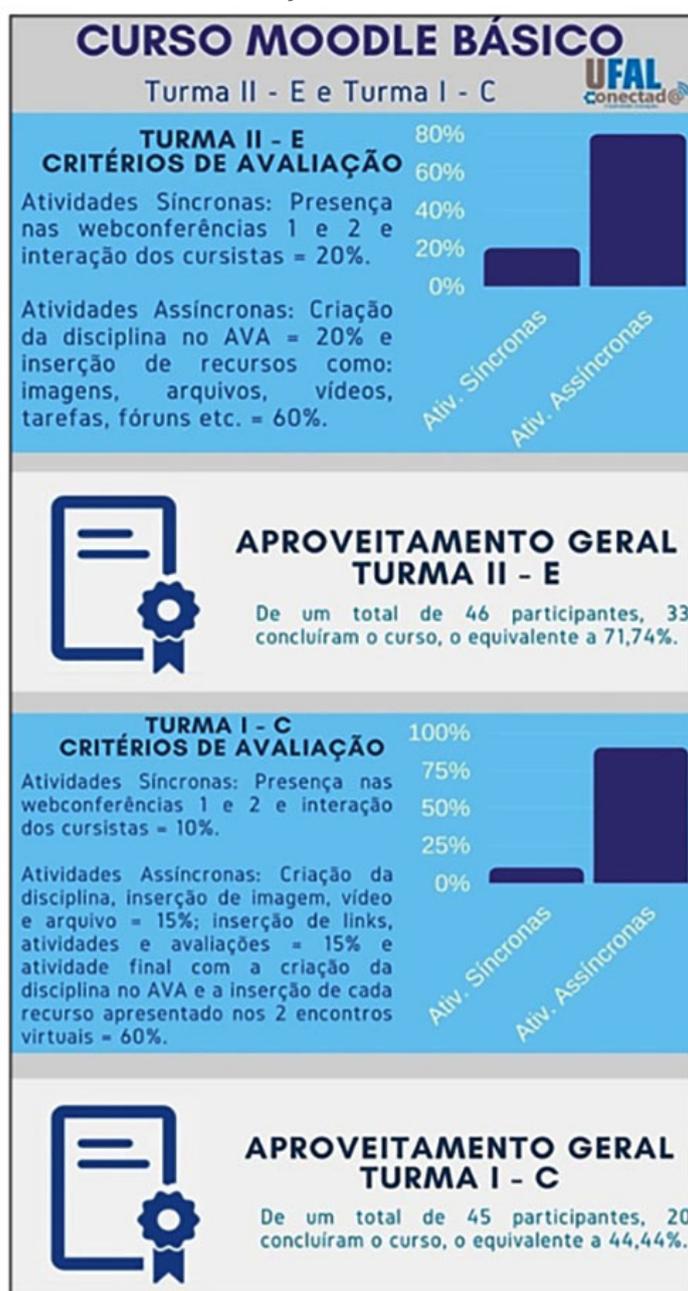
No plano de tutoria havia orientações acerca do segundo encontro virtual, que envolveu atividades de construção do espaço para que os cursistas apresentassem as dificuldades encontradas na criação da disciplina e inserção de conteúdos no AVA *Moodle*. Após o esclarecimento de dúvidas e apoio aos que apresentaram dificuldades, o docente-autor iniciou a demonstração de outras funcionalidades do *Moodle*, como: inserção de tarefas, *links*, questionários, glossários, fóruns, arquivos e criação de avaliações. Após a demonstração e explicação desses recursos, os cursistas foram orientados a praticarem as funcionalidades demonstradas neste segundo encontro e informados sobre a avaliação final do curso: atividades, critérios de avaliação e aproveitamento mínimo.

Constatamos que a turma apresentava uma heterogeneidade de perfis docentes, desde os que não tinham conhecimento algum sobre a criação de espaços *on-line* para suas disciplinas, até os que já haviam trabalhado com o AVA *Moodle* em disciplinas ministradas em semestres anteriores, em forma de ensino híbrido, como instrumento facilitador para o ensino e a aprendizagem, como defende Moran (2006, p. 42): “A educação online também está começando a trazer contribuições significativas para a educação presencial”. Ou seja, mesmo com a possibilidade das atividades presenciais, a educação *on-line* já era utilizada a fim de corroborar com contribuições significativas para as práticas pedagógicas.

Na atuação tutorial, aprendemos juntos com os cursistas, muito em pouco tempo e nos reinventando no período de distanciamento social. Este processo envolveu a afetividade *on-line*, pois a tutoria *on-line* exige a sensibilidade de se pôr no lugar e situação do outro, principalmente no contexto vulnerável da pandemia que estamos vivendo.

A tutoria auxiliou nas práticas avaliativas por meio do preenchimento de relatórios e informando, com base nos critérios avaliativos, se os cursistas conseguiram atingir os objetivos do curso, traçados inicialmente em seu planejamento. A avaliação foi realizada com base em percentuais e o cursista que atingiu 70% de aproveitamento foi aprovado no curso, se tornando apto a receber o certificado. Dentro desse percentual, cada tutor, juntamente com o docente-autor, definiu os critérios de cada percentual. Tais critérios estão divididos entre as atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas ao longo do Curso, como descrito na Figura 1.

Figura 1 - Infográfico com critérios de avaliação utilizados em duas turmas do curso Moodle Básico.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A mediação pedagógica do curso, feita pelos tutores *on-line*, deu-se a partir de diálogos por meio de fóruns, mensagens pelo AVA, aplicativos de mensagens e *e-mail*, possibilitando uma interação mais atuante entre cursista, docente-autor e tutor, buscando trabalhar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes por meio de diálogos construtivos, para que avançassem no domínio dos recursos disponibilizados no AVA.

Durante a realização das atividades do curso, os tutores encontraram dificuldades como ansiedade e silêncio virtual dos cursistas. Em alguns casos os cursistas faziam-se ausentes, não realizavam as atividades propostas ou simplesmente abandonavam o curso. Essas informações eram compartilhadas entre tutores, docentes-autores e coordenação. Estas dificuldades geraram, muitas vezes, desconforto em saber se estávamos conseguindo chegar a todos.

Com o passar do tempo, identificamos que alguns cursistas se inscreveram em mais de um curso e não estavam conseguindo dar conta da demanda. Além disso, muitos não conseguiam progredir no AVA, por nunca terem acessado. Nesses casos, foi preciso explicar cada recurso disponibilizado pelo *Moodle*, para que entendessem como criar e elaborar os materiais que favorecessem os processos de ensino e de aprendizagem no componente curricular que ministra.

Percebemos a superação das dificuldades dos cursistas no decorrer do curso, quando acessávamos as disciplinas que estavam criando e víamos a evolução e o cuidado que muitos tinham ao elaborar cada conteúdo, como: fóruns, questionários, *links* externos, tarefas etc.

As interações nos cursos oferecidos foram se tornando cada vez mais efetivas com os cursistas que continuavam, uma vez que muitos foram decidindo em qual continuar. Os que continuaram demonstravam muito interesse em se aperfeiçoar no AVA *Moodle*, pois muitos sabiam e comentavam que o presente e o futuro precisavam de docentes capacitados para a aplicação de metodologias mediadas pelas TDIC.

O *feedback* dos docentes e dos tutores aconteciam diariamente a partir de troca de *e-mails* e mensagens, e, ao final do curso, tivemos uma webconferência, que uniu coordenação, tutores, docentes-autores e diretores da Ufal. Na ocasião, foram apresentados os números e o desempenho de cada turma.

Já o *feedback* dos cursistas era passado de acordo com a evolução das atividades dentro do AVA. Consideramos que o *feedback* foi um instrumento importante no desenvolvimento do curso, pois fazia com que os cursistas se sentissem como parte do processo de construção do aprendizado coletivo. O diálogo era constante entre os tutores e os cursistas. Os encontros virtuais também permitiram que todos os cursistas tivessem vez e voz.

Sempre que havia alguma situação específica em alguma turma, a tomada de decisão era compartilhada com tutores e docentes-autores de todas as turmas, para que determinadas situações não se repetissem. Da mesma forma, os pontos positivos eram compartilhados, para que pudéssemos agregar a todas as turmas.

A experiência em participar de um curso no qual tínhamos diversas áreas no mesmo ambiente foi muito proveitosa, pois pudemos dialogar e comunicar com pessoas de áreas diferentes que tinham o mesmo objetivo: desenvolver estratégias pedagógicas mediadas pelo AVA.

A partir da avaliação feita no final do curso, percebemos que cursistas que tinham pouco conhecimento em relação às funcionalidades do AVA *Moodle* desenvolveram habilidades e conseguiram atender às atividades, elaborando nos espaços de suas disciplinas as ações demonstradas pelo docente-autor. Todos os concluintes perceberam a importância e necessidade da formação docente para o contexto *on-line* no cenário da pandemia e nas ações futuras, pós-pandemia.

As potencialidades do curso subsidiaram a inserção dos docentes da Ufal no contexto do EOE e é uma prática formativa que precisa ser valorizada no contexto de todas as IES. Com isso, é possível a construção de processos de ensino e de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de práticas que possibilitem aos estudantes atingir os objetivos de aprendizagem.

4. Considerações Finais

A educação *on-line* mediada por TDIC está presente nas discussões teóricas de pesquisadores da área muito antes da situação emergencial provocada pela pandemia da Covid-19. Porém, as práticas pedagógicas com a inserção dessas não eram comumente desenvolvidas nos contextos da educação formal. Com a necessidade do isolamento social e a oferta do EOE, a educação *on-line* mediada por TDIC poderá ser uma realidade em todas as instituições e níveis de ensino.

A partir deste capítulo evidenciamos que a formação docente *on-line* tornou-se fundamental no contexto educacional emergencial provocado pela pandemia da Covid-19 e novas perspectivas formativas no âmbito do Proford precisam ser construídas a partir desta experiência para o contexto pós-pandemia.

Com a experiência relatada, constatamos que essa atuação é imprescindível para o trabalho docente na educação *on-line* e sugerimos a implementação de uma política de formação continuada de tutoria no contexto da Ufal, para atender, principalmente, contextos híbridos pós-pandemia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

MORAN, José M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006, p. 41-52.

OLIVEIRA, Marcia R. G.; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 77-86.

RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G.; MILL, Daniel. A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 87-96.

FORMAÇÃO DOCENTE NA UFAL NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TUTORIA *ON-LINE*

Deyse Mara Romualdo Soares (PPGE, Ufal)

deysemarasoares@gmail.com

Luís Paulo Leopoldo Mercado (Cedu/PPGE, Ufal)

luispaulomercado@gmail.com

1. Introdução

A emergência do surto causado pelo SARS-COV-2, responsável pela pandemia da Covid-19, levaram os países afetados a implementarem diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de instituições educacionais - escolas, faculdades e universidades - demandando formas alternativas para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem (SENHORAS, 2020).

Nessa situação, o uso remoto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se tornou a forma predominante para promover, no contexto emergencial, estratégias de educação a distância (EaD), quando possível (SENHORAS; PAZ, 2019).

Nesse contexto pandêmico, houve a necessidade de se contribuir de forma reflexiva para a formação de professores, e os processos de formação e capacitação por meio da EaD pode vir a agregar, à medida que promove interação em ambientes que favoreçam a colaboração e a cooperação. Assim, as ferramentas disponíveis ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a atuação do tutor ou professor na EaD podem fazer a diferença para que a comunicação ocorra de forma síncrona ou assíncrona, intensificando-se em prol da aprendizagem significativa (BOF; RIOS, 2013).

A formação docente implica aprender sempre, tendo em vista que o docente está em constante construção. Assim, não basta ampliar os recursos dos docentes, pois o desenvolvimento profissional passa pela integração e aplicação dos conhecimentos em situações reais, em que teoria e prática estejam articuladas. Isso ilustra o desafio de se atualizar, do vir a ser docente, tendo em vista a sua complexidade e os desafios do contexto atual que requerem a efetivação de mudanças, como afirma Imbernón (2010, p. 52):

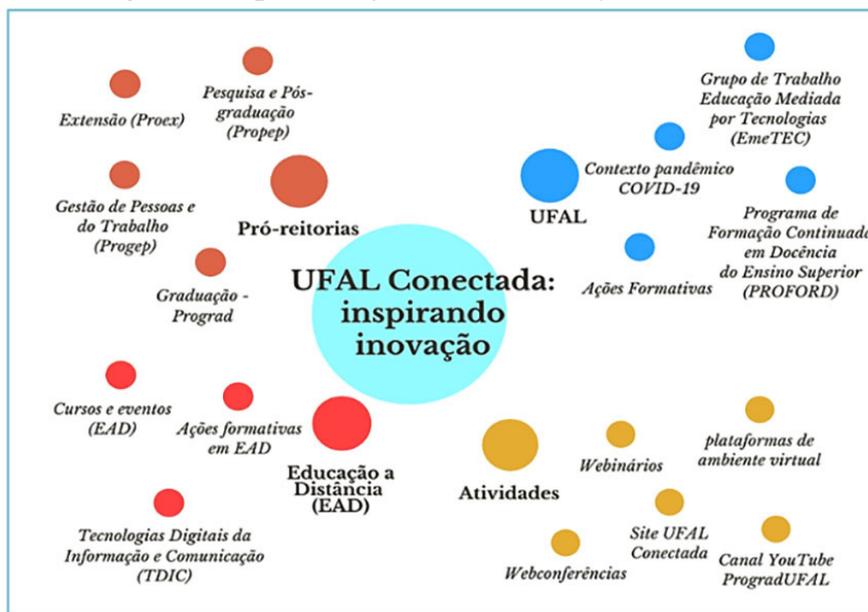
Essa crescente complexidade social formativa faz com que a profissão docente e sua formação também se tornem, ao mesmo tempo, mais complexas, superando o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional[...] dotado apenas de competências de aplicação técnica. [...] Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.

Desse modo, as ações formativas para docentes, na contemporaneidade, contribuem para repensar as novas práticas pedagógicas, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, promovem o uso das TDIC na formação docente, e podem favorecer o domínio do seu manuseio e das diversas ferramentas disponibilizadas (CAMAS, 2012).

Inserir determinada tecnologia na EaD, de acordo com Almeida (2003), não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura mais um campo possível, que poderá facilitar o trabalho do docente no sentido prático, podendo, assim, emergir um tempo para ele transformar a informação em conhecimento. A EaD constitui mais uma forma de compreender o mundo, a partir da necessidade de cada ser humano em continuar aprendendo (ALMEIDA, 2003).

Em meio ao contexto pandêmico do vírus Covid-19, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), num trabalho conjunto com as Pró-Reitorias Acadêmicas e o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD), no âmbito das discussões do Grupo de Trabalho Educação Mediada por Tecnologias (GT-EmeTEC), desenvolveu ações formativas mediante a construção do plano emergencial institucional com ações de desenvolvimento vinculadas ao programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*, representado na Figura 1.

Figura 1- Representação constituinte *Ufal Conectada*.



Fonte: Autores (2020).

As ações de capacitação e formação, desencadeadas a partir da necessidade emergencial de formação dos docentes para usarem práticas pedagógicas com TDIC em contexto remoto, foram realizadas através de *webconferências*, *webinários*, em diferentes plataformas e no AVA Moodle, justamente para que os docentes pudessem, em meio a pandemia, continuar aprendendo, propiciando processos formativos para uso das TDIC e suas ferramentas e recursos.

Nesse contexto, como a tutoria poderia auxiliar no processo formativo dos docentes frente ao contexto pandêmico vivenciado pela Covid-19?

Para responder a esse questionamento apresentamos o relato da experiência sobre o processo tutorial exercido no Curso Moodle Básico I - Turma B, ofertado aos docentes da Ufal, pelo Proford no contexto das ações formativas do *Ufal Conectada*, diante do contexto pandêmico da Covid-19.

2. Metodologia

Resgatamos na literatura os aportes teóricos acerca da formação de docentes por meio da EaD e tutoria *on-line*, para subsidiar a análise dos dados trazidos no relato da experiência da tutoria no curso realizado.

A pesquisa bibliográfica realizada na literatura considerou os estudos teóricos de Senhoras (2020) sobre os impactos da Covid-19 na educação no contexto pandêmico; Bof e Rios (2013), sobre formação docente na EaD; e Preti (2011) sobre o papel da tutoria na EaD e suas implicações.

A experiência vivenciada na tutoria do curso Moodle Básico I – turma B – ocorreu entre os meses de abril e maio de 2020 com carga horária de 20h, ministrado por um docente do Instituto de Física. O curso foi promovido pelo Proford, no âmbito das discussões do GT-EmeTEC/Ufal.

A análise interpretativa dos dados apresentados foi realizada a partir do relato de experiência, contextualizando-a com os achados na literatura sobre o tema. A partir disso, analisamos o papel da tutoria no processo de formação dos docentes, sob a perspectiva do contexto emergencial da Covid-19.

3. A Experiência da tutoria *on-line* no curso Moodle Básico I: conhecimento, interação e aprendizagem docente

Nesse contexto pandêmico da Covid-19, os AVA e plataformas educativas *on-line* se tornaram ambientes que favorecem no desenvolvimento e construção de conhecimentos de docentes e estudantes na ausência de aulas presenciais (SENHORAS, 2020).

Em seus estudos, Bof e Rios (2013) afirmam que as ferramentas mais utilizadas em EaD têm sido as assíncronas. O uso da internet propicia o acesso a recursos muito utilizados no ensino e aprendizagem, como videoaulas, *webconferências*, apontados como auxiliares na formação docente (BOF; RIOS, 2013).

Em relação à tutoria, ela se fez importante no processo formativo de uso do AVA Moodle para que os docentes pudessem utilizá-lo, quando fosse oportuno, no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, em suas áreas específicas, não somente no contexto emergencial como o vivido no período do isolamento social, mas também como possibilidade de integrá-lo em sua prática docente durante as aulas presenciais.

Preti (2011) defende a relevância de se ter uma organização de sistema de tutoria em que o tutor atua como mediador no processo formativo. Concordamos com o autor da importância fundamental de acompanhar e orientar os cursistas participantes no AVA em seu percurso de aprendizagem.

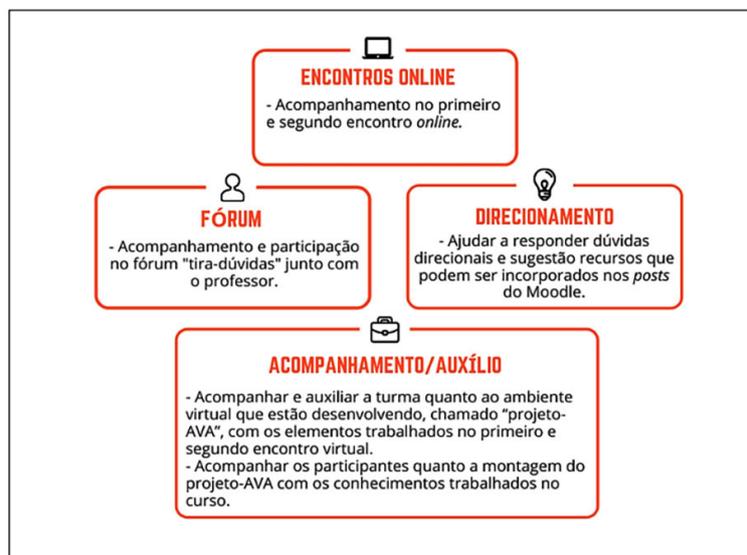
O docente do curso e a tutora foram parceiros nesse processo, trabalhando conjuntamente em prol da formação dos docentes da Ufal. Durante o período do curso, houve interações entre docente e tutora para discutir sobre o prosseguimento do curso, para informações, tirar dúvidas em relação aos docentes cursistas, sobre o progresso destes, sendo realizadas com mais frequência por meio de grupo no *WhatsApp*, como também por *e-mail* para apresentar as dúvidas dos cursistas.

Isso demonstra que na EaD a ação é coletiva, na qual todos os sujeitos do processo ensino e aprendizagem estão envolvidos, direta ou indiretamente, incluindo as ferramentas e recursos tecnológicos utilizados (PRETI, 2011).

As ações/funções realizadas pela tutoria na turma B do Curso Moodle básico I, convergiu para o bom desempenho da ação do docente, e contribuiu, também, para o bom desempenho dos participantes docentes cursistas, em seu processo formativo

Conforme representado na Figura 2, o trabalho da tutoria esteve presente em todo processo de formação dos docentes cursistas.

Figura 2- Funções desempenhadas por meio da tutoria, no Curso Moodle básico I – turma B.



Fonte: Autores (2020).

Esse papel de tutoria fez-se necessário para a formação docente dos cursistas, pois, uma vez que percebidas suas dificuldades em utilizar os recursos e ferramentas do AVA Moodle ocorreram interações para tirar suas dúvidas, mantê-los informados sobre os encontros *on-line*, os fóruns e atividade avaliativa proposta no curso.

A atividade avaliativa proposta para os docentes cursistas era a seguinte: fazer a captura de tela de seus ambientes de forma a mostrar que aprenderam a usar o conjunto mínimo de procedimentos listados trabalhados durante o curso:

- inserção e formatação de textos e imagens no corpo dos tópicos;
- criação de fórum de discussão;
- anexação de arquivos nos tópicos;
- criação de links e/ou recursos incorporados.

O Quadro 1, apresenta a quantidade de procedimentos mais realizados e os menos realizados.

Quadro 1- Procedimentos realizados.

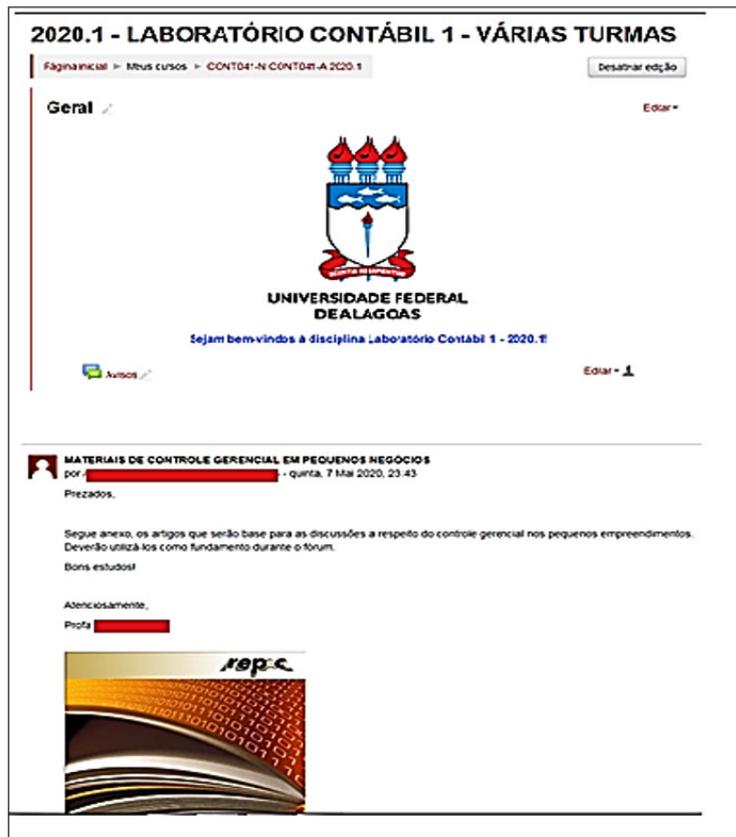
Procedimentos	Realizados	Não realizados
Inserção e formatação de textos e imagens no corpo dos tópicos	14	04
Criação de algum fórum de discussão	17	02
Anexação de arquivos nos tópicos	15	04
Criação e links e/ou recursos incorporados	14	07

Fonte: Elaborado pelos autores (2020) com base na atividade avaliativa enviada pelos docentes cursistas.

As dificuldades na realização desses procedimentos estavam presentes na criação de links e/ou recursos incorporados. Entre os mais realizados, está o fórum. Entre os quarenta e cinco (45) docentes cursistas inscritos, apenas dezenove (19) concluíram com êxito. Dentre esses, somente doze (12) enviaram a atividade avaliativa com todos os procedimentos realizados.

Podemos observar esses diferentes níveis de desempenho na Figura 3, em um trabalho final apresentado de um dos docentes cursistas, em que não houve a inserção desses procedimentos, além de ter elaborado um AVA muito escasso de recursos,

Figura 3- Diferentes níveis de desempenho na configuração do AVA próprio no Moodle da Ufal.



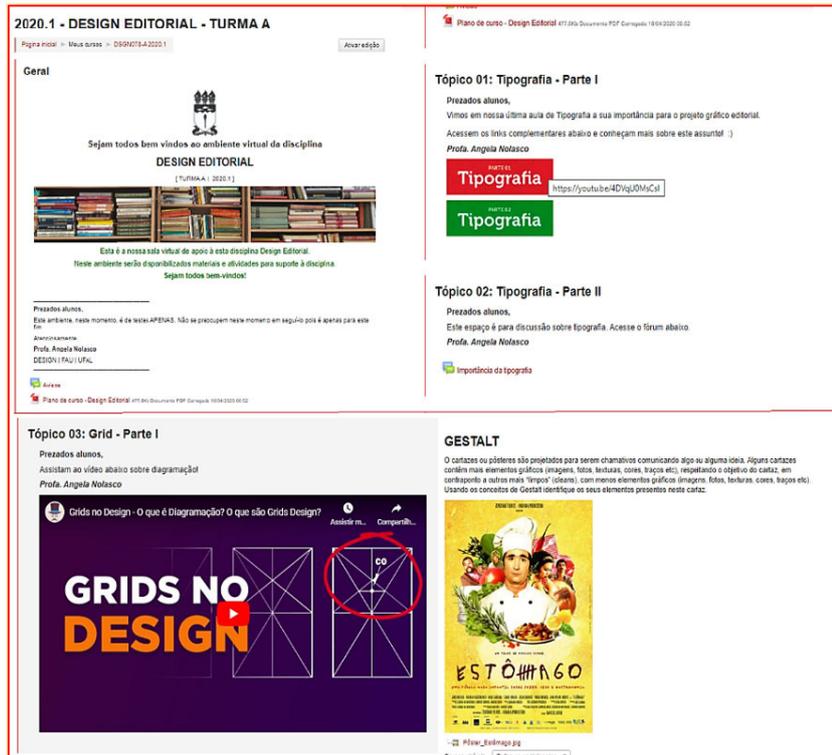
Fonte: Telas extraídas do Curso Moodle Básico – B (UFAL, 2020).

No processo de elaboração das atividades propostas pelos docentes durante o curso, observamos cursistas com um uso tímido das ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis no AVA Moodle. Durante o curso, os docentes cursistas foram orientados pelo docente a construírem seu AVA com base em suas áreas de conhecimento, tendo em mente a aprendizagem do seu estudante, o que evidencia uma formação processual em que a tutoria se fez presente, acompanhando os docentes cursistas que solicitavam informações e apresentavam suas dúvidas.

Essa observação corrobora com os dados do questionário aplicado aos docentes antes do curso. Entre os 166 docentes inscritos nas turmas do curso, 131 docentes (78,9%) afirmaram não terem preparado nenhum curso como docente ou tutor no Moodle. Em relação aos anos de experiência em que atuaram na EaD, 115 docentes (69,3%) tem menos de 1 ano, e 12,7% (21 em valor absoluto) entre 1 a 2 anos de experiência; 12 (7,2%) tem de 3 a 4 anos; 8 (4,8%) entre 5 a 6 anos; apenas 10 (6,0%) docentes tem mais de 6 anos de experiência na EaD.

Na Figura 4, ainda sobre os diferentes níveis de desempenho na configuração do AVA, observamos um nível mais apropriado dos recursos na elaboração do trabalho final, apresentado por um dos docentes cursistas, em que consta todos os procedimentos solicitados durante o curso.

Figura 4- Diferentes níveis de desempenho na configuração do AVA próprio no Moodle da Ufal.



Fonte: Telas extraídas do Curso Moodle Básico – B (UFAL, 2020).

O contexto pandêmico vivenciado e causado pela Covid-19, evidencia a falta de estrutura e a insuficiência de formação docente para a EaD (SENHORAS, 2020, p. 133), uma vez que a formação para atuar na modalidade exige uma estrutura diferente se comparada à formação presencial, à medida que solicita uma prática pedagógica diferenciada, criando mecanismos e esquemas de referência associados à presença do docente e do cursista, e uma vez que decompõe o ato em momentos e lugares diferenciados: o ensino é midiaticizado; a aprendizagem resulta do trabalho num ciclo da aprendizagem dos docentes cursistas integrado com o mundo virtual (BOF; RIOS, 2013).

O papel da tutora foi importante na comunicação com o docente do curso, que trabalhou com tutoriais mostrando como utilizar algumas ferramentas e recursos do AVA, apresentando o passo a passo de como realizar esses procedimentos de inserção de *links*, arquivos, fóruns, vídeos, comentários, entre outros.

4. Considerações finais

Diante dos resultados obtidos por meio do relato de experiência, juntamente com o referencial teórico, considera-se que a tutoria é fundamental no processo formativo dos docentes, além de poder exercer uma relação de parceria que contribui tanto para a prática docente do docente formador, quanto dos docentes cursistas.

No processo de acompanhamento da tutoria, ao evidenciar as dificuldades dos docentes cursistas em relação ao uso tímido do AVA, reafirmamos as discussões sobre a formação

docente na EaD; a formação de uso das TDIC, e capacitação dos docentes para o uso integrado das TDIC em sua área de formação. Os docentes ainda sentem dificuldades em relação ao uso de ferramentas e recursos, e isso deve ser pensado e discutido na formação inicial de professores, em cursos de Licenciatura, e na formação continuada, sendo importante ser repensada as matrizes curriculares dos cursos de formação para professores.

O contexto pandêmico causado pela Covid-19, só pôs em evidência as discussões que há muito tempo vem sendo abordadas no campo educacional, mostrando que muitos docentes não estão preparados para a EaD em situações emergenciais nem num contexto de uso dos 40% da carga horária na modalidade EaD, percentual permitido pela legislação conforme a Portaria nº 2117 de 2019.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**v.29, n.2, p. 327-340, 2003.

BOF, A. A.; RIOS, M. P. G. Formação continuada em EAD dos professores. In: XI Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**, Curitiba, 2013.

CAMAS, N. P. V. A literatura da informação na formação de professores. In: TONUS, M.; CAMAS, N. P. V. (Orgs.). **Tecendo fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor**. Curitiba: CRV, 2012. p. 47-68.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial União**. 11 dez. 2019.; Seção 1.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. 2 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. **Educação no Século XXI: Tecnologias**. 1ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Ambiente Virtual de Aprendizado**. 2020. Disponível em: <http://ava.ead.ufal.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFAL PARA USO DO AVA INSTITUCIONAL: A EXPERIÊNCIA NO CURSO MOODLE BÁSICO

Guilmer Brito Silva (Cied, Ufal)

guilmerbs@gmail.com

Adriana Valença de Almeida (Seduc-AL)

drikavalenca.dv@gmail.com

Maria Aparecida Araújo Lima (PPGE, Ufal)

cida.araujo1@gmail.com

1. Introdução

Antes de 2005 as ações de educação a distância (EAD) nas universidades brasileiras eram inexpressivas e não exigiam o uso pleno das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como se vê no cenário atual, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Há um crescente avanço na incorporação e uso das TDIC no ensino superior e nos cursos à distância, acentuado pelas políticas de expansão e interiorização do ensino superior, a partir das quais foram criados novos cursos na modalidade a distância, impulsionando a produção de materiais didáticos para uso em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi uma das primeiras instituições a aderir à UAB e a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrados profissionalizantes), além de cursos de atualização profissional. A Ufal também atuou na oferta de ações formativas para outras instituições e da produção de material didático em programas nacionais, como o Mídias na Educação (MERCADO et al., 2013). Nesse contexto, ocorreu um aumento significativo na oferta de cursos de formação de professores para a construção de materiais didáticos no AVA Moodle.

Outro elemento que fomentou a introdução dos AVA nas instituições de ensino superior (IES) foi a Portaria nº 4.059 (BRASIL, 2004), que permitiu inovações e experimentações com TDIC no trabalho docente com disciplinas presenciais, possibilitando a integração do *on-line* ao presencial. Essa normativa que, inicialmente previa a introdução de até 20%

da carga horária total do curso em práticas de EAD, foi atualizada pela Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, ampliando essa flexibilização para até 40% de EAD nos cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2019).

Face ao cenário da pandemia da Covid-19, as IES encontram-se sob grandes pressões advindas das medidas de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais, acelerando o processo de adesão do uso das TDIC, que vinha ocorrendo de maneira gradativa.

Este processo de mudanças afeta todos os segmentos educacionais mas, particularmente, o ensino superior, desafiando os professores a reverem paradigmas e métodos de ensino-aprendizagem, frente às restrições das aulas na modalidade presencial e à adesão de cenários *on-line*.

Esses desafios emergentes reforçam a necessidade do fomento e ampliação da oferta de formação continuada para os professores universitários, visando à incorporação das TDIC à prática docente para atuar em quaisquer circunstâncias.

Neste capítulo, analisamos os impactos da formação continuada para professores da Ufal, por meio da análise descritivo-narrativa do curso Moodle Básico, identificando como os conhecimentos adquiridos na formação para apropriação do AVA institucional poderá ampliar possibilidades de educação a distância nos cursos superiores presenciais durante e no pós-pandemia, considerando a Portaria nº 2.117/2019.

2. O cenário formativo para uso do AVA institucional

Os AVA têm sido um dos principais recursos adotado por IES, como ambiente de suporte à adoção dessas novas metodologias e estratégias didáticas previstas nas normativas. De acordo com Linhares et al. (2017), apesar da crescente importância do uso das TDIC na educação, de se discutir sobre educação híbrida, metodologias ativas entre outras estratégias didáticas, podemos identificar que seu uso é ainda bastante incipiente na maioria das IES.

Segundo Valentini e Soares (2010), os AVA podem ser empregados como suporte para sistemas de EAD, bem como podem ser utilizados em atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula, servindo de apoio aos cursos presenciais no que se refere à comunicação, à troca de informações e à interação entre os estudantes. Os AVA compreendem várias dimensões, que vão desde a integração de diferentes materiais didáticos até a relação entre professores, estudantes, metodologias e estratégias de ensino, cuja finalidade é desenvolver a construção do conhecimento proposto.

Na mesma perspectiva, os AVA possibilitam a integração de diferentes mídias utilizadas pelos professores em sala de aula, favorecendo a realização de uma aprendizagem cooperativa, em que há interação e integração entre todos os atores que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do contingenciamento das atividades administrativas e acadêmicas, da suspensão das aulas presenciais e da possibilidade de aulas em meios digitais, a Ufal

aposta na estratégia de criação do grupo de trabalho Educação mediada por Tecnologias (EmeTEC), que deu origem ao Programa *Ufal Conectada: inspirando inovação*, visando à implementação de ações e medidas para lidar com o cenário educacional durante o período de pandemia.

No sentido deste Programa, uma das medidas emergenciais foi a promoção de atividades de formação docente que proporcionassem o fomento de reflexões teórico-práticas sobre os desafios da docência no ensino superior, durante e no pós-pandemia.

O curso Moodle Básico foi ofertado pelo Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford), como uma das diversas ações formativas emergenciais implementadas pela Ufal, com vistas a impulsionar e personalizar a formação continuada de professores para o uso das TDIC. O Curso foi realizado totalmente *on-line*, no período de 15 de abril a 07 de maio 2020, com aulas no AVA Moodle da Ufal (assíncronas) e, pelo sistema de webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), quando síncronas.

De acordo com o Plano de Ensino, o objetivo do curso Moodle nível básico foi capacitar professores e técnicos a utilizarem, em nível básico, o AVA Moodle da Ufal, como ambiente para desenvolver atividades acadêmicas, sejam estas de ensino, extensão ou pesquisa. Devido ao contingente de professores inscritos foi necessário dividir o quantitativo de inscritos em 14 turmas, com um professor e um tutor em cada uma, conforme dados da Tabela 1 a seguir.

Tabela 1- Participantes do curso Moodle Básico.

Turmas	Professores inscritos	Professores	Tutores
14	612	04	15

Fonte: Proford (UFAL, 2020).

Os professores autores do curso eram especialistas da área educacional e praticantes do AVA institucional. Já o grupo de tutores era heterogêneo, com formações e habilitações acadêmicas diversas, desde à especialização ao doutorado, porém todos com experiência na EAD, seja como professor, como tutor e/ou estudante, o que contribuiu para o processo de tutoria. Todavia, atuar na mediação pedagógica como tutores de cursistas de elevado nível acadêmico - professores mestres e doutores das mais variadas áreas de conhecimento - foi impactante para alguns tutores, exigindo bastante habilidade sociopedagógica nos processos interativos, desde à orientação de conteúdos e atividades específico aos *feedbacks* dados durante o curso.

O Quadro 1 descreve as atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas no curso Moodle Básico pelos cursistas.

Quadro 1- Cronograma de atividades do curso Moodle Básico.

Semanas	Atividades	
	Síncronas	Assíncronas
Semana 1	Webconferência Chat	- Criar uma disciplina ou curso no Moodle/Ufal - Acessar a disciplina e fazer as configurações iniciais - Inserir o conteúdo: textos, imagens e vídeos.
Semana 2	Webconferência Chat	- Inserir recursos: slides, arquivos (pdf, word, excel, etc.), links para sites - Inserir atividades: Fóruns, questionários, enquetes, glossários, entre outras atividades - Fazer contato e acompanhamento dos alunos.
Semana 3	-	- Prorrogação do prazo conclusão do curso com realização de qualquer atividade da semana 1 ou 2.

Fonte: AVA do curso Moodle Básico (UFAL, 2020).

Conforme procedimentos descritos no Quadro 1, a proposta foi de um curso prático, no qual os cursistas docentes, à medida que avançavam nos conteúdos do curso, iriam construindo seus próprios AVA, vinculado à uma de suas disciplinas da graduação. Nesse processo, os cursistas eram acompanhados por professores e tutores, em atividades síncronas e assíncronas dos três módulos, enriquecidos por materiais didáticos, como: videoaulas, apostilas e atividades a serem realizadas.

As webconferências tiveram como objetivo proporcionar uma interação em tempo real entre os cursistas e o professor-formador, ocorrendo em dois dias em semanas distintas, via sistema RNP.

A observação da participação dos cursistas que norteou a ação tutorial foi delineada por procedimentos, tais como: verificação dos acessos; criação da disciplina; inserção de recursos e atividades nos AVA criados, dentre outros. Frente a isso, o principal desafio dos tutores foi atuar no cenário de complexidade de interação e acompanhamento da criação das disciplinas, pois pressupunha acessar o AVA construído pelos cursistas, e nem sempre isso era possível, demandando novos mecanismos para a apreciação da produção dos cursistas, a exemplo da solicitação do capturas de tela (*printscreen*) do ambiente criado.

3. Processo de apropriação do AVA: desafios e perspectivas

Conforme formulário de avaliação do curso aplicado ao final do percurso, destacamos alguns fatores que contribuíram para o êxito do curso: o curto tempo de resposta de atendimento; interação dos tutores no AVA, contato permanente com os cursistas; e acompanhamento das atividades dos cursistas. Tais aspectos se comunicam

com outros elementos observados, quais sejam: a experiência da tutoria, a capacidade técnica, a habilidade dos tutores para lidar com a heterogeneidade dos grupos, com suas peculiaridades e diferenças individuais, as quais exigiram versatilidade dos tutores para fornecer *feedback* adequado.

Há, porém, na perspectiva dos tutores, algumas questões a serem aprimoradas e uma delas seria a publicização dos critérios de avaliação da aprendizagem, tanto para os tutores quanto para os cursistas. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de recursos no AVA que poderiam facilitar a tutoria, como um fórum de dúvidas para o tutor dentro do AVA e uma *FAQ* com as perguntas mais frequentes dos cursistas com relação ao curso.

3.1 Resultados e percepção dos cursistas sobre o AVA

O plano de trabalho específico desenvolvido pelos professores-formadores, somado às potencialidades de comunicação, interação e integração do AVA Moodle, possibilitou aos cursistas as seguintes aprendizagens: conhecimento, apropriação, criação e utilização dos recursos próprios do AVA Moodle, tais como: arquivo, página, rótulo, pasta e *URL* e atividades (tarefa, fórum, escolha e glossário), demonstrando que os objetivos foram alcançados..

A análise dos dados baseado no formulário de avaliação do Curso Moodle Básico revelou que o conteúdo do curso foi relevante e contribuiu, em nível básico, para o processo de habilitação dos cursistas para o uso do AVA na prática docente em cada área de atuação dos cursistas docentes. Os dados mostraram que de 97% dos cursistas avaliaram a formação como processo satisfatório.

A experiência do curso oportunizou ao professor cursista: experimentar e avaliar as potencialidades do Moodle, refletindo sobre vantagens e desvantagens face aos objetivos a que se propõe, inclusive desmistificando alguns dogmas com relação ao uso deste AVA, incidindo numa mudança de concepção, conforme se observa no Quadro 2, que teve como referência opiniões de cursistas.

Quadro 2- Percepção dos professores sobre o uso do Moodle.

Percepção dos professores sobre o uso do Moodle AVA (Antes do curso básico)	Percepção dos professores sobre o uso do Moodle AVA (Após o curso básico)
Eu achava o Moodle chato e monótono pois acreditava que só era possível adicionar texto (e apenas preto) e enviar arquivos	(...) descobri que é possível deixar a disciplina muito bem organizada...a aplicação de questionário e também a inserção de rótulos que deixa os conteúdos da página inicial muito mais fácil de serem encontradas.
Eu mexia na plataforma de forma intuitiva, mas sem muito conhecimento.	A inserção de vídeo, escolhas e tarefas foram atividades muito relevantes.
Então, eu já usava o Moodle em minhas disciplinas presenciais, porém o usava mais para disponibilizar material e algumas atividades.	outras tantas atividades avaliativas que posso usar com meus alunos, como fóruns por exemplo, onde eles poderão socializar com os colegas suas opiniões sobre determinado assunto, podendo gerar um bom ambiente de aprendizagem.
Tarefas, pois a cada aula, os alunos fazem trabalhos e exercícios aplicando os assuntos abordados e enviam por e-mail.	Essa ferramenta será muito útil em minhas disciplinas. A partir de agora o envio será pelo Moodle.
Sou recém chegada na universidade, e como não conhecia o sistema, tudo para mim foi novidade.	aprender como inserir documentos, vídeos e como usar alguns recursos do sistema de avaliação dos alunos, foram pontos fundamentais, pois a frequência dessas atividades são as maiores.
Nunca tinha tido contato com a plataforma, então ela se mostrou muito funcional.	O primeiro aprendizado relevante foi aprender a utilizar e criar uma disciplina no Moodle. O segundo, foi criar dentro do Moodle. Achei muito interessante a construção de questionários e do fórum.
Não conhecia o moodle.	o curso me permitiu visualizar possibilidades de EAD que não conseguia antes.
Muito do que foi exposto já era do meu conhecimento. No entanto, a parte de acompanhamento dos alunos eu não sabia.	fiquei bem satisfeita em conhecer melhor esse recurso. Realmente fez com que eu repensasse a forma de avaliar a participação dos alunos.
Antes utilizei o moodle apenas como pasta para deixar os arquivos das disciplinas.	Agora vi mais possibilidades que podem ser realizados, por exemplo questionários e como outros estruturam disciplinas.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Formulário de Avaliação do Curso Moodle Básico, Proford, (UFAL, 2020).

Através dos dados apresentados, podemos constatar que a difusão do AVA poderá promover a inovação nas práticas pedagógicas dos professores cursistas durante e pós-pandemia, já que o professor que conheceu o Moodle no curso, adquiriu conhecimentos sobre o uso de seus recursos e atividades, de forma prática e conseguiu visualizar as possibilidades que o AVA pode oferecer em suas disciplinas nos cursos presenciais da Ufal.

Em paralelo ao conteúdo do curso ofertado, surgiram fatores intervenientes no processo de aprendizagem, dentre os quais destacamos: dificuldade de conexão com a internet, a adaptação com a tecnologia, tempo de duração das atividades propostas que foram apontadas por alguns cursistas como questões que interferem no processo de aprendizagem, conforme relatos dos sujeitos na avaliação do curso.

De acordo com Filatro (2018), esses fatores (positivos e negativos) experienciados durante a participação do professor no curso na modalidade a distância são considerados importantes porque poderão contribuir no ato do planejamento e elaboração do material da sua respectiva disciplina, que deve considerar o uso de materiais diversificados como: vídeos, *podcasts*, entrevistas, textos em PDF e em outros formatos, que darão dinamicidade ao curso/disciplina, fortalecendo o relacionamento com o discente.

Outros dados relevantes que o questionário final de avaliação do curso Moodle Básico evidenciou dizem respeito à pergunta: a) Você aceitaria participar de um espaço permanente de formação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais para continuar se aperfeiçoando como docente? 309 cursistas responderam e, destes, 82,5% disseram que aceitariam participar de um espaço permanente de formação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais, sinalizando um aumento significativo de demanda específica por formação continuada na Ufal.

Os resultados sobre a apropriação do AVA institucional, somados à flexibilização proposta pela Portaria nº 2.117/2019 para a integração de atividades de EAD nos cursos presenciais de graduação, faz-nos vislumbrar avanços significativos no que diz respeito ao impulso no uso integrado de AVA e outras TDIC na educação superior, contribuindo para o fomento da cultura digital na Ufal.

4. Considerações Finais

O cenário provocado pela pandemia da Covid-19 tem impulsionado transformações na educação. De acordo com o IESALC (UNESCO, 2020), um dos impactos mais evidentes está relacionado com a necessidade e expectativa da continuidade ou não da atividade de ensino sob a modalidade virtual. Na prática docente, o uso que cada professor faz dos AVA e TDIC está correlacionado com o nível de proficiência digital que se tem e com os recursos disponíveis para o ensino, gerando incertezas sobre o porvir.

Constatamos, com base na experiência do curso ofertado e através dos dados da avaliação da formação, que o curso Moodle Básico proporcionou reflexões e discussões relevantes sobre os desafios da docência do ensino superior em tempos de distanciamento social, possibilitando aos professores cursistas uma iniciação e/ou atualização de saberes e práticas relativas ao ensino virtual.

Desse modo, os egressos poderão promover novas posturas, novos objetivos e novas práticas com o uso das TDIC, especificamente o AVA Moodle, durante e no pós-pandemia,

desvelando uma perspectiva de ensino que pode ser caracterizada por práticas educacionais híbridas, pois, segundo Martins (2020, p. 252), “o *Blended Learning* está sendo praticado em larga escala e veio para ficar”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.117, de 06 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1 ed. São Paulo. Saraiva Educação, 2018.

LINHARES, R. N. *et al.* Avaliação das tecnologias digitais na docência: indicadores brasileiros e portugueses. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 28, n. 67, p. 12-31, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4303/3288>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**. Revista de Educação a Distância, v. 7, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MERCADO, L. P. L. *et al.* Gestão da EAD na Ufal: da institucionalização às ações concretas. In: **3a. Conferência da FORGES** - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/L-Mercado_F-Pimentel_M-Soares_G-Brito_C-Oliveira_R-Ara_Gestao.pdf. acesso em: 18 jun. 2020.

UNESCO. IESALC. **Covid-19 y educación superior**: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 6 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.guninetwork.org/files/covid-19-060420-es-2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. 2 ed. Rio Grande do Sul: Educs.2010.

E-DIALOGICIDADE NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO DO AVA: ASPECTOS E PERSPECTIVAS NOS CURSOS MOODLE BÁSICO E MOODLE AVANÇADO

Júlio César Correia da Silva (Cedu, Ufal)

julio.silva@cedu.ufal.br

Luís Paulo Leopoldo Mercado (Cedu, Ufal)

luispaulomercado@gmail.com

1. Introdução

Durante a instauração do período pandêmico trazido pela vasta contaminação e mortalidade do coronavírus, instituições de ensino superior (IES) e de educação básica do mundo inteiro tiveram que interromper suas atividades e ausentar temporariamente profissionais pedagógicos e estudantes em prol da preservação de suas vidas e da diminuição do crescente número de pessoas infectadas.

A estruturação de novas estratégias pedagógicas para frear os impactos do isolamento social na educação se tornou emergente, tendo em vista que a aprendizagem em seu formato presencial passou a ser um risco para a vida de seus atores e a única possibilidade de reduzir tais impactos foi ofertar a educação por meio de um sistema de ensino e aprendizagem *on-line* que permitisse estudantes e professores interagirem a distância.

Na Ufal, o AVA Moodle é um sistema eletrônico educacional institucionalizado que permite a execução de atividades síncronas e assíncronas, tanto na EaD, quanto na oferta do ensino presencial com até 40% da carga horária dos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância (MEC, 2019).

No contexto do Programa Ufal Conectad@, articulado pelo Proford para executar iniciativas de formação continuada de docentes da instituição, houve a oferta de dois cursos de capacitação *on-line* relativos ao Moodle: o curso de Moodle Básico (MB) e o curso de Moodle Avançado (MA), com o objetivo de auxiliar os docentes na criação de disciplinas *on-line* e elaboração de atividades assistivas relativas a diversidade da Ufal, levando em consideração a formação continuada emergente, na qual docentes e técnicos passam a

desenvolver atividades pedagógicas e assistivas por meio do AVA Moodle durante e após a pandemia.

2. O contexto metodológico da experiência vivenciada

O estudo se caracteriza como relato de experiência da tutoria *on-line* na formação continuada dos cursos *on-line* MB e MA, enfatizando a potência dialógica nos fóruns de discussão no processo de aprendizagem *on-line* da formação continuada. Envolveu levantamento bibliográfico acerca das relações dialógicas no AVA, focalizando as potencialidades da e-dialogicidade presente nos fóruns de discussão para o processo de aprendizagem *on-line*.

Observamos nos cursos acompanhados, o tipo de recurso que melhor oferece uma aprendizagem dialógica para os cursistas em seu processo de formação continuada, levando em consideração a receptividade e a permanência em ambiência virtual, os recursos de comunicação síncrona e assíncrona do ambiente educativo e o período em que se deu a formação para determinar a efetividade da comunicação.

A partir desta análise, focalizamos a ocorrência do diálogo eletrônico existente nos fóruns de discussão do AVA Moodle (ROSTAS; ROSTAS, 2009) para identificar o nível de aprendizagem dos cursistas por meio do compartilhamento de dados que referenciava a realização das tarefas dos cursos, o que nos leva a problematizar como as relações de diálogo nos fóruns de discussão no AVA promovem a aprendizagem?

A partir desse questionamento, discutiremos as relações de diálogo na formação continuada em TDIC para o enfrentamento do período pandêmico trazido pela Covid-19.

3. Dialogicidade nos fóruns de discussão do AVA Moodle nos cursos MB e MA

O diálogo é fruto da interação humana e dele transcorre as relações sociais e as vivências com o meio ambiente (FREIRE, 2018). Na cultura digital, é a fonte de estratégias inter e intra conectivas que permite a e-dialogicidade a partir de recursos transmissores da comunicação/socialização entre os seus interagentes (MERCADO; BRITO; SILVA, 2019). Para Silva e Mercado (2019), a e-dialogicidade é o conceito que determina o diálogo eletrônico que parte da interação humana mediada pelos artefatos tecnológicos em seus formatos síncronos e assíncronos.

Nesse entendimento, a formação continuada pode ajudar a inferir novos aspectos e possibilidades para a capacitação em usabilidade das TDIC por meio de práticas e-dialógicas na educação, pois esse período pandêmico desvela que muitos docentes ainda não estão preparados para o uso pedagógico das TDIC em sala de aula, por isso torna-se imprescindível que a iniciativa de ações emergentes para a educação seja também voltada a atualização da carreira docente com vistas para o enfrentamento de situações como a atual, que põe em risco o ordenamento da educação.

Sob o olhar da tutoria que interfere diretamente no diálogo entre professor/instrutor e estudantes/cursistas, durante o processo cognitivo (PIMENTEL; VIDAL; BORBA, 2013), analisaremos o processo tutorial dos cursos ofertados em períodos diferentes, sendo o MB realizado entre 15 de abril e 07 de maio de 2020 e o MA realizado entre 28 de abril e 25 de maio do mesmo ano. Nos cursos, os fóruns de discussão nos módulos direcionavam a partilha de experiências acerca das atividades didáticas do próprio curso, o que facilitou identificar o nível de aprendizagem dos cursistas, que detalharam suas tomadas de decisão em textos, *prints* de tela e guias didáticos em formato PDF.

O grupo do curso MB aqui analisado contou com 159 participantes, entre cursistas, professor, coordenação pedagógica, tutores e auxiliares. O ambiente do curso foi dividido por turmas de até 50 cursistas, nas quais três tutores *on-line* ficaram responsáveis por promover a comunicação no AVA na turma respectiva. O curso MA, mais avançado em operacionalização, registrou a presença de 251 participantes, 93 a mais que no curso MB. Além do aumento de cursistas, professores, coordenação pedagógica, tutores e auxiliares, este curso também contou com a participação de monitores de disciplina para auxiliar na parte pedagógica do curso.

Os fóruns de discussão do AVA Moodle dos cursos se estruturam como vias de comunicação assíncrona entre professor, tutores e cursistas para armazenar dúvidas, sugestões, atividades direcionadas e outras demandas que competem ao bom andamento do curso, a exemplo de quadros com o aproveitamento dos cursistas nas atividades realizadas e lembretes, mas utilizados em fóruns de avisos. Outra característica dos fóruns é que eles se dividiam em tópicos, nos quais cada tutor era responsável por coordenar o espaço, junto com o professor e seus respectivos cursistas.

Conforme Rodrigues e Lima (2006), o fórum de discussões assim como outros recursos do AVA são ferramentas de comunicação entre os seus atores e este se apresenta como o espaço das interações assíncronas, bem como lugar de avaliação pois, se caracteriza pela presença constante de estudantes que partilham informações acerca do curso e da aprendizagem.

No MB, por ser um curso básico e introdutório, os fóruns eram direcionados aos cursistas para que eles tirassem suas dúvidas a respeito do curso e das lições e ao mesmo tempo pudessem interagir uns com os outros. Foram criados três fóruns dialógicos e seus respectivos tópicos, denominados de fórum interação informal, fórum semana 1 e fórum semana 2, conforme Quadro 1.

O Quadro 1 apresenta a organização dos fóruns, determinada pela objetividade dos fóruns, seus tópicos e a interação (comentários), podendo os tópicos serem divididos por grupos ou assuntos variados. O fórum de avisos não foi contabilizado pois não direciona a e-dialogicidade, destina-se como um espaço para postagem de lembretes, comunicados e outros que serve como suporte informativo entre a coordenação pedagógica, tutores, professores e cursistas.

Quadro 1 – Organização dos fóruns do curso MB.

Fórum	Objetivo	Tópicos	Comentários
Interação informal	Diálogo aberto: comentários variados (quebra-gelo)	6	75
Semana 1	Partilhas e dúvidas acerca da criação de uma disciplina, acesso e inserção de conteúdos	7	298
Semana 2	Partilhas e dúvidas acerca da inserção de recursos audiovisuais e atividades	6	141

Fonte: organizado pelos autores (UFAL, 2020).

No curso MA, apesar de consistir na mesma estrutura do MB, os fóruns se caracterizavam também como recursos para a avaliação dos tutores, tendo o tutor que pontuar a participação do cursista de acordo com a atividade compartilhada. Foram criados onze fóruns de discussão, sendo um fórum destinados para sugestões e dúvidas sobre os quatro módulos nos quais o curso foi estruturado e mais dez fóruns distribuídos entre os módulos, sendo que no módulo 1 foi criado um fórum para cada grupo de cursistas (A, B, C, D e E) e mais um fórum geral; já nos módulos 2 e 4 os fóruns foram gerais, incluindo no quarto módulo um fórum específico para dúvidas sobre a lição já que no terceiro módulo não foi criado nenhum fórum de dúvidas, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – Organização dos fóruns do MA.

Fórum	Objetivo	Tópicos	Comentários
Dúvidas e perguntas sobre os módulos	Dúvidas frequentes	9	292
Módulo 1	Utilização do leitor de tela do dispositivo digital	9 (total-grupos e geral)	189 (total - grupos e geral)
Módulo 2	Implementação da acessibilidade	8	144
Módulo 3	Nenhum fórum foi criado	-	-
Módulo 4	Dúvidas sobre a lição e tomadas de decisão	11 (total dos dois fóruns)	139 (total dos dois fóruns)

Fonte: Organizado pelos autores (UFAL, 2020).

O Quadro 2 remonta a estrutura dos módulos do curso que se conduziam a partir do compartilhamento de informações nos fóruns. As mensagens compartilhadas entre os cursistas resultam das lições testes e das leituras em formato de e-book no próprio AVA Moodle resultantes da organização das disciplinas criadas pelos cursistas e das lições que partilhavam entre eles e seus tutores.

A expressiva quantidade de postagens nos dois cursos mensura o alto nível de e-dialogicidade que surgia com as interações nos fóruns. O fluxo de interações, somado à personalizada ação tutorial, incidiu na retroalimentação do diálogo nos fóruns, contribuindo para o redirecionamento didático das ações e lições dos cursos.

O primeiro impacto que se tem ao atuar na tutoria de um curso *on-line* é a disponibilidade do tempo e espaço. A heterogeneidade do público cursista formado por docentes de diversas áreas, técnicos em assuntos educacionais e estudantes de pós-graduação que atuam na Ufal em horários diferentes, precisou gerar um (re)ordenamento das atividades para atender aos cursistas em horários pré-determinados por eles e os tutores.

Um exemplo foi o atendimento noturno para aqueles que trabalhavam durante o dia, a exemplo do pessoal médico da Ufal, que atuava na linha de frente no controle da Covid-19 e também a avaliação a partir das discussões nos fóruns que determinou a participação diária dos cursistas e o engajamento nas tarefas a serem realizadas.

Essas situações determinaram o papel da tutoria frente a comunicação dialógica com os cursistas, pois o tutor coordenava os espaços de interação, criava os tópicos de discussão de sua turma, dava o *feedback* acerca das lições postadas e também motivava os cursistas a construírem suas disciplinas além das lições realizadas.

Acerca da estruturação dos cursos, o MB, por ser um curso básico, foi estruturado para duas semanas, direcionando o conteúdo à introdução ao AVA Moodle e suas funcionalidades e finalizando com criação de disciplinas *on-line* criadas pelos próprios cursistas. O curso MA, foi estruturado em quatro módulos, considerando o conhecimento anterior dos cursistas sobre o AVA Moodle e já contemplando um material didático *on-line* mais permissivo para a estruturação de atividades de acessibilidade e tecnologias assistivas.

Em ambos os cursos os fóruns de discussão direcionaram as atividades a serem compartilhadas no âmbito virtual, além do uso de outros espaços de comunicação informal, tais como: *chat*, *messenger* e dúvidas e avisos.

A partir dessa estrutura e resultados, começamos a enxergar as potencialidades dialógicas presentes no fórum de discussão direcionado pelas atividades, perfazendo uma comunicação coloquial num primeiro momento e depois interagindo de forma mais afetiva com os cursistas, sobretudo com aqueles que ameaçavam se evadir.

Para compreender como as práticas dialógicas se estruturam, buscamos em McClure (2004) o entendimento acerca dos estágios dinâmicos em atividades interativas, ordenados em: pré-formação, unidade, desunião, conflito-confronto, desarmonia, harmonia e execução; Por meio desse ordenamento, classificamos as interações, que constituíam um nível de aprendizagem evidente, como por exemplo: uma atividade refeita a partir de alguma indicação de leitura ou do próprio tutor, sendo compartilhada no fórum da atividade para que outros cursistas também a observassem.

Para Palloff e Pratt (2015), os parâmetros que determinam a dinâmica *on-line* de McClure operam em uma sequência didática, que se inicia com as tarefas de segurança e de

associação (apresentação inicial e objetivo do curso), podendo estacionar entre as tarefas de dependências e de independência (participação, conflito, evasão e engajamento) para posteriormente evoluir diretamente para as tarefas de intimidade e tomada de decisão (interação e colaboração).

Nesses parâmetros, a atuação do tutor facilita a execução das tarefas, pois a figura deste profissional se torna um porto-seguro para que o cursista tire suas dúvidas, aprimore suas ideias e execute da melhor forma possível as atividades do curso em que está matriculado.

Para Pimentel, Vidal e Borba (2013) o trabalho do tutor é facilitar e estimular as tomadas de decisão dos cursistas, mas sobretudo, explorar as interações e intervir sempre que necessário, além de analisar e avaliar todo o processo de aprendizagem dos cursistas e dele próprio, a exemplo da Figura 1 que permite compreender como o estágio de harmonia se dá entre cursista e tutor, por meio da realização de uma tarefa de interação e colaboração.

Figura 1 – Exemplo de estágio harmonia sob tarefa de intimidade.

Cursista:
 Não tive dificuldades em emitir relatórios. Pelo contrário, só tenho a elogiar. A possibilidade de tomar decisão considerando o papel de cada aluno na disciplina e de grupo em que ele pertence, tornou a ferramenta AVA bem atrativa.
 É claro que o uso adequado do relatório requer habilidades do professor, para que possa habilitar as condições de conclusão de curso e/ou de atividade do curso, por exemplo.

Tutor:
*O Moodle bem que poderia ter emotions né Cássia? Te mandaria várias carinhas felizes...
 :) :) :)*
É isso mesmo, o Moodle oferece várias possibilidades de acompanhamento dos estudantes, sem contar que é um excelente auxiliar das questões didáticas, pois na aba "relatório completo" a gente pode acompanhar a fonte de dúvida do aluno e também a frequência com que ele acessa os conteúdos do Moodle. A gente também consegue perceber, quais são os estudantes que possuem mais dúvida ou até mesmo que tem problemas com acesso.
Se você pretendia utilizar o laboratório de informática da sua instituição, apenas para alunas remotas, acredito que agora você vai brigar para que este espaço se estenda a todos os professores que trabalham com o Moodle.
O mais importante é que sabemos que essa pandemia, logo logo vai passar e nós retornaremos a sala de aula mais renovados e dispostos a lidar com o novo e com novas experiências que a vida universitária (com tecnologia) pode nos oferecer.
Parabéns!
 Julio

Cursista:
 Obrigada Professor Julio.
 Com certeza, irei utilizar o Ava e lembrar de todas as suas sugestões. Parabéns pela paciência.
 Sucesso! :) \O/ \O/

Fonte: Adaptado do curso MA (UFAL, 2020).

As potencialidades da e-dialogicidade nos fóruns de discussão, a exemplo da figura 1, remonta a necessidade de explorar o diálogo interativo que promove a aprendizagem dos sujeitos inseridos no contexto da educação *on-line*; permite a disponibilidade de ações pedagógicas voltadas para o diálogo democrático e afetivo para evitar o distanciamento da aprendizagem e a evasão.

Nos cursos de formação continuada MBeMA, a exploração da e-dialogicidade imbricada nas interações virtuais nos fóruns de discussão do AVA Moodle foram determinantes para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem dos cursistas. O aproveitamento médio de cada cursista no geral das atividades realizadas, que em sua maioria interagiam nos fóruns de discussão dos cursos, foi acima de 50% no MB e acima de 60% no MA.

Os índices de baixo aproveitamento por cursista somavam de 0% a 40%, comparando os dois cursos e considerando os perfis de cursistas evadidos que nunca acessaram o AVA, mas que estavam inscritos no curso. O aproveitamento total (100%) era dividido entre as atividades do curso e a frequência em encontros virtuais, por parte do tutor.

Houve tentativa de resgate para esses cursistas em situação de baixo aproveitamento, por meio da realização de contatos via *e-mail* e *messenger* do AVA, assim como as duas webconferências em cada curso, explicando a disposição dos materiais de suporte para a realização das atividades, as dúvidas gerais que apareceram na semana; e o enquadramento das ações pedagógicas para a finalização do curso. Estas ações promoveram a resposta e avanços de alguns, mas em outros casos não houve resposta.

O potencial dialógico dos fóruns de discussão é um elemento da aprendizagem *on-line* em espaços de interação virtual, pois o cursista se adapta ao AVA e cria uma rotina de trabalho conforme os prazos das atividades são estabelecidos. Por meio dos fóruns, o cursista passa a interagir não só com o tutor, mas com todo o grupo de interagentes, incluindo o professor do curso ou da disciplina, possibilitando a ele mesmo aprender a partir do compartilhamento de dados e do intercâmbio de experiências.

4. Considerações finais

Em tempos tão adversos como o atual, as TDIC se constituem no presente emergencial para apoiar a formação continuada e incentivar o uso das práticas educacionais colaborativas para diminuir os impactos da pandemia na educação.

É neste cenário de incertezas que as TDIC se estabelecem como contraponto para diminuir a desigualdade social existente na educação e traçar novas linhas de conexão humana para que a educação chegue e se estabeleça nos locais onde sempre deveria existir. Na busca do bem comum e de uma educação de qualidade, se faz necessário atualizar e capacitar os profissionais da educação a se (re)adequarem à era digital ou da cibercultura como defende Lévy (1999).

A e-dialogicidade nos fóruns de discussão em ambiências virtuais é uma possibilidade da aprendizagem *on-line* mediada pelas práticas dialógicas nas TDIC, o que implica a necessidade de se discutir o tema e pensar em novas estratégias quando não se pode fazê-la presencialmente, dado o exemplo da nossa situação atual.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

McCLURE, B. **Putting a new spin on groups**. 2. ed. Hillsdale: Erlbaum, 2004.

MERCADO, L. P.; BRITO, R. O.; SILVA, J. C. E-dialogicidade em recursos educacionais abertos na formação cidadã. In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I.A. de (Orgs.). **Diálogo: uma perspectiva educacional**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 151-168. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/12/livro_dic381logo-uma-perspectiva-educacional_web.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

MEC. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino online**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, F. S.; VIDAL, O. F.; BORBA, S. I. **Sob o olhar da tutoria: educação a distância e educação online 2**. Maceió: Edufal, 2013.

RODRIGUES, C. A.; LIMA, D. C. Avaliação online: interfaces do aprender e do ensinar. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 299-331.

ROSTAS, M. H. S. G; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U., MAYRINK, M. F., GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009, p. 135-151.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>.
Acesso em: 13 jul. 2020.

SILVA, J. C. C. da; MERCADO, L. P. L. Processo educativo dialógico para a
mídiatização da pesquisa acadêmica. In: **Anais VI CONEDU**. Campina Grande:
Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62188>. Acesso em: 02 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Ambiente Virtual de Aprendizado**. 2020.
Disponível em: <http://ava.ead.ufal.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CONHECIMENTO, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INOVAÇÃO: O PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CURSO MOODLE AVANÇADO DO PROFORD/UFAL

Karoline Alves de Melo Moraes (Ctec, Ufal)

kamm@ctec.ufal.br

Josenilda Rodrigues de Lima (Sibi, Ufal)

josenilda.lima@sibi.ufal.br

Mariana Santana de Jesus (PPGECIM, Ufal)

msj_bio@yahoo.com.br

Janis Christine Angelina Cavalcante (Sibi, Ufal)

janis.christine@sibi.ufal.br

1. Introdução

A necessidade de distanciamento e isolamento social para o enfrentamento da pandemia da Covid-19 obrigou as instituições de ensino a paralisarem as atividades presenciais. Diante disso, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) precisou capacitar seus docentes quanto ao uso de tecnologias digitais (TD) e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Criou-se o Grupo de Trabalho intitulado Educação mediada por Tecnologias (GT EmeTEC) que planejou o ciclo emergencial dessas formações, no período de abril a junho de 2020, sob a coordenação do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford).

Uma dessas formações foi o curso Moodle Avançado, o qual ocorreu no período de 28 de abril a 29 de maio de 2020 e apresentou diversas possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas em AVA Moodle. Apesar de a Ufal já utilizar o Moodle há algum tempo e ofertar, aos seus docentes e técnicos, formações sobre o uso desta plataforma, ainda não havia ofertado um curso avançado, sendo esta a primeira vez de sua execução e na modalidade totalmente à distância. O curso, portanto, trouxe algumas novidades para a configuração de ambientes de educação *on-line*, mas necessitou de ajustes ao longo do processo. O objetivo

deste capítulo é analisar os impactos do curso Moodle Avançado no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades para a prática docente.

A pesquisa é do tipo descritiva, na qual será apresentada a estrutura do curso Moodle Avançado, com suas atividades e recursos, bem como a reação e receptividade dos cursistas ao longo de seu desenvolvimento. A abordagem metodológica utilizada será a qualitativa (CRESWELL, 2010), com interpretação dos fenômenos apresentados no curso, fazendo-se um relato de experiência a partir da percepção da tutoria e monitoria com base na observação das mensagens dos cursistas nos fóruns de discussão e contatos individuais com os tutores. Também serão apresentadas as respostas destes cursistas no formulário de avaliação do curso.

2. Tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem como potencializadores de processos formativos *on-line*

Em meio à pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação (MEC) tem publicado algumas portarias autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. A Portaria MEC nº 544/2020 é a mais recente e estendeu esta autorização para 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020). Isso tem impulsionado os docentes a adquirirem habilidades e competências relacionadas à educação à distância (EAD).

A Ufal já vinha formando seus docentes de cursos de graduação presenciais para implantar as determinações de portarias anteriores que dispunham sobre o ensino híbrido, com atividades presenciais e à distância, a exemplo da Portaria MEC nº 2.117/2019 que ampliou a carga horária de EAD das graduações presenciais para até 40% (BRASIL, 2019). Assim, as recentes ações emergenciais de formações estão também preparando os docentes para a possibilidade de implantação dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

A EAD emergiu com o uso de tecnologias como rádio e televisão ou mesmo por meio de correspondência. Contudo, há alguns anos esta modalidade de educação tem se apropriado das TD. Esta apropriação a caracteriza como “educação *on-line*”, que, segundo Moran (2012, p. 41), “pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet [*sic*], a videoconferência e a teleconferência”. Apesar de a distância espacial separar aluno e docente, as TD e o uso da internet os têm conectado, possibilitando a construção coletiva de conhecimento através de ambientes virtuais.

Os AVA são espaços *on-line* que dão suporte para EAD. Uma das plataformas que possibilita a criação desses ambientes é o Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*), criado por Martin Dougiamas, que lançou a versão 1.0 em agosto de 2002 (MOODLE, 2020). Aikina e Bolsunovskaya (2020) destacam alguns aspectos que fazem do Moodle uma importante ferramenta de aprendizagem, tais como: interatividade, introdução de conteúdo multimídia, oportunidades de colaboração e a possibilidade de dar e receber *feedback*.

A Ufal, assim como diversas outras instituições de ensino superior, adota a plataforma Moodle como AVA oficial, sendo utilizado tanto para os cursos ofertados em EAD quanto para os cursos presenciais. Porém, nos cursos presenciais, alguns docentes não a utilizam ou a utilizam apenas como um espaço para disponibilizar material ou inserir atividades simples, sem explorar todas as potencialidades da ferramenta. Talvez porque lhes falte a fluência tecnológico-pedagógica, discutida por Schraiber e Mallmann (2018), que possibilita explorar o potencial de uma tecnologia para inovar no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, faz-se necessário os cursos de formação sobre estes ambientes (virtuais) para que os docentes se apropriem e possam inovar em sua prática docente.

Nos cursos ofertados à distância, a tutoria possui um papel fundamental para o acompanhamento e motivação dos cursistas. Segundo Schraiber e Mallmann (2018), “O tutor caracteriza-se pela interação que estabelece por meio das tecnologias, as quais se colocam como viabilizadoras de ações pedagógicas para o desenvolvimento e inovação da aprendizagem” (p. 758).

Dentre as habilidades necessárias para que o tutor exerça bem o seu papel, Schneider (2017) cita: envio de mensagens aos cursistas para lembrá-los dos prazos das atividades, revisar o funcionamento dos *links* dos materiais disponibilizados, compreender o que pode ser criado com as ferramentas e assim responder às dúvidas e dificuldades de aprendizagem, monitorar o desenvolvimento das atividades e os acessos dos cursistas, propor modificações nas atividades e critérios de avaliação.

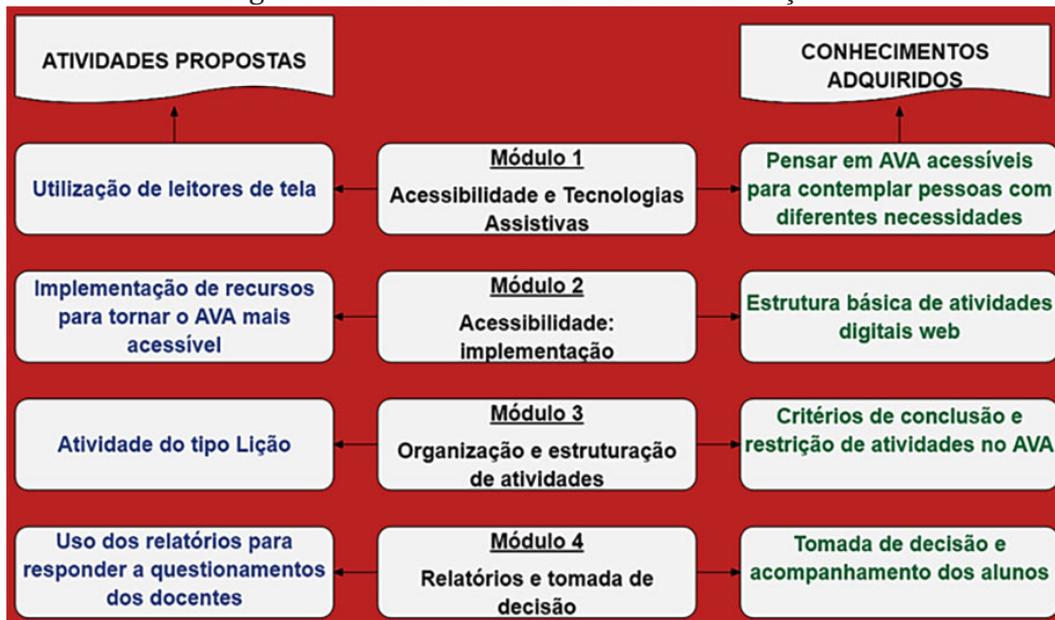
Tendo em vista a complexidade de temas e de atividades observadas no curso Moodle Avançado, a tutoria assumiu um lugar ainda mais importante para que todas as funções supracitadas fossem atendidas, em um contexto caracterizado pela abordagem de conteúdos diferenciados em relação aos cursos de Moodle ofertados em nível básico ou iniciante. Dessa forma, houve a necessidade de intensificar a ação da tutoria, com a inserção também do papel de monitores, a fim de dividir a carga de atuação e poder atender às diversas ocorrências que pudessem surgir.

3. O curso Moodle Avançado e os conhecimentos proporcionados

O curso Moodle Avançado foi organizado pelo Proford/Ufal e sua oferta sucedeu à dos cursos de Moodle Básico. Realizou-se no período de 28 de abril a 29 de maio de 2020, com uma carga horária total de 20 horas. Teve como público-alvo os docentes da Ufal e exigia um conhecimento prévio sobre o Moodle. Sua oferta se deu na modalidade totalmente *on-line*, com atividades assíncronas no AVA Moodle e dois encontros virtuais síncronos através do sistema de webconferência RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa). Assim como a maioria dos cursos ofertados nesse ciclo de formação emergencial, o curso Moodle Avançado teve uma grande procura, com um total de 250 pessoas inscritas. Destas, 76 concluíram o curso, sendo obtido um índice de 30,4% de concluintes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2020).

Em decorrência do elevado número de inscritos, subdividiu-se os participantes em cinco grupos, com uma média de 50 integrantes cada. Cada grupo contou com o acompanhamento de um(a) tutor(a) e um(a) monitor(a). Enquanto o monitor foi responsável por tirar dúvidas sobre os módulos e as atividades, o tutor auxiliava na organização do curso, lembrando aos cursistas as datas de realização das atividades e tirava dúvidas sobre outras questões técnico-pedagógicas. A atuação desses dois agentes foi essencial ao desenvolvimento do curso, já que estavam em constante contato com os cursistas, acompanhando as principais dificuldades e propondo melhorias ao curso. Marques e Paiva (2020), docentes responsáveis pelo curso, o estruturaram em quatro módulos, conforme exposto na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura do Curso Moodle Avançado.



Fonte: Autoras, 2020. Com base nos dados da pesquisa.

O módulo 1 apresentou a importância de se pensar em AVA acessíveis, que possam contemplar pessoas com diferentes necessidades. Neste módulo, os cursistas aprenderam a utilizar alguns leitores de tela, tanto em celular quanto em computador, e compartilharam a experiência da aprendizagem em um fórum.

O módulo 2 deu continuidade à discussão abordada no módulo 1 e apresentou algumas noções sobre a estrutura básica de atividades digitais *web*, abordando o que são páginas *web*, e alguns recursos digitais para tornar um AVA acessível. Cada cursista precisou implementar essas formatações em suas respectivas disciplinas criadas no Moodle e, após, relatar sua experiência em fórum específico, mostrando como deixou o seu curso mais acessível.

No módulo 3, o curso possibilitou o aprendizado das atividades do tipo “Lição” e “Laboratório de Avaliação”, ambas do AVA Moodle, e também como criar alguns critérios de conclusão e restrição de atividades nesse ambiente. Neste módulo, os cursistas precisaram criar uma atividade do tipo “Lição” em seus respectivos ambientes de disciplina e compartilhar

o *link* de sua Lição na atividade Laboratório de Avaliação, criada no curso, para que pudesse ser avaliada por pares. Os cursistas foram indicados como avaliadores e também seriam avaliados por outros. Para isso, precisaram inserir seus avaliadores em suas disciplinas, assim como serem inseridos nas disciplinas dos cursistas, cujas lições deveriam avaliar.

O módulo 4 trouxe o conhecimento sobre vários tipos de relatórios possíveis no Moodle e como eles auxiliam na identificação de alguns problemas, possibilitando a tomada de decisão e acompanhamento de cada aluno inscrito. Os cursistas compartilharam, em um fórum, quais os tipos de relatórios utilizaram em suas disciplinas e quais questionamentos pretenderam responder com eles. Na próxima seção serão apresentados os resultados da experiência de oferta deste curso.

4. Análise acerca do desenvolvimento dos cursistas

A análise apresentada nas subseções abaixo se baseia no olhar de três tutoras e uma monitora sobre o processo de desenvolvimento do curso Moodle Avançado e nas respostas de 77 cursistas no formulário de avaliação do curso.

4.1. Visão da tutoria e monitoria sobre o desenvolvimento do curso e reação dos cursistas em cada módulo

Com relação à percepção de parte da equipe de tutoria e monitoria acerca do desenvolvimento dos cursistas a partir dos diálogos realizados nos fóruns de discussão e em outros meios de comunicação, podem ser elencados como principais desafios:

- Dificuldade dos cursistas em compreender o formato do curso (recursos disponibilizados para consulta, sequenciamento dos conteúdos, prazo definido no AVA para encerramento das atividades);
- Problemas na configuração de algumas atividades geraram muitas dúvidas nos cursistas;
- Necessidade de alteração do prazo para a realização de algumas atividades;
- Uso de recursos com certo grau de complexidade como linguagem *html*, legendas em vídeos, leitores de tela e inserção de descrição nas imagens;
- Dificuldades na avaliação por pares com relação à designação e visualização dos avaliadores, especialmente devido à desistência de alguns cursistas;
- Dificuldades técnicas e de tempo por parte dos cursistas, pois, apesar da suspensão das aulas, os docentes continuaram realizando remotamente outras atividades de natureza acadêmica e administrativa.

Neste contexto, os tutores e monitores tiveram o papel de acolher e motivar os cursistas, estando atentos às necessidades apresentadas nos diversos canais de comunicação

(*Whatsapp*, fóruns de dúvidas, mensagens individuais no AVA). Essa atuação foi imprescindível para evitar algumas desistências.

Destaca-se, ainda, a grande interação entre tutores, monitores e docentes, o que permitiu uma importante troca de experiências, servindo como auxílio para uma busca mais eficiente de soluções para os desafios que iam sendo apresentados pelos cursistas. Esse processo levou, por sua vez, a um grande aprendizado adquirido por toda a equipe, nos aspectos tecnológicos, interpessoais e administrativos, o que foi sendo construído através do retorno dos cursistas. Um ponto muito importante do curso foi o despertar para importância de se pensar sobre TD e acessibilidade em AVA.

4.2. Respostas dos cursistas ao formulário de avaliação do curso

A partir da análise das respostas subjetivas dos cursistas ao formulário de avaliação do curso, puderam ser elencados os aspectos abaixo, por ordem decrescente de incidência:

- Necessidade de mais encontros síncronos;
- Tratar o tema acessibilidade em um curso específico para isso;
- Dificuldades na atividade Laboratório de avaliação (revisão por pares);
- Falta de *feedback* sobre o atendimento dos cursistas ao que foi proposto nas atividades.

Verificando-se essas questões, pode-se destacar o caráter inovador do curso em relação a outras propostas de formação. Para os cursistas, embora tenha sido disponibilizado um material vasto para estudo no AVA, percebe-se a necessidade de mais encontros síncronos, que poderiam minimizar as dúvidas e auxiliar na compreensão das atividades propostas. Para suprir essa necessidade, sugeriu-se também a criação de vídeos curtos e um *feedback* mais efetivo para as dificuldades apresentadas ao longo do curso.

A abordagem da acessibilidade apresentou uma questão reconhecidamente importante e pouco debatida nas formações, o que levou a uma reação de surpresa em parte dos cursistas, pois esperavam que fosse apenas uma continuidade do curso Moodle Básico, ou seja, que seriam apresentadas atividades pouco exploradas no AVA Moodle.

A atividade de avaliação por pares foi utilizada como ferramenta de avaliação, implementada pelos docentes do curso e utilizada pelos cursistas. Porém, como é uma atividade complexa e que, nesse caso, envolvia a avaliação de atividades do tipo Lição criadas no AVA das disciplinas de cada cursista, surgiram alguns desafios para que tudo funcionasse harmoniosamente.

Sobre o aspecto de *feedback* das atividades, observou-se que o curso teve uma proposta de promover a autonomia do cursista, o que também causou certo estranhamento, tendo em vista a necessidade natural de quem está aprendendo, em saber se está fazendo o que foi solicitado.

Outras questões apontadas na avaliação foram:

- Boa qualidade do material de apoio;
- Muito conteúdo teórico, sugerindo-se uma abordagem mais prática;
- Os momentos síncronos foram esclarecedores;
- Sugestão de gravação dos encontros síncronos;
- Motivação para a realização de outros cursos.

Notou-se, a partir desses registros, a importância do curso no despertar de novos conhecimentos para os docentes participantes, tendo em vista o destaque dado ao material de apoio e aos momentos síncronos.

5. Considerações finais

Analisando os relatos da tutoria e monitoria, percebeu-se o caráter desafiador do curso Moodle Avançado, que abordou pela primeira vez alguns temas complexos e de grande impacto na atuação docente, com o destaque para o fato de ter ocorrido totalmente à distância. Dessa forma, os docentes, cursistas, tutores e monitores tiveram que superar suas próprias limitações e dificuldades, a fim de que o processo de aprendizagem se tornasse efetivo e novos conhecimentos fossem agregados à atuação acadêmica dos docentes da Ufal, especialmente diante do contexto imposto pela pandemia da Covid-19.

Os relatos aqui apresentados poderão subsidiar as futuras edições do curso, através da incorporação de diversas melhorias que poderão tornar o aproveitamento dos cursistas ainda maior.

Referências

AIKINA, T. Y.; BOLSUNOVSKAYA, L. M. Moodle-Based Learning: Motivating and Demotivating Factors. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**. Viena, v. 15, n. 2, p. 239-248, 2020. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11297>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 235, seção 1, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 5 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 114, seção 1, p. 62. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARQUES, L. B.; PAIVA, R. O. A. **Curso Moodle Avançado**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <http://ava.ead.ufal.br/course/view.php?id=13279>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MOODLE. **About Moodle - History**. Moodle, 2020. Disponível em: <https://docs.moodle.org/38/en/History>. Acesso em: 4 jul. 2020.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 41-52.

SCHNEIDER, D. R. **Fluência tecnológica digital dos professores e a organização de atividades de ensino no Moodle**. 2017, 170f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. Performance pedagógica de tutores na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**: Reveduc. São Carlos, v. 12, n. 3, p. 757-775, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2469/734>. Acesso em: 4 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de formação continuada em docência do ensino superior. **Relatório geral do Plano emergencial de formação docente**. Maceió: UFAL/Prograd, 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: UMA BREVE ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CURSO DOCÊNCIA ON-LINE

Maria Aparecida Pereira Viana (Cedu, UFAL)

maria.viana@cedu.ufal.br

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (Sibi, UFAL)

regina.silva@sibi.ufal.br

Chirley de Vasconcelos Lúcio Romeiro (Senac/AL)

chirley.romeiro@al.senac.br

Janis Christine Angelina Cavalcante (Sibi, UFAL)

janis.christine@sibi.ufal.br

1. Introdução

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças significativas para a educação. No Brasil e no mundo, assistimos a uma forjada mudança de paradigma educacional, numa avassaladora transformação ou reinvenção das práticas pedagógicas. Desde a educação infantil até o ensino superior, as instituições se viram obrigadas a tomar providências, especialmente no âmbito da iniciativa privada, tendo em vista a relação contratual de consumo nela presente. De outro lado, assistimos a uma aparente inércia na educação pública, a qual, contudo, refletia na verdade um momento necessário para reflexão e planejamento de ações futuras que se adequassem ao seu público-alvo. Consideradas as diferenças de contexto, as Universidades Federais, a exemplo da Ufal, iniciaram uma série de atividades *on-line* e, no caso particular da Ufal, foram realizadas atividades no âmbito do programa *Ufal Conectada*, inclusive ações de formação docente, por meio do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford).

Neste contexto, todos os docentes foram convidados a se integrar nesse movimento, surgindo experiências diversas, uma das quais foi o curso *Docência On-line*. Assim, o presente capítulo trata de um relato em que serão abordadas as experiências vivenciadas pela docente e por alguns dos tutores do respectivo curso, bem como serão analisadas as

produções parciais de alguns dos participantes e as suas prospecções futuras, para além do período de pandemia da Covid-19, a partir da discussão teórica da área pedagógica, valendo-se de uma abordagem investigativa de natureza qualitativa, uma vez que se vislumbra perceber a contribuição e o diferencial do curso Docência *On-line* para a atuação pedagógica docente, assim como se recorrerá à pesquisa bibliográfica/webliográfica, a exemplo de Dias-Trindade, Moreira e Gomes Ferreira (2020), Moran Costas (2018), Nóvoa (2017), Santos (2020) e Silva (2020).

2. Formação de professores para Docência *On-line*, breves considerações

A formação docente iniciou de forma institucionalizada e continuada na Ufal em 2014, com a instituição do Proford. Inúmeros cursos foram ofertados ao longo dos anos e, no momento pandêmico atual, uma das respostas foi o *webcurso* Docência *On-line*.

Como afirma Nóvoa (2017, p. 1121), “Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento”, o que se dá, inclusive, a partir da formação continuada. Nóvoa também aponta para a existência de três dimensões nesse processo de “aprender a ser professor”: A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade (NÓVOA, 2017, p. 1122). E é nessa terceira dimensão que se encaixa a atual conjuntura educacional diante da pandemia da Covid-19. Ademais, convém salientar a necessária apropriação das Competências Digitais Docentes (CDD), uma vez que o período vivenciado durante o curso Docência *On-line* promoveu o uso oportuno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), evidenciando-se que paradigmas foram quebrados. Na transformação evidenciada na quarta revolução industrial, Moran Costas (2018) mostra que o mundo físico (impressão 3D, robótica avançada), o digital (internet das coisas, plataformas digitais) e o biológico (tecnologia digital aplicada à genética) perpassam e influenciam de forma profunda nessa transformação.

De acordo com Dias-Trindade (2020, p. 10), “viver a educação no Ensino Superior enquanto espaço aberto, flexível e híbrido, é compreender o processo de ensinar e de aprender enquanto um sistema vivo, que se constrói, adapta e transforma” conforme as necessidades de todos os participantes deste processo. E, pensando no momento atual, é forçoso reconhecer que “parece cada vez mais incontornável aliar as possibilidades das tecnologias digitais em rede a práticas pedagógicas inovadoras” (DIAS-TRINDADE, 2020, p. 11).

É nesse contexto que se inserem as denominadas CDD: numa busca pela utilização de práticas pedagógicas novas ou que, embora relativamente antigas, o seu grau de aplicação ainda se demonstre incipiente, aliadas às TDIC. As CDD foram mencionadas ainda em 2008, em um documento universal, elaborado pela Unesco (UNESCO, 2009), tendo como uma das expressões mais atuais o Modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), o qual representa:

um novo olhar sobre o processo de integração da tecnologia aos saberes docentes, sobretudo pela reflexão que pode instigar às propostas de formação tão fragmentadas e carentes de estrutura e fundamentação em relação à pedagogia, ao conteúdo e à tecnologia (MANEIRA, 2016, p. 174).

É na perspectiva desse novo olhar para a educação que se insere o curso *Docência On-line*, objeto deste capítulo.

2.1 Docência *On-line*: Distinguindo conceitos imbricados

Diferentemente do que se possa vislumbrar num primeiro momento, quando se fala em docência *on-line*, esta não coincide com a tradicional Educação a Distância, no sentido da popular e muitas vezes depreciada EAD.

De acordo com Santos (2020), a EAD praticada pelo programa da Universidade Aberta do Brasil, nas mais variadas instituições, ainda representa uma abordagem clássica de ensino, em que o denominado “professor conteudista” insere materiais de apoio, conteúdos na plataforma do curso e uma série de atividades, normalmente exigindo muito estudo autônomo, por parte dos discentes e deixando a encargo do tutor (este atuando num aspecto mais técnico ou burocrático) algumas mínimas interações e a resolução de dúvidas de caráter operacional ou logístico. Não há uma aprendizagem colaborativa nem uma mediação efetiva dos conhecimentos.

A contrario sensu, a docência ou educação *on-line* prima pela interação (comunicação recíproca/colaboração entre os alunos e os professores) e interatividade (colaboração entre os pares e destes com os docentes, com o uso das interfaces digitais), em que o aprendizado se desenvolve com a interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio da mediação e colaboração, num processo de avaliação de aprendizagem processual e formativa. Nesse contexto, leciona Silva (2020) que a comunicação há de ser do tipo TODOS-TODOS, multidirecional, ao invés de unidirecional (UM-TODOS), no sentido de que não se deve considerar o professor como o detentor do saber, o qual haveria de ser transmitido e recepcionado passivamente pelos discentes (um único emissor levando o conhecimento a todos os receptores). Esta, indubitavelmente, não deve ser a postura na docência *on-line*.

Para se ter educação *on-line*, portanto, não é suficiente transpor conteúdos da sala de aula presencial para o ambiente virtual, 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. Trata-se de um modelo de educação forjado no contexto da cibercultura. A mera transposição de aulas presenciais para o contexto da ambiência *on-line*, não configura EAD nem educação *on-line*. Conforme lição de Santos (2020), trata-se do ensino remoto emergencial, realizado no âmbito das instituições de ensino privadas.

3. Alternativas oferecidas pelo Proford no período pandêmico: a proposta do Docência *On-line*

O curso *Docência On-line* iniciou no dia 29 de abril e encerrou em 07 de junho do corrente ano, contando com a inscrição de 204 participantes, divididos em 4 turmas, sendo que efetivamente nem todos esses iniciaram a formação. Do total de inscritos, 86 concluíram o curso de formação, tendo como participantes majoritariamente os docentes.

De acordo com o plano de tutoria do curso, elaborado pela primeira autora deste capítulo, sua finalidade consistia em “provocar nos participantes uma discussão reflexiva sobre o cenário atual e o papel do professor em aprender a aprender e lidar com as TDIC nos espaços *on-line*.” Visava descortinar a docência *on-line* mediada por TDIC, como promovê-la em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA; assim como o conhecimento dos diferentes espaços de aprendizagem mediada pelas tecnologias e pelas metodologias imersivas. Para tanto, propõe-se a criação de um e-portfólio coletivo. Seu objetivo foi conduzir os docentes à apropriação das “principais orientações metodológicas do ensino *on-line*, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem na educação superior, assumindo o papel social da universidade em tempos de Covid-19.”

Na primeira semana houve duas atividades avaliativas: um glossário acerca da educação *on-line* e um fórum, em que foram discutidos dois vídeos que mostram situações de uso de jogos e aplicativos em sala de aula.

Na segunda semana do curso foi realizada uma atividade *wiki*, (texto colaborativo) acerca da percepção dos docentes sobre a educação no contexto pandêmico; e também aconteceu uma entrevista com pesquisador da área das TDIC na Educação, por meio da interface *chat*, no Moodle.

Na terceira e na quarta semanas do curso foram realizadas atividades voltadas para a avaliação de aprendizagem no contexto das tecnologias, a fim de preparar os docentes participantes para avaliar seus discentes na ambiência virtual. A reflexão sobre os materiais didáticos se deu por meio de comentários vertidos em um arquivo do *Google docs*, disponibilizado no AVA por meio do aplicativo *Google Drive*.

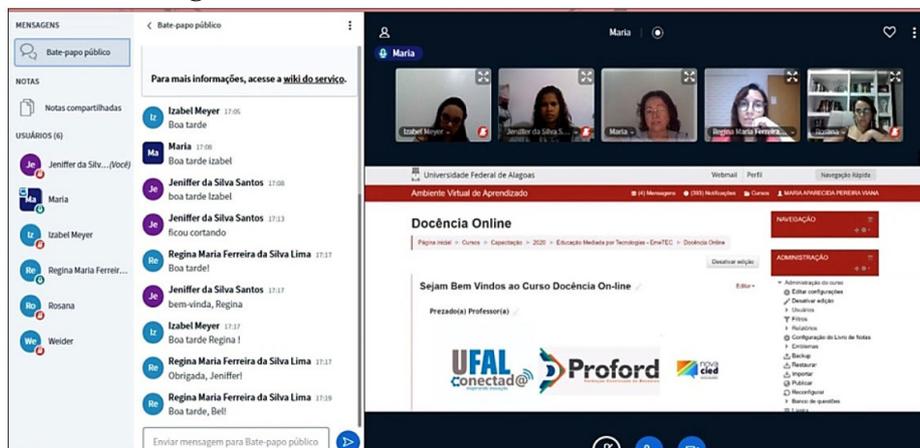
Na última semana do curso, houve a proposta de Atividade Final, na qual foi requerida a apresentação de propostas utilizando algumas possibilidades de aplicação do uso das TDIC na Educação Superior, indicando-se estratégias didáticas (Metodologia Ativas) com critérios de avaliação da aprendizagem com uso das TDIC. Diante do curto espaço de tempo foi sugerida a Sequência Didática, doravante denominada SD.

A SD trata-se de

uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender (PESSOA, s.d.).

Além das atividades síncronas (fórum, glossário, *wiki*, construção de texto e comentários no *Google docs/Drive* e a tarefa no Moodle) e assíncrona (*chat*) no AVA, não podemos deixar de registrar os momentos singulares das 3 webconferências, realizadas em cada uma das três semanas do curso, sempre acompanhadas por boa parte dos professores. Segue uma imagem que corresponde à captura de tela de um destes momentos síncronos do curso (Figura 1).

Figura 1 – Webconferência via Plataforma RNP



Fonte: Autoras (2020)

4. Resultados

As aceleradas transformações que as TDIC no cenário atual da Covid-19 impulsionaram, viabilizaram a oferta na Ufal de um curso aos docentes que tratasse de alternativas e estratégias pedagógicas para a docência *on-line*, pelas forjadas mudanças culturais na rotina universitária. Foi perceptível o engajamento dos professores participantes com algumas das propostas metodológicas inovadoras, empregando-se as TDIC.

A título de exemplo, trazemos o recorte de duas SD de professores participantes da Turma A do curso, que coadunam com os comentários acima. As SD foram extraídas do e-portfólio constante do AVA do curso e representam a apropriação de interfaces e metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem adequadas ao contexto educacional emergente. As sequências evidenciam ainda a aquisição das necessárias CDD, as quais se vislumbram pela escolha de propostas por parte dos professores cursistas, propostas estas que só puderam ou poderão ser postas em prática (a maior parte delas está na fase de planejamento) mediante o domínio ou a apropriação de tais competências.

Exemplo 1. Curso: Música Licenciatura: Iniciação a produção de artigo científico (professor 1):

Atividades da semana 1: Fórum, aula *on-line*, glossário. **Atividades da semana 2:** Aula *on-line*; apresentação de vídeo em canal do *YouTube*; criação da *wiki* sobre “O panorama da pesquisa em música no Brasil”.

Atividades da semana 3: Aula *on-line*; avaliação em pares de artigos anônimos (via *Google Drive*).

Atividades da semana 4: Aula *on-line*; entrega da Tarefa (esboço do artigo a ser escrito e indicação de para qual revista/congresso será enviado).

Nesta primeira SD, percebe-se o uso de interfaces e atividades adequadas e presentes no Moodle da UFAL, assim como o uso da plataforma de webconferência RNP para os momentos de aulas síncronas.

Exemplo 2. A Filosofia da Ciência: estudos de problemas epistemológicos em ciência da química (professor 2)

Atividades da Etapa 1: Encontro inicial da turma junto ao Fórum. Postagens das tarefas preliminares pelos discentes, individualmente. Leituras prévias essenciais.

Atividades da Etapa 2: Avaliação e análise da etapa anterior, junto ao Fórum. Acompanhamento das atividades no Glossário. Leituras prévias essenciais.

Atividades da Etapa 3: Divisão da turma em 4 (quatro) Grupos de Trabalhos (GTs) e criação de respectivas *wikis* colaborativas, com cada estudo apresentando o volume textual de um artigo científico, cujo resumo deverá ser socializado junto ao Fórum, para avaliação final. Havendo condições, cada relator de GT poderá integrar, como palestrante, um webinar mediado pelo Professor para divulgação dos trabalhos científicos. Leituras prévias essenciais (...).

Resultado: *WebQuest* construído “Pensando a escuta”. *WebQuest* de pesquisa sobre a escuta: uma experiência de metodologia ativa em docência online. Disponível em: <https://pensandoaescuta.blogspot.com>.

A segunda SD trouxe como metodologia o uso das interfaces e atividades do Moodle, além da organização de um webinar em plataforma de webconferência e a metodologia *WebQuest*. Apesar de ser uma proposta metodológica relativamente antiga, uma vez que surgiu em 1995, tendo sido criada por Bernie Dodge, visando o uso da Internet de forma criativa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.), ainda não se trata de metodologia largamente utilizada pelos docentes.

Para além da escolha de atividades que demonstram a segurança dos professores concluintes quanto às interfaces do AVA Moodle, assim como o uso da plataforma de

webconferência RNP e de recursos digitais externos ao AVA (*Google Drive* e *WebQuest*, por exemplo), para ações atuais e futuras a serem aplicadas aos discentes e dispostas nas SD, há outras implicações ou resultados que o curso trouxe para a prática pedagógica dos participantes, inclusive prospecções futuras, para o pós-pandemia. À guisa de exemplo, podemos citar o caso de um professor do curso de Jornalismo, que está orientando TCC por meio da plataforma RNP e ministrando aulas *on-line* em Minicurso integrante das ações complementares do curso de Jornalismo; e de uma outra docente vinculada ao Cedu, a qual está participando de webinários e atuando na instrutoria de um curso de formação docente pelo Proford; ambos deram seu depoimento no webinário dos professores participantes dos cursos; outros docentes estão se organizando para uso de interfaces do Moodle e realização de webconferências pela plataforma RNP; além do uso de aplicativos *on-line*, redes sociais, conforme SD constantes do e-portfólio do curso, evidenciando um avanço no uso das TDIC associadas à prática pedagógica.

5. Considerações Finais

Pensar nos princípios que balizam a Docência *On-line* é pensar na orquestração harmoniosa de distintos elementos, entre os quais se destacam as concepções curriculares de formação e os conteúdos de aprendizagem, as propostas e a atuação docente nas interfaces dos AVA e nos contextos da educação mediada pelas tecnologias. Os conteúdos de aprendizagem e as propostas de atividades do curso procuraram contemplar os eixos norteadores da Docência *On-line*: fundamentos curriculares, a organização e sistematização, e a discussão e aplicação do uso das tecnologias na prática docente. Para tanto, ancorado em uma concepção curricular culturalista, o curso procurou oferecer os conteúdos de aprendizagem da Docência *On-line* e as propostas de atividades utilizando-se de dispositivos e interfaces plurais: textos, links, *Google Drive*, vídeos, animações, e-portfólios, formação de grupos no *whatsapp*, escrita colaborativa em *wiki*, fóruns de discussão, videoconferências, apresentações de *slides* com fundamentação teórica. A intenção foi apresentar distintas possibilidades de uso das TDIC. No tocante à atuação nas interfaces, a professora formadora e a tutoria responsável pelas interações e mediações pautada na perspectiva dialógica de Freire (1983) procuraram vivenciar o conceito de dialogia digital em AVA, atuando como co-participantes do processo.

Referências

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. António; GOMES FERREIRA, António. **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020. Disponível em: <https://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/186/pedagogias-digitais-no-ensino-superior-web.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, Arnaldo. 25 mil alunos da UFAL ficam sem aulas no resto desse ano. **Gazeta de Alagoas**. 08 jul. 2020. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/>

politica/277762/25-mil-alunos-da-ufal-ficam-sem-aulas-no-resto-desse-ano. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MANEIRA, Simone. Um olhar sobre o Modelo Tpack à luz do pensamento de Paulo Freire. In: **Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016** “Tecnologias digitais e a escola do futuro”, Lisboa, Portugal, 8 a 10 de Setembro de 2016. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016. p. 171-183. Disponível em: https://cld.pt/dl/download/876b2f28-c5ea-42b8-ace5-5c94719d9127/Livro_Atas.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Recursos da Internet para a Educação:** WebQuest, s.d. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/index.php>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MORAN COSTAS, José Manuel. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Censo** #14, v. 5, n. 3, p. 8-10, agosto 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/528>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2020.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e Escrita para Educadores, s.d. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANTOS, Edméa. **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, Marcos. **Docência e Aprendizagem na Sala de Aula Online**. 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.

UNESCO. **Padrões de competência em tic para professores: módulos de padrão de competência** [trad. de: ICT competency standards for teachers: competency standards modules, 2008]. Paris: UNESCO, 2009.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO *ON-LINE*

Mayara Teles Viveiros de Lira (PPGE/Ufal)

mayara.lira@cedu.ufal.br

Cleide Jane de Sá Araújo Costa (Cedu/Ufal)

cleidejanesa@gmail.com

Leila Carla dos Santos Quaresma (PPGECIM/Ufal)

leilac_ped@hotmail.com

Mariana Santana de Jesus (PPGECIM/Ufal)

msj_bio@yahoo.com.br

1. Introdução

Após o mundo ser acometido pela pandemia do novo coronavírus, os cursos do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) passaram a ser ofertados como ensino *on-line* emergencial (EOE) (HODGES et al., 2020). Esse formato se diferencia da prática anterior a pandemia, uma vez que suas ações eram desenvolvidas no ensino presencial ou híbrido.

Diante desse cenário epidemiológico mundial que interferiu na organização e oferta dos cursos do Proford, despontou a oportunidade para analisar como ocorreu a avaliação da aprendizagem nos cursos de Moodle Básico e Videoaulas para formação continuada de professores que foram oferecidos totalmente *on-line* no AVA Moodle da Ufal em caráter emergencial.

Esse estudo evidência a avaliação da aprendizagem na formação continuada de professores universitários, numa situação inusitada de pandemia em que ocorreram os cursos.

2. Formação continuada de professores universitários

Santana e Costa (2008, p. 18) apontam que o professor compreenderá a formação continuada como “renovação da sua prática pedagógica, produzindo novos conhecimentos e circulando informações recentes entre seus colegas de trabalhos”. Em paralelo, Kenski

(2007) acrescenta que a busca pela informação e a realização de cursos são ações que auxiliam o professor a aprender a se relacionar com as inovações. Assim, podem ser geradas novas formas de trabalho, de aprendizagens, de relações, de valores e de comportamentos.

Nessa perspectiva, Serra e Silva (2008, p. 251), afirmam que, “o professor deve buscar [...] cotidianamente, ampliar seus horizontes, no sentido de atuar, de aprender, de colaborar, de trocar ideias [...]”. Os autores salientam que os professores devem ter competências para avaliar, e sobretudo, orientar os estudantes a buscarem novos desafios.

Nesse sentido, Santana e Costa (2008, p. 17), destacam que “adaptar-se a esse contexto significa repensar o seu fazer pedagógico, seus saberes, o que requer do professor, um perfil mais atuante, mais autônomo e mais dialógico”. Esse movimento pedagógico permite que o estudante seja o centro da ação pedagógica, exigindo do professor maior engajamento nas interações, nas relações de colaboração e no desenvolvimento de novas aprendizagens.

Nessa direção, Pretto e Riccio (2010) relembram que os professores universitários são especialistas em suas áreas de conhecimento específico, mas é importante sua participação em formações continuadas para apropriação de novos conhecimentos e aprimoramentos da ação pedagógica.

3. Avaliação da aprendizagem e avaliação em cursos *on-line*

Segundo Hoffmann (2019, p. 28) “a avaliação tem [...] significado básico de investigação, de interação e mediação do processo de aprendizagem”. A concepção de avaliação mediadora que esta autora propõe destaca que a avaliação estaria a serviço da “construção do conhecimento do aluno” (HOFFMANN, 2018, p.18).

Para esta autora os registros não são apenas para diagnóstico e medição, senão para reestruturar e direcionar o trabalho pedagógico para a promoção de tarefas que possam incentivar o desenvolvimento de estratégias pessoais de superação das dificuldades apresentadas. Esta prática da avaliação mediadora ocorre através do diálogo professor-aluno e aluno-aluno e por práticas pedagógicas que privilegiam o pensamento autônomo. A autora afirma, ainda, que avaliar permite ao professor realizar uma autorreflexão sobre o acompanhamento do aluno, motivando-o a apresentar novos questionamentos.

O conceito de avaliação mediadora é também discutido por Silva (2016). Este autor afirma que o ambiente *on-line* é um espaço propício para promover e estimular trocas de saberes e experiências, debates, construção coletiva e autoavaliação e criar uma sala de aula, presencial ou *on-line*, que seja efetivamente um lugar para promover educação com a participação ativa dos estudantes.

Kenski, Oliveira e Clementino (2014, p.80) afirmam que a avaliação diagnóstica “está inserida no processo de ensino-aprendizagem como elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados”. Esses dados são considerados essenciais para apoiar o planejamento que permita flexibilidade, reajustes e revisões. Estas autoras também descrevem que educação

on-line permite a avaliação formativa na qual estão “reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo da sua trajetória” (p. 81), e para isso leva em conta suas experiências, realidades, interesses e aspirações. Para as autoras essa avaliação fornece *feedbacks* aos professores e estudantes para sua tomada de decisão (intervenção) com enfoque na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha, conforme Caldeira (2014, p. 465), a avaliação da aprendizagem em educação *on-line* deve ser contínua, processual e dinâmica, com foco nos processos cognitivos, e deve promover a individualização dos percursos de aprendizagem.

Costa, Costa e Vale (2015, p. 431) discutem a partir do papel do tutor a necessidade de estabelecer “parâmetros avaliativos, que devem ser compartilhados com o professor que coordena a disciplina para que possa auxiliar o processo de aprendizagem.” Afirmam ainda, que a avaliação é de responsabilidade do tutor e do professor. Conforme Calado et al. (2017), a avaliação da aprendizagem na educação *on-line* possui grande potencial para considerar aspectos qualitativos e quantitativos, sobretudo, por conta das interfaces como *chats*, glossário, fóruns, portfólios e a tão complexa interatividade. Atrelado a isso, estes autores explicam que, para que avaliação seja efetiva deve ser dialogada “desde o seu iniciar ao seu findar, de forma que a autoavaliação, a coavaliação e a mediação sejam pilares fundamentais deste processo” (CALADO et al., 2017, p. 9), e por esse motivo, discutem a necessidade de se repensar a coerência dos preceitos e da intencionalidade do ação pedagógica e avaliativa.

Para Carmo e Franco (2019, p. 11) a “avaliação das atividades acadêmicas realizadas pelos cursistas é uma ação pedagógica que requer atenção e cuidado”, bem como a definição dos critérios a serem utilizados nas atividades mediadas pelos tutores com a missão de levar o cursista a compreender a pergunta, elaborar *feedbacks* e roteiros de avaliação.

4. Metodologia e contexto da pesquisa

Este estudo se apoia na abordagem qualitativa e consiste num estudo de caso do tipo casos múltiplos envolvendo mais de uma unidade de análise (YIN, 2005).

O instrumento de coleta de dados foi a observação, com o uso da técnica de análise de documentos (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013). Os documentos analisados foram: a) os planos de ensino, b) os planos de tutoria e c) os fóruns no AVA.

O universo da pesquisa compreende dois cursos do Proford, o curso Videoaula e o curso de Moodle Básico, realizados de 15/04 a 07/05 de 2020 na UFAL, no período pandêmico. A intenção foi de identificar como ocorreu a avaliação da aprendizagem nos dois cursos de formação continuada de professores universitários mencionados que foram oferecidos no período de pandemia totalmente *on-line* em caráter emergencial utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle da Ufal.

Os critérios de análise foram: 1) Verificar os tipos de avaliação da aprendizagem que se revelaram no processo de ensino e aprendizagem de acordo com os planos de ensino e plano de tutoria, e 2) Observar na prática como se ministraram nos fóruns.

Somado ao estudo dos documentos dos cursos, nas análises também foram utilizadas 23 mensagens dos fóruns do Moodle Básico (dois grupos de turmas diferentes) e 71 mensagens do Curso Videoaulas (os 3 grupos da turma) totalizando 94 mensagens analisadas.

Participaram deste trabalho, 3 tutores do Curso de videoaula e 2 destes também se desempenharam como tutores no curso de Moodle Básico. Com o objetivo de atender a requisitos éticos, os nomes dos participantes não foram divulgados a fim de evitar a identificação dos envolvidos no trabalho.

5. Análise e interpretação dos dados

Inicia-se este ponto trazendo uma breve descrição dos cursos de formação continuada que foram lócus da pesquisa.

5.1 Descrição dos cursos

a) Curso de Moodle Básico. Curso com 3 semanas de duração e carga horária de 20 horas.

O objetivo geral do curso foi promover uma formação continuada, a fim de que o professor, ao término do curso, conseguisse a competência para montar uma disciplina no AVA Moodle e inserir recursos digitais como imagens, textos vídeos, entre outros, além de configurar as atividades básicas principais.

O Curso de Moodle Básico foi dividido e ofertado em 4 turmas; Moodle Básico I, Moodle Básico II, Moodle Básico III e Moodle Básico IV. Cada turma foi dividida em grupos, contendo, em média, 50 cursistas para cada tutor.

b) Curso de Videoaula. Curso com 2 semanas de duração e carga horária de 10 horas.

Foi ofertada apenas uma turma, que foi dividida em 3 grupos de, aproximadamente, 30 cursistas. Cada grupo teve um tutor responsável. Este curso teve como objetivo preparar os cursistas para produzir videoaulas com o *software* OBS Studio, que permite a gravação de vídeo, edição de imagens e transmissão de vídeos (*streaming*). Este curso, do mesmo modo que o curso de Moodle Básico, também teve um caráter prático. Neste caso as atividades propostas consistiram em criar videoaulas, anexar no AVA Moodle do curso e enviar para a plataforma *Youtube* as videoaulas criadas.

5.2 Análise e interpretação dos dados

A Tabela 1 apresenta os dados referentes a procedimentos, instrumentos e critérios predominantes de avaliação nos planos de ensino e plano de tutoria dos cursos Moodle Básico e Videoaulas.

Tabela 1 - Instrumentos e procedimentos de avaliação adotados nos cursos do Proford: curso de Moodle básico e curso de videoaulas.

Curso	Plano de ensino	Plano de tutoria
Moodle básico	<p>Avaliação de tipo processual (formativa).</p> <p>Parâmetros de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avanços de cada participante na criação e desenvolvimento de seu próprio ambiente no Moodle; • registros dos ambientes em construção, acompanhados de comentários reflexivos postados no Moodle; • uso dos recursos que foram trabalhados; • participação nos fóruns de discussão apresentando os avanços e comentando as produções dos colegas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar e responderá as questões e falas dos cursistas nos fóruns; • Prestar atenção na participação; • Acompanhar as disciplinas criadas e indicar resolução de problemas que surgirem. Realizar panorama de evolução da turma.
Videoaulas	<p>Produção de uma videoaula e criar conta no <i>Youtube</i>.</p> <p>CrITÉRIOS de avaliação da videoaula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo centrado em um único assunto; • Duração média entre 5 e 10 minutos; • Apresentar um mínimo de dinamismo, ou seja, não resumir a videoaula à leitura de um texto estático na tela. • Pronúncia clara e bem cadenciada das palavras. 	Não foi apresentado.

Fonte: Elaborado pelas autoras - adaptado do AVA Moodle Ufal 2020.

É importante esclarecer que o curso Videoaulas não disponibilizou um Plano de Ensino e por esse motivo foram consideradas as orientações da “Atividade de Conclusão” contidas no AVA Moodle, na qual estavam dispostos desde o início do curso os critérios pelos quais os cursistas foram avaliados.

Autores como Pretto e Riccio (2010) e Santana e Costa (2008) sugerem mudanças na ação pedagógica para que haja discussões crítico-reflexivas. Essas reflexões podem ser iniciadas a partir do conhecimento do plano de ensino vislumbrando conhecer o que se pretende alcançar com os cursos ofertados, ainda mais em caráter emergencial totalmente *on-line*, mas a diferença do curso de Moodle básico com duas semanas de duração que foi estendido para três semanas pela diversidade de temas e diversos objetivos a serem alcançados, o curso de Videoaulas era um curso mais específico, para conhecimento e prática de um *software* de criação e edição de vídeos, motivos pelos quais pode não ter sido necessário o plano de ensino. É de notar que o mesmo professor-formador também tinha a seu cargo uma das turmas do curso de Moodle Básico e nesse caso sim existia um Plano de Ensino para o curso, da mesma forma que nas outras turmas do mesmo curso.

No formulário de inscrição do curso Videoaula aparece a descrição seguinte sobre a avaliação: “A avaliação será centrada na videoaula produzida ao final do curso, onde será usado como critério o uso correto dos elementos trabalhados durante o curso”, enquanto que no formulário de inscrição relativo ao curso de Moodle aparece a descrição seguinte sobre como será a avaliação:

O projeto-AVA de cada participante será usado como instrumento de avaliação. Para isso, cada participante deverá adicionar o instrutor no seu projeto-AVA, como se fosse um estudante de sua turma, desta forma a avaliação poderá ser feita de maneira processual, já que o instrutor poderá acessar estes ambientes durante todo o período do curso. Deverá ser levado em consideração na avaliação o correto uso dos recursos que foram trabalhados.

É necessário comentar que em várias das turmas do curso de Moodle básico, a alternativa utilizada para observar e avaliar o desenvolvimento dos ambientes Moodle, foi por meio da postagem obrigatória de capturas de tela (*print screen*) dos ambientes em construção acompanhando os relatos circunstanciados dos cursistas. Dessa forma se evitava que os tutores e professores-formadores tivessem que entrar necessariamente nos ambientes criados pelos cursistas, mas ainda assim era possível opinar sobre os processos realizados e dar dicas para seu melhor desenvolvimento.

Também foram analisadas 94 mensagens dos cursistas contidas nos 8 fóruns, sendo 2 fóruns de atividades do Moodle Básico I, 3 fóruns de atividades dos Moodle Básico III e 3 fóruns de *feedbacks* (comentários) da avaliação final.

Trazemos dois exemplos de ocorrências de avaliação mediadora acontecidas nos fóruns do AVA Moodle:

Excerto 1

- Consegui dar uma olhada nos ambientes do Moodle para verificar se preciso fazer mais alguma coisa? O curso foi muito proveitoso e significou um passo importante na minha formação enquanto docente (Cursista 1).
- Olá professora, parabéns sua disciplina e os recursos que utilizou como: abertura, imagens, vídeos, questionários, PDF e outros. Muito bom ver sua evolução e desejamos excelentes experiências com o moodle (Tutora 4)

Excerto 2

- Meu vídeo também ficou com mais de 10 MB. Utilizei um site para compactar online e diminuí o tamanho do vídeo, mas parece que a qualidade também diminui é isso? Essa seria a melhor alternativa, ou há outras para compactar o vídeo de forma que ele fique com a mesma qualidade da gravação inicial? (Cursista 3)

- Olá, é isso mesmo Qualidade = tamanho de arquivo, e nesse caso não tem como reduzir vídeo sem reduzir qualidade, fique tranquila! Lembro que para essa atividade inicial vocês podem postar uma gravação mais rápida ou sucinta, não precisa ser uma aula completa, nosso objetivo é que utilizem o máximo dos recursos sugeridos para ampliar suas habilidades, certo? (Tutora 2).

No primeiro excerto de interação entre um tutor e um cursista no curso de Moodle básico encontramos um exemplo de avaliação formativa (processual) e também de autoavaliação. No segundo excerto é possível notar a interação relativa a dúvidas técnicas e a mediação sobre o processo e conteúdos que serão levados em consideração na tarefa específica., além de estímulo à novas hipóteses, levando a constatar, segundo Hoffmann (2018, 2019) e Silva (2014), traços de avaliação mediadora.

Por meio das respostas dadas pelos cursistas nos questionários de inscrição nos cursos já era do conhecimento dos professores-formadores, tutores e responsáveis dos cursos que 70 cursistas do total de 88 inscritos no curso de Videoaulas (79,5%) não tinham experiência prévia ministrando aulas por meio de videoaulas e que, de igual forma, 71,3% dos 642 cursistas que participaram nos cursos de Moodle básico também não tinham experiência ou pouca experiência prévia como docentes a cargo de cursos preparados no AVA Moodle, mas os professores-formadores aproveitaram os momentos síncronos das webconferências de abertura dos cursos, para fazer perguntas de diagnóstico inicial, com o duplo propósito de quebrar o gelo e promover a interação inicial e sensação de pertencimento, assim como para mostrar informações sobre o grupo de cursistas, como podemos ver neste trecho da webconferência de abertura do curso de videoaula (Turma B) (Excerto 3):

Excerto 3

- Professor: Antes de começar a discussão eu queria levantar uma enquete rápida aqui com vocês, eu queria saber, é, quem aqui de vocês já produziu, já trabalhou com alguma videoaula, quem aqui já fez algum vídeo aula. Só pra eu saber se a turma... [o professor repete as mensagens dos cursistas inseridas no chat: Eu já. / Já eu nunca fiz.../Eu não.../ Com celular. / Quem mais? / Nunca...Nunca...Nunca.../ Essa é a primeira. / Nunca fiz. / Fiz no zoom.]

- Professor: Eu vi uma pessoa falar sobre isso na aula de ontem. Que fez no Zoom, né. É, a maioria disse que nunca fez. Algumas pessoas que fizeram pelo celular. Pessoas que fizeram pelo Zoom. É pronto. Beleza! É bom que a turma tem bastante gente que vai tentar pela primeira vez né? Muito bem. É. Então vamos lá! (MOODLE UFAL, 2020).

Percebe-se, a partir dos trechos, traços de avaliação diagnóstica por proporcionar um levantamento de dados para tomada de decisão como discutido por Kenski, Oliveira e Clementino (2014).

6. Considerações finais

O papel da avaliação em contextos educacionais *on-line* está em promover autonomia, diálogo, interação e construção colaborativa, reflexão acerca dos conceitos e situações problemas, além de proporcionar o acompanhamento individualizado e coletivo dos estudantes no processo de aprendizagem, que deve ser planejado pelo professor da disciplina e estar claro para os tutores que também participarão dessas ações.

Este estudo corrobora com a literatura existente a também mostra a necessidade de haver uma ação expressiva no ato de planejar e avaliar, nos cursos de formação continuada de professores universitários que agora são realizados em forma de ensino *on-line* emergencial. Os resultados mostraram ainda que em ambos cursos foram realizadas avaliações diagnósticas, formativas e processuais. Pela análise e seguimento da trajetória e avanços de cada cursista nos fóruns, com atenção e brindando orientações acerca dos conteúdos, dúvidas e *feedbacks* aos cursistas de forma individual, os dois cursos aqui analisados configuram-se como cursos altamente personalizados.

Por outro lado, em relação com as orientações de avaliação, entende-se que estas poderiam estar descritas com maior clareza e objetividade em seus planos de ensino e tutoria. Esse é um ponto a ser melhorado tendo em vista que a intenção dos cursos do Proford é aprimorar a atuação docente para os professores universitários das diversas áreas do conhecimento.

Referências

CALADO, E F N; ARAUJO, R K S; SILVA, A P T B; MOTA, A C; SILVA, I M M. Processo de avaliação da aprendizagem na educação online: entre concepções e práticas docentes. In: **23º CIAED**. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2017.

CALDEIRA, A. C. M. A avaliação da aprendizagem na educação online: uma experiência do MiniWeb Cursos. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. Edições Loyola, São Paulo, 3º Edição, 2014, p. 461-470.

CARMO, R O S; FRANCO, A P. Da docência presencial à docência online: Aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 35, e210399, Epub Aug 01, 2019.

COSTA, E. M. C.; COSTA, C.J. S. de A.; VALE, H.C.P. do. Avaliação dos planos de tutoria no contexto da EAD-UFAL. **Revista EDaPECI**, v. 15, n. 3, p. 429-443, 2015.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Trad. Daisy Vaz De Moraes. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

HODGES, C.; MOORE, S., LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** EDUCAUSE Review, March 27, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio.** 46 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J.. **O jogo do contrário em avaliação.** 10 ed., Porto Alegre: Mediação, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo: Papirus, 2007. p. 45.

KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P. de; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*.** Edições Loyola, São Paulo, 3º Edição, 2014.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

SANTANA, C.M. H.; COSTA, C. J. S. A. Tecnologias na educação: o perfil do professor na contemporaneidade. **Revista EdaPECI**, v. 6, n. 6, 2010.

SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e (Orgs.). **Por uma educação sem distâncias: recortes da realidade brasileira.** São Luís: Editora UEMA, 2008. p. 245-260.

SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*.** Edições Loyola, São Paulo, 3º Edição, 2014.

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

PROPOSTA PRÁTICO-CONCEITUAL PARA PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Leonardo B. Marques (Cedu, Ufal; NEES, Ufal)

leonardo.marques@cedu.ufal.br

Ranilson Oscar Araújo Paiva (IC-UFAL; NEES, Ufal)

ranilsonpaiva@ic.ufal.br

1. Introdução

Estaria a Universidade cumprindo a sua função social quando limita o acesso àqueles que teriam direito a uma formação integral e equivalente à de seus colegas? A questão da acessibilidade relaciona-se diretamente à essa questão, uma questão a qual, provavelmente, poucos indivíduos apresentam oposições declaradas à sua execução. O que não nos impede de reconhecer a dificuldade de implementação dos cuidados necessários à garantia da acessibilidade.

No caso da universidade, lacunas na provisão de um acesso equivalente entre pares com direitos iguais compromete a base formativa da força pensante e de trabalho do país. Afora esta breve e sumarizada introdução, optamos por não detalhar e repetir o que já está consolidado, ao menos no papel, sobre o direito e a necessidade de ter acessibilidade garantida, que é um tema já discutido em diversas leis, artigos científicos e livros escritos por colegas mais experientes e eloquentes do que os presentes autores (i.e. BARANAUSKAS; MANTOAN, 2001; BRASIL, 1996, 2000; LEITE; MARTINS, 2012, 2015).

Outro ponto importante para ser frisado é que não partimos do pressuposto de que a acessibilidade se refere apenas a pessoas com deficiências. Na realidade, o objetivo da acessibilidade é tornar as atividades e recursos utilizáveis pelo maior número de pessoas em tantos contextos quanto possível. Não apenas àqueles usuários que usam os equipamentos mais disseminados (ex. computadores *desktop*).

Todo indivíduo, provavelmente, em algum momento de sua vida teve suas possibilidades de acesso e operação comprometidos de alguma forma, mesmo que

temporariamente. São exemplos costumeiros a necessidade de: usar óculos para ler textos muito pequenos; muletas durante a recuperação de uma lesão ortopédica; bengala após anos de mobilidade sem comprometimentos, mas que, devido ao natural envelhecimento do corpo, passa a necessitar de suporte.

Contudo, optamos neste trabalho por detalhar uma proposta de quadro prático-conceitual (*framework*) para implementação e avaliação de acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), buscando reconhecer as dificuldades reais dos professores e gestores das Universidades, além de propor, para a realidade do professor, uma adaptação e resumo das normativas e recomendações técnicas ofertadas por instituições internacionais (*World Wide Web Consortium - W3C - e International Organization for Standardization - ISO/IEC TR 29138-1:2009*) e nacionais (ABNT NBR ISO 9241, e o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - eMAG, proposto pelo Brasil).

No período de 28 de abril a 25 de maio de 2020, foi realizado o curso de *Moodle* avançado. Nesse curso, abordamos, dentre outros, os seguintes temas: (1) acessibilidade e Tecnologias Assistivas; (2) Acessibilidade: implementação no ambiente *Moodle*. No primeiro módulo, abordamos os principais conceitos referentes à acessibilidade e os cursistas foram apresentados às tecnologias de leitura de tela, transcrição de áudio para texto, a navegação nas páginas web através do teclado, dentre outras tecnologias e recursos de acessibilidade.

No segundo módulo, os cursistas tiveram uma experiência prática onde deveriam criar e formatar um curso online de forma acessível, implementando cuidados de acessibilidade. Além disso, deveriam criar recursos digitais acessíveis.

Do referido curso foram extraídas e refinadas algumas experiências que constituem este capítulo.

2. Definindo Acessibilidade

De forma geral podemos definir acessibilidade como a adoção de processos, técnicas e adaptações que visam garantir que, na medida do possível, as informações e possibilidades de interação estejam disponíveis (acessíveis) para pessoas com os mais diversos potenciais e limitações perceptivas, motoras e cognitivas de forma independente.

Podemos observar que a mesma noção de acessibilidade é bastante comum no nosso dia-a-dia. Uma rampa de acesso permite que alguém com certos tipos de “limitação motora” (ex. um usuário de cadeira de rodas) possa “acessar” um dado espaço físico (ex. um banco) de forma independente.

Apesar do uso mais comum de acessibilidade em termos de acesso ou possibilidade de manipulação de ambientes físicos a sua lógica de implementação pode ser estendida para ambientes virtuais. Neste caso, o importante é compreender as especificidades da interação nesse contexto. Um conceito que permite detalhar as interações entre um usuário e um

ambiente virtual, sempre mediado por algum tipo de equipamento (ex. computador, celular, tablet, et), é o de “modalidade de acesso”.

Modalidade de Acesso descreve a forma de acessar e operar as diferentes interfaces e funcionalidades presentes em um AVA. As modalidades de acesso descrevem qual tipo de mediação da percepção, da compreensão ou da operação das atividades e recursos estão disponíveis. São elas: Modalidade *visual*; Modalidade *auditiva*; Modalidade *tátil*, que se divide em tátil por pressão e tátil por vibração; Modalidade *motora*, que se divide em motora manual e motora não manual. Não precisamos nos preocupar, para o escopo desta proposta, com os sentidos do olfato, do paladar, ou outros.

3. Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Ao aplicar recomendações da acessibilidade a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é importante complementar que, nesse contexto, as informações e possibilidades de interação que devem estar disponíveis para pessoas com as mais diversas limitações perceptivas, motoras e cognitivas devem ser *relevantes para aprendizagem*.

Vamos recuperar nossos conhecimentos sobre os sentidos e como podemos aplicar esta classificação para compreender o que são modalidade funcionais de (1) acesso, (2) compreensão e (3) operação. Mas primeiro, é preciso conhecer os quatro princípios de acessibilidade que norteiam as muitas diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo, em especial sobre conteúdo digital.

Inicialmente vamos acordar entre nós que as diretrizes serão aplicadas partindo do pressuposto que há uma interface entre o material didático e o estudante, ou um espaço de interação entre diferentes usuários. Essa interface pode ser, por exemplo, uma página web ou um aplicativo que roda em smartphones.

Toda interação humano-máquina, mesmo que essa máquina seja digital como os computadores, podem ser interpretadas como uma série de ações de entrada (*input*) e saída (*output*) entre um usuário e uma interface interativa (que faz a mediação com algum processamento, automático ou humano, mas mediado).

No caso do uso de uma página *web*, como a grande maioria dos AVA, ou um aplicativo em contexto educacional, busca-se que qualquer pessoa seja capaz de acessar as informações (ex. ler ou “escutar” um texto), acesso esse que permitirá ao usuário operar sobre o sistema (ex. selecionar uma resposta em uma questão online), possibilitando a geração das saídas adequadas pelo sistema (ex. corrigir a resposta). Saída essa que se torna nova informação disponível ao usuário, reiniciando o ciclo.

Nos AVA os modos de saída de informação usualmente abrangem os consoles de texto, mudanças de interfaces (cores, formas e tamanhos de elementos da página), imagens, sinais sonoros, clipes de áudio, vozes sintetizadas e respostas táteis por vibração ou pressão localizada.

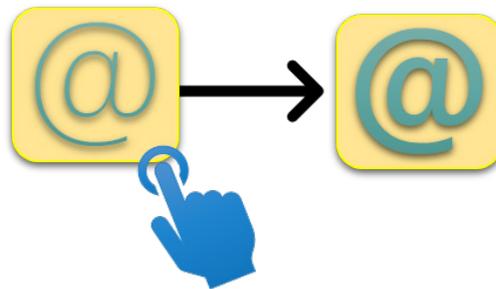
Por exemplo, quando um estudante assiste um vídeo legendado (acesso), fornece como *input* sua resposta em um fórum (opera) e recebe como *output* (saída) do sistema (ex. AVA) um *feedback* do sistema como uma imagem de emoticon alegre.

Com relação à operação, em cursos *on-line* usualmente os elementos relevantes para a percepção abrangem os botões, *links*, campos, alavancas, interruptores e outros elementos que atuam como gatilhos de ação. Vamos, a seguir, examinar com calma essa noção.

Tomemos como exemplo um botão em uma página *web* (Figura 1). Se o usuário não tem limitações de acesso, e pode perceber este botão tanto visualmente, como escutando uma descrição sonora ao selecioná-lo ou ao passar o mouse sobre ele, diz-se que praticamente não há barreiras à sua percepção.

Mas ele pode ter uma dificuldade de locomoção ou uma limitação motora para utilizar o *mouse*. Para garantir que este botão esteja operável para este usuário precisamos que ele seja responsivo. Não pode ser um botão que demande cliques muito longos ou cliques em apenas partes específicas para ser acionado. Na verdade, o ideal é que ele possa ser acionado por mais de um modo de operação. Como, por exemplo, selecionando-o com o teclado por meio das teclas de navegação ou por uma combinação de teclas de atalho.

Fig. 1- Exemplo de operação de elemento botão em uma página *web* por meio de *mouse*.



Fonte: Criado pelos autores.

Vamos supor que houvesse uma legenda logo abaixo do botão representado na imagem acima com a seguinte indicação “[Ctrl + 5]”. Essa seria uma forma de indicar que a combinação de teclas CTRL e 5 aciona o botão, da mesma forma que clicar em cima dele o faz.

Em algumas situações, o indivíduo seria capaz, em termos de seus conhecimentos prévios, de operar adequadamente (gerar a entrada - *input* - esperada pelo sistema) um recurso ou atividade, mas se não consegue fazê-lo, por conta de limitações do sistema, diz-se que houve a criação de uma **barreira à sua operação**.

Porém, o fator primordial para descartar se há uma barreira à operação de um recurso ou atividade é avaliar se não há, antes, uma barreira de acesso à informação. Uma vez que o todo e qualquer contato com um recurso ou atividade em um AVA depende primeiro do

acesso às informações que definem e informam ao usuário qual a ação (operação) que se espera dele. Sem acesso à essas informações não é possível avaliar se há uma barreira de acesso ou operação, uma vez que o passo anterior, garantir o acesso à informação, não está adequadamente garantido no recurso ou atividade.

4. Princípios para definição de Modos Alternativos de Acesso

As definições que regem a busca por acessibilidade seguem os princípios gerais definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N.º 9.394, de 1996, da Base Nacional Comum Curricular e na Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Adicionalmente as recomendações seguem a normativa da União Europeia EN 301 549 (de 30 nov. de 2015), a Seção 508 do *Rehabilitation Act* (de 18 Jan 2017) dos Estados Unidos da América e o *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG 2.0) da W3C, do Edital 25/2018 (SEB/MEC) e serviram de base para a operacionalização das recomendações para criação de recursos didáticos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

O(s) recurso(s) disponíveis em AVA são acessíveis caso seja(m):

Perceptível. Quando as informações e os componentes da interface são apresentados de maneiras que qualquer usuário possa percebê-los. Perceber o controle, instrução ou saída de informação significa estar ciente da existência desses elementos para todos os atores educacionais (como alunos, professores e gestores).

Compreensível. Caso as informações e a operação de interface do usuário sejam compreensíveis. Isso significa que os usuários devem ser capazes de entender as informações, bem como a operação da interface do usuário. Compreender o controle, instrução ou saída de informação, que foi percebida, se refere a reconhecer o significado desses elementos. A garantia da estrutura semântica de textos narrados por computador (usar formatação adequada) ou intérpretes de Libras competentes na tradução das nuances da fala exemplificam este fator.

Operável. Isso significa que os usuários devem ser capazes de operar a interface (como botões, links, caixas de seleção, campos de texto ou outros acionadores que manipulam ou geram informações em resposta ao sistema). Dessa forma, operar é definido como a interação entre o usuário e a Tecnologia Educacional (T.E). na qual um contexto exige um número limitado de ações, e das quais uma ou algumas ações específicas geram como consequência dessa ação uma resposta específica da T.E. de forma a aproximar o usuário de um objetivo educacionalmente relevante ou necessário à aprendizagem.

Robusto. Um curso ou recurso em AVA é considerado robusto caso a informação e as possibilidades de operação estão satisfatórias nos três princípios anteriores, para *toda a extensão do AVA*. Ou seja, o fluxo de informação se mantém perceptível, operável e compreensivo do início até o final das interações necessárias para o seu uso adequado.

Eliminam-se as barreiras, primordialmente, considerando a diversidade funcional na percepção e operação das interfaces e sistemas e garantindo formas alternativas de acesso e operação.

Para todos os casos, devido à grande variabilidade de modalidades de acesso à informação e à operação, é preciso que o professor faça um esforço ativo de eliminação das barreiras de acesso. A principal estratégia que um professor pode lançar mão para eliminar ou reduzir as barreiras de acesso é por meio da correta preparação do AVA para o uso com **Tecnologias Assistivas**.

5. Criando AVA compatíveis com as Tecnologias Assistivas

Tecnologia assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, Ata da Reunião VII, SDH/PR, 2007), publicado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

A modalidade de acesso visual é a mais comum nos cursos *on-line* ou híbridos em AVA dos mais diversos domínios. Uma vez que a principal forma de apresentação da informação pedagogicamente relevante ocorre na forma de textos, imagens e vídeos.

Apesar da Psicologia já reconhecer muitos outros sentidos (como a propriocepção e o senso de equilíbrio) a acessibilidade informacional é pensada primariamente em garantir acesso à informação visual, auditiva ou tátil. Ou seja, para a maioria dos cursos será suficiente pensar nessas três modalidades básicas.

Muito provavelmente um curso ou recurso didático (ex. PDF ou documento Word) pode conter ou se resumir a músicas, vídeos ou simplesmente o som da sua voz nas típicas aulas expositivas. Nesse caso, o acesso adequado depende de o estudante não ter dificuldades na audição. Cursos mais práticos podem depender, também, de que texturas, granularidade ou a maciez de certos tecidos orgânicos ou componentes químicos sejam experienciados de forma direta, tornando imprescindível o sentido do tato. Sentir o cheiro e o gosto (sabor) pode vir a ser necessário em outros cursos.

Mas, como falamos antes, acessibilidade se refere à remoção de barreiras. E a apresentação de apenas uma modalidade sensorial pode ser considerado uma barreira para um grande número de estudantes. Uma forma direta de melhorar a acessibilidade de um curso é garantir que forma(s) alternativa(s) de informação e operação estejam disponíveis.

Ou seja, para garantir que um curso esteja acessível à totalidade dos estudantes é imprescindível que as atividades e recursos tenham formas alternativas de apresentação das informações e de operação dos “gatilhos” de ações do AVA. E, preferencialmente, que

essa forma alternativa esteja disponível nativamente na atividade ou recurso. Ou seja, sem a necessidade de uso de uma Tecnologia Assistiva.

Isso quer dizer que, idealmente, a alternativa à informação visual (por exemplo um texto), deverá ficar disponível como uma transcrição sonora (por exemplo um player de áudio) dentro do próprio site ou da própria aplicação. Isso significa, que a utilização da adequação para compatibilidade com Tecnologia Assistivas (exemplo: leitor de tela) deverá ocorrer somente quando não houver opção de incluir nativamente a Forma Alternativa de Acesso (FAA).

Vamos tornar esses conceitos mais concretos. Imagine uma criança com cegueira total. Logo, ela não poderá utilizar a modalidade sensorial da visão para ler um texto. A forma de apresentação de modalidade alternativa mais comum em AVA, para esse caso, é a auditiva. Quando se tem um audiolivro, por exemplo, estamos provendo uma forma alternativa de acesso, removendo uma barreira para quem tem limitação de acesso via visual, e garantindo, assim, o critério inicial de acessibilidade, o acesso via percepção.

Adicionalmente é preciso compreender que diferentes dificuldades de percepção demandam diferentes estratégias de acessibilidade. A acessibilidade não é um jogo de tudo ou nada, ela é obtida em gradações de acesso. Uma vez que a percepção é um fenômeno que integra órgãos dos sentidos e cérebro, lesões e disfunções em um sentido ou no cérebro podem gerar diferentes níveis de comprometimento do acesso ou operação. Logo, o nível de auxílio à que a T.A. deve prover irá variar de acordo com o grau de severidade da dificuldade de acesso.

T.A. para limitações visuais. De modo geral as Barreiras ao Acesso Visual comprometem a acuidade visual geral, ou geram limitações na percepção de certas relações de contraste ou cores. Portanto, possibilidades de prover FAA são: (1) nunca apresentar como imagem ou vídeo o que pode ser digitado, Leitores de Tela (Narrador ou o NVDA no Win 10, TalkBack no Android ou VoiceOver no IOS) reconhecem texto puro e suas formatações básicas (títulos, marcadores de listas e numerações), não use negrito e tamanho de fonte para separar seções. Os AVA e editores de texto (ex. MS Word) possibilitam formatar títulos e subtítulos. Descreva com texto alternativo imagens e vídeos, também há campos para isso nos AVA e MS Word.

A exceção são imagens de caráter estritamente decorativas. Nesse caso, deixe a descrição em branco ou com um espaço apenas.

T.A. para limitações auditivas. Limitação de acesso a conteúdo auditivo (relacionado à limitação perceptiva a certos espectros do som ou timbres) precisa ser pensada para, ao menos, dois públicos diferentes: falantes e não falantes de Libras. Para ambos, no caso de informação veiculada em áudio ou em vídeo com áudio, deve-se implementar legendas (de acordo com as normas NBR 15290 da ABNT de 2005). Se possível, utilize material com tradução em Libras.

T.A. para limitações motoras. Limitação de operação motora pode variar enormemente. Por isso, a atenção do professor deve ser em garantir os cuidados já pontuados além de, priorizar AVA com tecnologias que permitam ou utilizem nativamente teclas de atalho para as principais funções.

Ferramentas úteis

- *VoiceIn*: Um aplicativo *web* que transcreve o que você dita (fala). Comandos do *VoiceIn* em português para pontuar e formatar o texto ditado.
- Um aplicativo que traduz texto em sinais Libras;
- A ferramenta de transcrição automática de vídeos do *YouTube*. Você pode utilizar a funcionalidade do *YouTube* de transcrever suas aulas gravadas e depois pode subir o áudio.

6. Conclusão

De modo geral o objetivo deste capítulo foi buscar sensibilizar professores e gestores da necessidade de considerar a acessibilidade na escolha das tecnologias que fundamentam o AVA. Tentamos incutir alguma curiosidade sobre as possibilidades de remover barreiras de acesso para a maioria dos usuários do AVA. Este é apenas o começo de uma conversa. Os autores se colocam à disposição para continuá-la.

Referências

BARANAUSKAS, M. C. C.; MANTOAN, M. T. E. Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das *guidelines*. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 2, n. 2, p. 13-23, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

LEITE, LP.; MARTINS, S.E.S.O.. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, C. M., et al. (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2015, p. 85-105. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Editora UNESP. 2012.

APLICAÇÃO DE UMA ANÁLISE SWOT NAS AÇÕES DO PROFORD: FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO SOB A PERSPECTIVA DOS TUTORES

Janis Christine Angelina Cavalcante (SiBi, Ufal)

janis.christine@sibi.ufal.br

Regina Maria Ferreira da Silva Lima (SiBi, Ufal)

regina.silva@sibi.ufal.br

Josenilda Rodrigues de Lima (SiBi, Ufal)

josenilda.lima@sibi.ufal.br

Ibsen Mateus Bittencourt Santana Pinto (FEAC, Ufal)

ibsen.ead@gmail.com

1. Introdução

Por ocasião da Pandemia da Covid-19, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sentiu a necessidade de capacitar, de forma emergencial, seus docentes para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Estes cursos ocorreram no período de abril a junho de 2020, sob a coordenação do Programa de formação continuada em docência no ensino superior (Proford), obtendo grande adesão por parte dos docentes, com um total de 1.323 inscritos.

Devido à alta demanda, além da colaboração dos docentes que atuaram como instrutores, houve a necessidade de se recrutar mais docentes, para atuarem como monitores e tutores no acompanhamento dos cursistas nas atividades propostas pelos cursos. O tutor é um profissional da educação que, além de colaborar com os encaminhamentos metodológicos, também tem a responsabilidade de transmitir à turma motivação para permanecer no curso sendo essenciais suas interações com os alunos para o aprendizado destes, pois refletem diretamente na necessidade de contato humano que o aluno tem (PIMENTEL, 2013).

Durante o processo de execução dos cursos ofertados neste ciclo emergencial, observaram-se alguns entraves. Diante disso, este estudo parte do seguinte questionamento: Como maximizar os resultados das ações do Proford? Para responder a esta questão buscou-

se identificar, sob a perspectiva dos tutores, os principais entraves que afetaram os resultados e os objetivos dos colaboradores nas ações emergenciais de formação docente do Proford no momento de Pandemia da Covid-19.

A temática a que se propõe o estudo é: gestão estratégica das ações do Proford sob a perspectiva da tutoria *on-line*. A metodologia utilizada trata-se de uma abordagem qualitativa pelo método de Estudo de Caso dos cursos realizados pelo GT EmeTEC com a aplicação da ferramenta de Análise SWOT.

2. Metodologia

Esta pesquisa tomou como universo da pesquisa os seis cursos que compuseram o ciclo emergencial de ações do Proford do ano de 2020. A amostragem da pesquisa corresponde aos 25 tutores que atuaram nas ações de formação docente. Para Gil (2008), o universo da pesquisa constitui um conjunto de elementos que possuem determinadas características como uma instituição, enquanto que a amostragem da pesquisa é parte do universo ou da população em análise.

Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário o qual foi disponibilizado por e-mail aos tutores que atuaram nas referidas ações. Este questionário foi elaborado com base nos seguintes fatores: Plataforma Moodle, Relacionamento entre os atores e Formato do curso representando o ambiente interno, onde se tem controle; e Expectativa dos tutores e Momento de pandemia da Covid-19 representando o ambiente externo, onde não se tem o controle. Com as respostas oriundas deste questionário, aplicou-se a ferramenta de Análise SWOT, muito utilizada em gestão estratégica para avaliar, de forma global, as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças.

3. Aporte teórico e resultados

3.1 Formulação de estratégias de gestão para as ações do Proford/Ufal sob a perspectiva da tutoria on-line

O Proford é um programa institucional da Ufal que está sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Foi criado pela Resolução Consuni n. 07 de 17 de março de 2014 com o objetivo de conceber uma política de formação continuada em docência superior, contribuindo para o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão nesta instituição.

A suspensão das aulas presenciais, em virtude da Pandemia da Covid-19, intensificou a necessidade de oferta e ampliação das formações relacionadas ao uso das TDIC e de AVA. O Proford então, atuou no sentido de ofertar cursos que contemplassem essa demanda. Eles foram ofertados na modalidade *on-line*, por meio da plataforma Moodle, onde ocorreram as

atividades assíncronas, e também com encontros virtuais síncronos por meio do sistema de webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

Os cursos ocorreram no período de abril a junho de 2020, sob a coordenação do Proford, aos quais houve grande aceitação por parte dos docentes, resultando em 1.323 inscrições. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2020). A Tabela 1 descreve o resultado deste ciclo emergencial.

Tabela 1 – Resultado 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 <i>On-line</i>	250	86	34,4%
Sigaa Extensão	95	49	51,57%

Fonte: Universidade Federal de Alagoas (2020).

Observa-se que, em três dos seis cursos, o percentual de cursistas concluintes foi inferior a 50% e, nos demais cursos, obteve-se um percentual um pouco maior que 50%. Esses dados apontam para a necessidade de se elaborar um planejamento estratégico para o Proford. Estratégias adequadas visam alcançar resultados consistentes com a missão e os objetivos da organização. Um bom planejamento irá diagnosticar os pontos fortes e fracos da organização para contribuir com a melhoria nas atividades e obter melhores resultados das suas ações.

Para Wright, Kroll e Parnell (2009), a gestão estratégica consiste em um processo contínuo de um conjunto de decisões administrativas que auxiliam e asseguram a organização a formular e manter adaptações benéficas em seu ambiente. Segundo estes autores, as estratégias apresentam-se nos seguintes estágios: i) formulação da estratégia; ii) implementação da estratégia; iii) controle estratégico - modificar a estratégia ou sua implementação para garantir as metas desejadas.

O modelo de gestão estratégica proposto por Wright, Kroll e Parnell (2009) sugere que a análise deve-se começar pelo ambiente externo, identificando as oportunidades e ameaças para em seguida analisar o ambiente interno da organização, os recursos, a missão e os objetivos. Após essa análise, faz-se uma ligação entre os dois ambientes por uma seta de duplo sentido. Esta seta significa que o ambiente interno irá influenciar e receber influência do ambiente externo. Uma das ferramentas que auxiliam na realização desse tipo de diagnóstico é a ferramenta de Análise SWOT.

3.2 Aplicação da ferramenta de Análise SWOT nas ações emergenciais do Proford

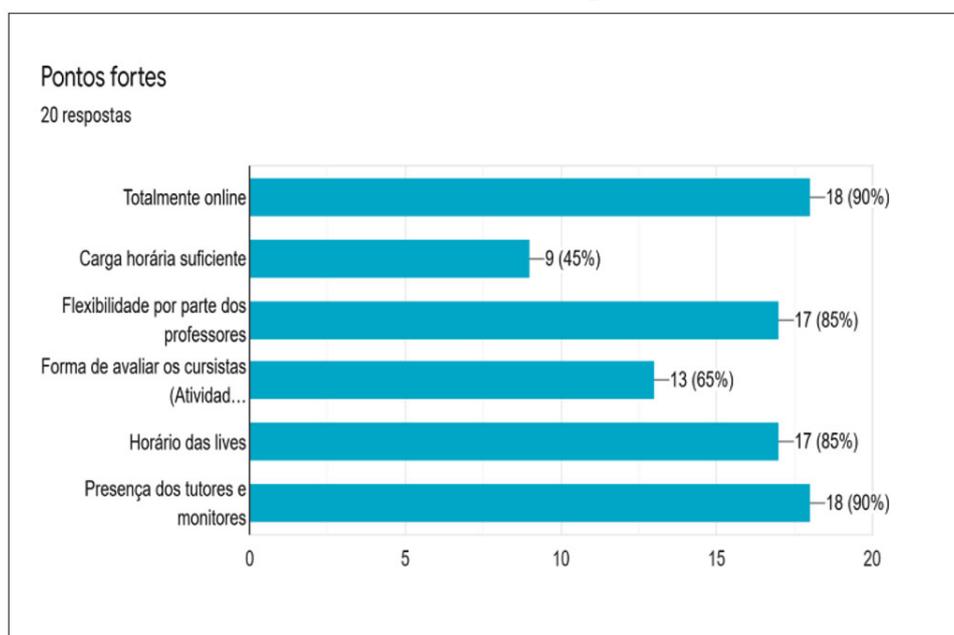
A análise SWOT consiste em uma ferramenta de diagnóstico que avalia de forma global, as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças. A sigla SWOT deriva-se dos termos em inglês *strengths*, *weaknesses*, *opportunities*, *threats*.

O objetivo dessa ferramenta é fortalecer os pontos positivos, indicar quais pontos devem melhorar, quais as chances de crescimento e aumentar as oportunidades examinando fatores dos ambientes interno e externo proporcionando uma visão ampla da organização e subsidiando tomadas de decisões (HOFRICHTER, 2017).

Conforme Souto-Maior (2012), o ambiente interno corresponde aos aspectos em que a organização tem o controle, enquanto que o ambiente externo, a organização não pode exercer o controle. Dessa forma, para identificar as forças e as fraquezas, o estudo considerou como ambiente interno das ações do Proford os seguintes aspectos: i) Plataforma Moodle; ii) Relacionamento entre os atores (coordenação, docentes, monitores, tutores e cursistas); e iii) Formato do curso.

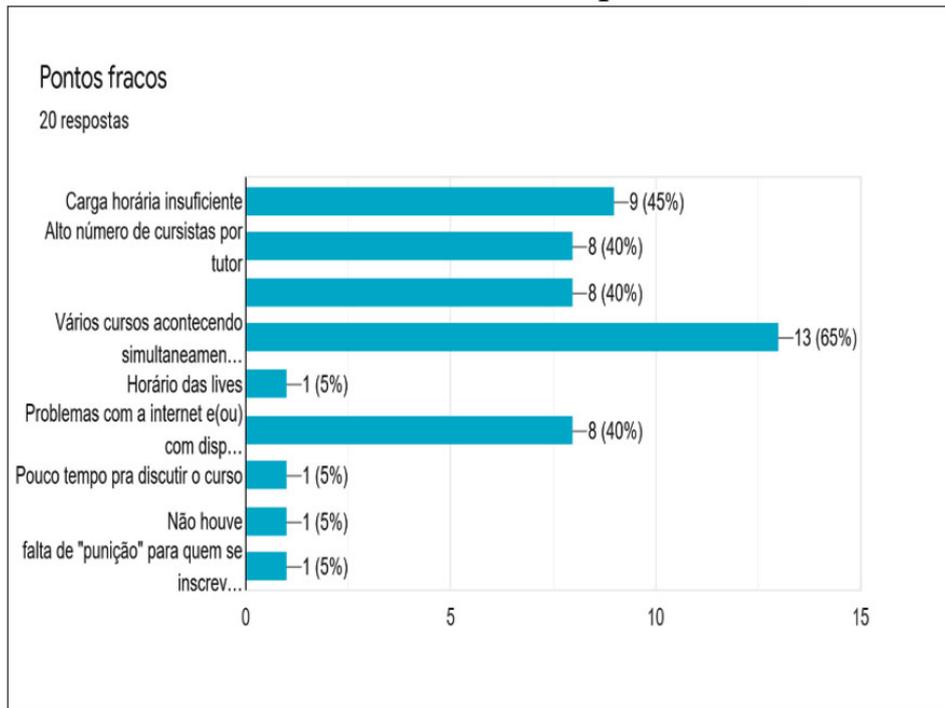
Para identificar as oportunidades e ameaças, o estudo considerou como ambiente externo das ações do Proford: i) Expectativas dos tutores e ii) Momento da Pandemia da Covid-19. Os Gráficos 1 e 2 representam as respostas dos tutores em relação ao ambiente interno, e os Gráficos 3 e 4 representam as respostas dos tutores em relação ao ambiente externo.

Gráfico 1 - Formato do curso (pontos fortes).



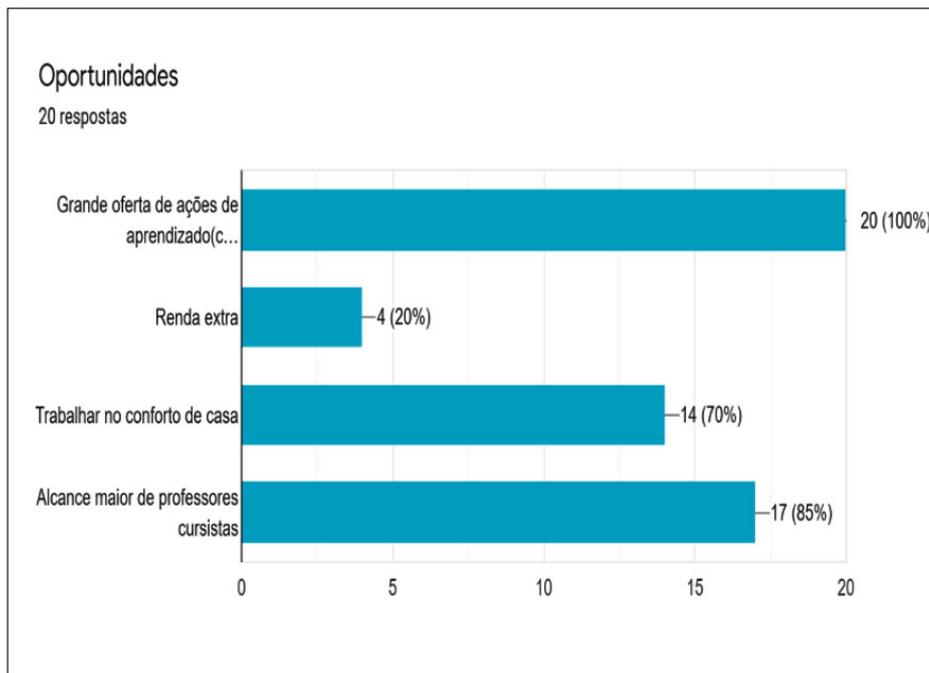
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 2 - Formato do curso (pontos fracos).



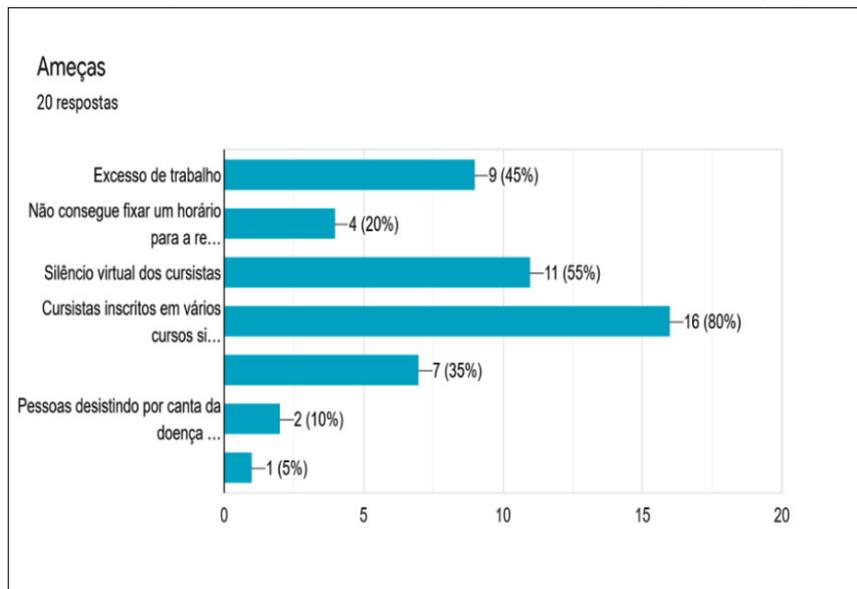
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 3 - Momento de Pandemia da Covid-19 (oportunidades).



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 4 - Momento de Pandemia da Covid-19 (ameaças).



Fonte: Dados da pesquisa

Com as respostas obtidas pelo questionário aplicado aos tutores que atuaram nas ações emergenciais do Proford no ano de 2020, elaborou-se a Matriz SWOT, demonstrada na Figura 1, que, de acordo com Souto-Maior (2012, p. 269),

[...]consiste em um quadro formado pelas oportunidades e ameaças, pontos fortes e fracos da organização dispostos de modo que as ameaças sejam colocadas acima dos pontos fracos, do lado esquerdo do quadro, e as oportunidades colocadas acima dos pontos fortes, do lado direito.

Figura 1- Resultado da aplicação da Matriz SWOT com as respostas dos tutores nas ações emergenciais do Proford.

<p>OPORTUNIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de novas habilidades; 2. Melhoria no Currículo Lattes; 3. Crescimento profissional; 4. Grande oferta de cursos; 5. Trabalhar no conforto do lar; 6. Maior alcance no n. de cursistas. 	<p>AMEAÇAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sobrecarga de atividades; 2. Silêncio virtual; 3. Cursistas inscritos em vários cursos;
<p>PONTOS FORTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de fácil operacionalização; 2. Coordenação e professores acessíveis e de rápido <i>feedback</i>; 3. Mútua colaboração entre os tutores 4. Curso totalmente on-line 	<p>PONTOS FRACOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relatório de difícil compreensão; 2. Monitores ausentes; 3. Falta de padronização na forma de avaliar os cursistas; 4. Vários cursos acontecendo ao mesmo tempo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo da análise da Matriz SWOT, elaborou-se as questões estratégicas que irão nortear o Planejamento estratégico do Proford. Na concepção de McNamara apud Souto-Maior (2012, p. 276) “[...] a formulação de estratégias não pode deixar de ser o principal resultado de um processo de planejamento estratégico”.

Para elaborar as questões estratégicas, Souto-Maior (2012) orienta que deve-se examinar cuidadosamente as forças que impulsionam a organização para a frente (oportunidades e pontos fortes) e aquelas que a puxam para trás (ameaças e pontos fracos) em seguida, a equipe (no caso deste estudo, os autores) deve formular no mínimo, três questões que suscitem respostas que levem a maximizar as forças e eliminar ou dirimir as fraquezas. Essas questões, usualmente, devem iniciar por “como” ou “de que maneira”.

Assim, o estudo aponta para as seguintes questões estratégicas:

Questão 1: Como o fato de trabalhar no conforto do lar aliado ao fato de os cursos ofertados pelo Proford ocorrerem totalmente *on-line* podem dirimir o silêncio virtual e facilitar a compreensão dos relatórios do Moodle?

Questão 2: De que maneira a aquisição de novas habilidades por parte dos tutores aliada à fácil operacionalização do sistema Moodle podem minimizar a sobrecarga de trabalho dos tutores e melhorar a atuação dos monitores?

Questão 3: De que maneira o fato de se obter um grande alcance no número dos cursistas aliado ao fato de ter uma coordenação e docentes acessíveis e de rápido *feedback* pode-se evitar a oferta de vários cursos no mesmo período?

Observa-se a importância da atuação do tutor nesse processo de planejamento estratégico, pois o mesmo é um profissional docente que está diretamente envolvido com o processo educativo em AVA (PIMENTEL, 2013). O tutor também está em contato permanente com os demais atores do processo, coordenação, docentes e monitores.

4. Considerações finais

À luz da Matriz SWOT observa-se que:

Quanto ao Sistema Moodle, apesar de ser considerado de fácil operacionalização, ainda há dificuldades por parte dos tutores na compreensão ou tratamento dos relatórios.

Quanto ao relacionamento entre os atores, não houve sérios problemas, porém relatou-se a ausência na atuação dos monitores.

Quanto ao formato do curso, foram satisfatórios: a oferta totalmente *on-line*, o horário das webconferências e carga horária. No entanto, deixou a desejar uma padronização no projeto sobre a forma de avaliar os cursistas, cada tutor estava avaliando de uma forma diferente.

Quanto às expectativas dos tutores em relação às ações, eles ficaram satisfeitos por estarem adquirindo novas habilidades, assim como pontos no Currículo Lattes, porém reclamaram do grande número de cursistas por tutor e do excesso de trabalho.

Quanto ao momento de Pandemia, foi propício para alcançar um grande número de cursistas, porém muitos se inscreveram em vários cursos simultaneamente ocasionando, na maioria, abandono e desistência por não conseguir conciliar as atividades do curso com as atividades da rotina.

Ressaltamos que a intenção deste estudo foi de apenas formular as estratégias. Conforme a concepção de Wright, Kroll e Parnell (2009), as estratégias apresentam-se nos seguintes estágios: i) formulação da estratégia; ii) implementação da estratégia; iii) controle estratégico (modificar a estratégia ou sua implementação para garantir os metas desejadas).

Dessa forma, o estudo aponta as seguintes estratégias para melhoria dos resultados das ações do Porford:

I -Para as questões 1 e 2 sugere-se que: O Propord oferte cursos de capacitação ou cartilhas/manuais para instrutores, monitores e tutores com ênfase na divisão de tarefas para cada profissional, compreensão dos relatórios do Moodle e também com medidas para romper o silêncio virtual;

II - Para a questão 3 sugere-se que: elabore-se uma política com critérios de participação dos cursistas para que se o mesmo vier a abandonar o curso, fique impedido por algum tempo de se inscrever em outros, como também deve-se incluir no projeto do curso os critérios de avaliação com percentuais de aproveitamento para cada atividade proposta.

De acordo com os autores que fundamentaram este estudo, dentre as atribuições que se referem ao tutor, constam motivação da turma, acompanhamento individual dos cursistas no desempenho das atividades pedagógicas do curso, redação de relatórios, além de interagir com os demais atores do processo de formação docente. Entende-se que a presença do profissional tutor *on-line* nos cursos EAD torna-se imprescindível para atingir bons resultados tanto no qualitativo quanto no quantitativo de concluintes do curso contribuindo para o alcance das metas do Proford.

Referências

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

HOFRICHTER, M. **Análise SWOT: quando usar e como fazer**. Simplíssimo. 2017.

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

SOUTO-MAIOR, J. **Planeação estratégica e comunicativa**. Editora da Universidade da UFPB. João Pessoa. 2012. 534p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Relatório. Programa de formação continuada em docência do ensino superior. **Plano emergencial de formação docente Maceió**: UFAL/Prograd, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução n. 07/2014 – CONSUNI/UFAL**, de 19 de março de 2014. Aprova o Programa de Formação Continuada de Docência do Ensino Superior – PROFORD. UFAL. Maceió. 2014.

WRIGHT, P.; KROLL, M.; PARNELL, J. **Administração Estratégica: conceitos**. Editora Atlas. São Paulo, 2009.

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 978-65-5624-029-9

