

SEÇÃO ESPECIAL: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOCÊNCIA SUPERIOR E ENSINO REMOTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Judilma Aline Oliveira Silva¹, Daniele Antunes Rangel², Itamar Antonio de Souza³

RESUMO

O presente artigo relata a experiência de três professores: um de exatas, outro de humanas e o terceiro, em ambas as áreas, os quais passaram pela transição do ensino presencial para o remoto, devido à pandemia, em uma instituição de ensino superior privada. O objetivo foi relatar a vivência mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e descrever em que medida a mudança provocada pela oferta do ensino remoto impactou a prática pedagógica, as comunicações e as relações entre os pares durante esse processo. Sob um viés teórico, foram abordadas temáticas como cibercultura, formação do docente do ensino superior e pesquisa narrativa. Consideramos que a pandemia proporcionou alterações de forma singular e que a apropriação de certas tecnologias digitais se tornaram vitais para o ensino remoto, corroborando com a realidade contemporânea da cultura digital.

Palavras-chave: Ensino remoto. Plataformas de ensino. Vivências docentes na pandemia.

Como citar este documento – ABNT

SILVA, Judilma Aline Oliveira; RANGEL, Daniele Antunes; SOUZA Itamar Antonio de. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024717, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>.

Recebido em: 26/08/2020
Aprovado em: 22/10/2020
Publicado em: 28/11/2020

¹ Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), São João Del Rei, MG, Brasil e Faculdade Machado Sobrinho (FMS), Juiz de Fora, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-8451>. E-mail: judilma@gmail.com

² Faculdade Machado Sobrinho (FMS), Juiz de Fora, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9249-6263>. E-mail: danielearangel@gmail.com

³ Faculdade Machado Sobrinho (FMS), Juiz de Fora, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4680-0455>. E-mail: itamar.epd@gmail.com

ENSEÑANZA SUPERIOR Y ENSEÑANZA REMOTA: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

El presente artículo relata la experiencia de tres profesores: uno del área exacta, otro del área de humanidades y el tercero, de ambas áreas, quienes pasaron por la transición del aula a la enseñanza remota, debido a la pandemia, en una institución privada de educación superior. El objetivo fue dar a conocer la experiencia mediada por las tecnologías digitales de la información y la comunicación y describir en qué medida el cambio provocado por la oferta de enseñanza remota impactó la práctica pedagógica, las comunicaciones y las relaciones entre pares durante ese proceso. Bajo una perspectiva teórica, se abordaron temas como la cibercultura, la formación de profesores de educación superior y la investigación narrativa. Consideramos que la pandemia ha proporcionado cambios singulares y que la apropiación de determinadas tecnologías digitales se ha vuelto vital para la enseñanza remota, corroborando la realidad contemporánea de la cultura digital.

Palabras clave: Enseñanza remota. Plataformas de enseñanza. Experiencias de los profesores en la pandemia.

HIGHER EDUCATION AND REMOTE TEACHING: EXPERIENCE REPORTS IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT

The present article reports the experience of three teachers: one of exact disciplines, one of human disciplines and the third, in both areas. All the teachers went through the transition from classroom to remote education, due to the pandemic, in a private higher education institution. The objective was to report the experience mediated by digital information and communication technologies and to describe the extent to which the change caused by remote education has impacted on pedagogical practice, communication and the relationships between peers during this process. Under a theoretical perspective, topics such as cyberculture, teacher training in higher education and narrative research were addressed. We believe that the pandemic has brought singular changes and that the appropriation of certain digital technologies has become vital for remote education, corroborating the contemporary reality of digital culture.

Keywords: Remote education. Learning platforms. Teaching experiences in the pandemic.

INTRODUÇÃO

Em razão do atual contexto global referente à pandemia da COVID-19, o distanciamento social se tornou a prática fundamental para a desaceleração da curva de contágio da doença. Essa ação, ao mesmo tempo em que gerava impacto positivo, sobretudo para evitar a sobrecarga do sistema de saúde, motivou a completa transformação das atividades em geral, inclusive as artísticas e educacionais.

Nesse contexto, as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) passaram a ser os principais elementos de diálogos possíveis entre professores e alunos nas diversas categorias de ensino. Bacich *et al.* (2015) abordam a tecnologia não como um instrumento, termo utilizado na época da industrialização, mas sim como uma interface, termo criado na informática e que carrega consigo os atributos de interação e multiplicidade.

O número de interfaces de ensino e aprendizagem e de seus usuários tem crescido exponencialmente. Os objetivos de cada interface são diversificados, e um mesmo professor pode usar com regularidade mais de uma delas para potencializar seus métodos de ensino (BACICH *et al.*, 2015, p. 116).

Pode-se compreender que as TDIC, além de serem usadas como interfaces de interação, também promoveram uma nova forma de comunicação e de relações no mundo contemporâneo. Dessa forma, elas (TDIC) se tornaram o principal instrumento de apoio para a reinvenção da docência, e de outras profissões, nesse contexto da pandemia, auxiliando a transmutação das aulas presenciais em aulas remotas.

A prática pedagógica, em grande parte realizada no ambiente presencial de uma sala de aula, foi alterada pelas instituições que optaram pela manutenção das aulas remotamente. E é desse lugar que apresentamos os relatos aqui descritos, como em Bakhtin (1997), compreendendo que as narrativas são produzidas historicamente. Essas construções podem ser bases, inspirações e, até mesmo, conforto, na medida em que outros professores possam vir a identificar-se com as narrativas.

Esse pensar nos motivou para esta escrita, pois acreditamos que o conhecimento se faz/refaz a partir das práticas, das vivências e dos diálogos gerados nesses contatos com os outros: colegas de trabalho, alunos e gestores. Para Arroyo (2000, p. 41) “pensar e mexer com formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso”. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, a formação é parte integrante da identidade profissional do professor; é a “humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 41).

Portanto, o presente artigo apresenta três relatos de experiências com aplicação do ensino remoto, entendendo que este tipo de ensino se diferencia de um modelo de educação on-line ou, até mesmo, dos modelos de educação a distância já conhecidos. Para Santos (2020, s/p)

os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subutilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdo e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. Aqui temos o que, atualmente, em tempos de pandemia da COVID-19, chamamos de ensino remoto.

A autora se refere ao fato de o ciberespaço ser subutilizado na medida em que os ambientes oferecidos pelas instituições de ensino (como no caso apresentado nestes relatos) são limitadores, já são comprados com certo pacote de dados e, por isso, nem sempre são utilizados como um ambiente de aprendizado colaborativo.

Este conceito tem sido apropriado por muitas instituições, inclusive a que se refere este artigo. A ruptura gerada dentro do contexto de pandemia global condicionou a manutenção das aulas ao formato remoto, o que não permitiu que houvesse o planejamento adequado da migração do formato presencial para o virtual, incluindo as práticas e incorporação de novos recursos que auxiliassem na construção e mediação de um novo formato de ensino. O foco da instituição de ensino estava primeiramente em garantir a continuidade das atividades e, portanto, que não houvesse impacto em sua receita pela não oferta do ensino.

Dessa forma, o percurso metodológico deste artigo se fez à medida que as experiências foram relatadas a partir de referenciais da pesquisa narrativa, apregoada por Clandinin e Connelly (2011). Para esses autores, esta é uma forma de entender, por meio dos relatos, as experiências vividas.

Os relatos são referentes ao período de abril a julho de 2020 e vale ressaltar que a instituição até então possuía como premissa a não oferta de qualquer ação pedagógica que não fosse presencial. O impacto causado pela pandemia com a suspensão das aulas fez com que a instituição mudasse essa premissa e adotasse o ensino remoto como alternativa para manutenção do ensino. Diante desse cenário, os objetivos para a construção destes relatos passam por tentar trazer a vivência mediada pelas TDIC e descrever em que medida a mudança provocada pela oferta do ensino remoto impactou a prática pedagógica de cada um.

Acreditamos que partilhar as vivências que se seguem corrobora o debate acerca da presença das tecnologias nas nossas vidas, com suas seduções, temores e projeções. Diante disso, buscamos dialogar com referenciais teóricos que pudessem dar conta de abordar as questões decorrentes da profissão do docente do ensino superior e de como este profissional está se apropriando de uma cultura mediada pelo digital.

VIVÊNCIA 1

A instituição de ensino em que acontece este relato já contava com o recurso de um portal⁴ para conectar alunos e professores por meio do lançamento de conteúdos ministrados em aula. Porém esse portal não era interativo: apenas os docentes podiam incluir conteúdos; aos alunos só cabia receber esses materiais didáticos para apoio às aulas presenciais. Contudo, esse formato representou ganho e dinamismo limitados, que seriam radicalmente acelerados por meio dos novos padrões incorporados às rotinas discentes e docentes com o advento da pandemia relacionada ao coronavírus.

Seja por comoção motivada pela grave corrida global em minimizar os efeitos da pandemia, seja por estratégia de mercado, o fato é que os usuários foram presenteados com uma quantidade sem igual de recursos facilitadores ou ampliações gratuitas de serviços, que anteriormente eram pagos. Cabe salientar que essa gratuidade comumente está condicionada à concessão de uso de informações dos usuários, expressa nos termos de aceite que não são analisados com a devida atenção. Várias plataformas digitais, como as das universidades ITA, FGV, Harvard e os serviços Udemy, Amazon, Google e Resultados Digitais, disponibilizaram gratuitamente suas publicações científicas, livros e ferramentas que podem ser utilizados para agregar maior qualidade aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

No primeiro semestre de 2020 estavam sob minha responsabilidade três disciplinas do curso de Engenharia de Produção: Engenharia do Produto, Planejamento e Controle da Produção 1 (PCP1) e Desenho Técnico 1. Cada disciplina possui uma dinâmica diferente em razão de seus requisitos de aplicação na vida profissional, e a migração do ensino presencial para o ensino remoto demandou, na prática, o replanejamento de todo o semestre e do plano de aula.

A disciplina de Desenho Técnico 1 possuía em seu formato original grande parte do conteúdo pautado pela prática de desenho técnico com instrumentos manuais. Para este ano, havia sido aprovada, pela coordenação de curso, uma alteração no formato para realização de práticas 100% em softwares CAD e de modelagem 3D antes mesmo de

⁴ Este portal locado no site da instituição funciona como repositório de conteúdo, lançamento de frequência e de notas.

deflagrarem as ações de combate ao coronavírus. Assim, com a suspensão das aulas presenciais, essa mudança para utilização de softwares se tornou grande vantagem para a adaptação do conteúdo para aulas *online*. Originalmente, os conteúdos utilizavam o software licenciado na instituição de ensino chamado ZWCAD e foi incorporado o uso do *Sweet Home 3D* para modelagem tridimensional.

Depois de verificados os recursos disponíveis pelos alunos das disciplinas, o ZWCAD foi substituído pela versão de estudante do Autocad 2020, que foi instalado pelos próprios alunos em seus equipamentos. As aulas de Desenho Técnico 1 foram balanceadas entre a discussão dos conceitos teóricos, que fazem parte da ementa da disciplina, e as aulas práticas com alunos e professor interagindo virtualmente. Foi adotado o Google *Meet*⁵ como plataforma de comunicação e o Google *Classroom*⁶ para disponibilização das atividades, provas, conteúdos teóricos e links das gravações das aulas para essa disciplina e todas as demais sob minha responsabilidade.

A disciplina Engenharia do Produto possui a característica de compreensão dos desafios e particularidades do desenvolvimento do produto por meio da execução de um projeto de produto real. Nesse caso, o desafio estava centrado na influência da situação global como motivação para identificação das necessidades de um público de Juiz de Fora para a proposição de um produto ou serviço que pudesse agregar valor à população e ao mesmo tempo figurar como uma potencial oportunidade de negócio.

Assim, as aulas teóricas foram gravadas por meio da utilização do *OBS Studio*⁷ e postadas no Youtube para uso exclusivo pelos alunos da disciplina. O conteúdo foi adaptado ao conceito de *microlearning* para gerar embasamento teórico aos alunos em sua investigação para desenvolvimento de um novo produto. Esse formato foi adotado por ter sido constatado que alguns alunos não possuíam internet banda larga em suas residências e/ou estavam sem computador, o que gerou dificuldade adicional para a participação deles ao vivo nos horários das aulas. Com as aulas gravadas, os alunos poderiam se organizar e assistir em local com conexão liberada sem onerar seus pacotes de dados de telefonia móvel.

Hug *et al.* (2005) afirmam que, para correta compreensão sobre *microlearning*, deve-se antes compreender a essência do conceito de *microteaching*, que “significa ensinar um pequeno grupo de colegas por um período relativamente curto de 5 a 15 minutos e depois dar e receber feedback sobre as apresentações” (p. 8). Assim, sob a ótica do aluno,

⁵ Para maiores informações, ver a matéria: GOOGLE MEET: entenda como funciona e a importância para equipes digitais. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/>

⁶ Para maiores informações, ver a matéria: COMO FUNCIONA O GOOGLE CLASSROOM? Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml>

⁷ Aplicativo gratuito destinado à gravação, transmissão e edição de vídeo.

microlearning se consolida como meio para esse processo de comunicação voltado à aprendizagem por curtas e focadas interações. Esse formato compacto e rápido é bastante apropriado para ser veiculado nas redes sociais.

Motivados em gerar alguma solução relacionada às novas necessidades para o enfrentamento da pandemia, os alunos foram organizados em dois grupos com cinco alunos e iniciaram o mapeamento de possíveis demandas. Para esse propósito, elaboraram um questionário eletrônico e distribuíram em suas redes sociais. O objetivo era mapear aspectos positivos e negativos percebidos por suas conexões em suas vidas a partir de abril de 2020.

Contudo, o desenvolvimento de um produto exige elevado grau de engajamento, liderança, disciplina e organização. Os dois grupos tiveram bons *insights* iniciais, porém a dificuldade para realização das reuniões para desenvolvimento das ideias levou ao encerramento dos projetos ainda nas fases de definição do conceito a ser levado adiante para criação de protótipo.

No formato presencial, grande parte dessas discussões aconteciam durante o horário da própria aula. Inicialmente, a tentativa foi manter essa prática com os alunos, porém com a utilização da plataforma de comunicação. Nesse ponto, a dificuldade de acesso dos alunos dessa turma e a restrição na disponibilidade de computadores foram cruciais para que a atividade não fosse levada adiante.

O projeto de desenvolvimento de um produto foi ajustado para a realização de um trabalho sobre as lições aprendidas, em que os alunos listaram as dificuldades encontradas por cada equipe. O trabalho incluiu uma reflexão de quais etapas recomendadas no método proposto por Rozenfeld e Amaral (2006) para desenvolvimento de produto deveriam receber adicional atenção para reduzir as probabilidades de falhas verificadas pelos estudantes na experiência que tiveram no semestre.

Dessa forma, a adaptação do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologia foi direcionada para replicar, nas seções *online*, dinâmica semelhante à utilizada nas aulas presenciais.

Assim como em Engenharia do Produto, a disciplina PCP1 adotou a estratégia de produção de conteúdo digital e disponibilizado no Youtube para driblar as restrições de acesso à internet pelos alunos da turma. Foram produzidos vídeos com duração de 15 a 20 minutos, seguidos de atividades práticas voltadas para fixação do conteúdo em formulários eletrônicos.

Os horários das aulas eram reservados para reuniões *online* para sanar as dúvidas relacionadas ao conteúdo e para a vivência simulada da realidade de uma equipe de

planejamento em uma indústria têxtil. Esse momento de interação foi essencial para nivelamento dos conceitos e acompanhamento do entendimento dos alunos em relação ao tema, permitindo que fosse realizada a ponte entre teoria e prática. Foi utilizado o simulador de Planejamento e Controle da Produção, desenvolvido pelo Laboratório de Simulação de Sistemas de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina e disponibilizado gratuitamente no portal do laboratório (TUBINO, 2008).

A prática simulada foi transformada em um jogo disputado individualmente pelos alunos, cujos resultados eram associados a fatores-chave para o sucesso das empresas, como: menor volume de vendas perdidas; melhor resultado financeiro; menor nível de estoque; menor quantidade de compras emergenciais de insumos. Em cada semana os alunos avançavam em um aspecto do conteúdo: previsão da demanda, planejamento da produção, planejamento de compras de materiais e política de estoque, programação da produção e gestão de resultados.

A prática simulada foi o ponto alto da disciplina. Os alunos ficaram claramente entusiasmados pela oportunidade de compreender de maneira prática os relacionamentos existentes entre as áreas de uma empresa grande e a importância das atividades de planejamento e controle para a obtenção de melhores resultados financeiros.

Como o engenheiro possui sua formação voltada para a criação de soluções e alternativas para a resolução de problemas e a vocação tecnológica faz parte do dia a dia desse profissional, isso foi um grande argumento para encorajar os alunos a buscarem alternativas para que pudessem superar as principais dificuldades relacionadas à utilização das plataformas educacionais para ensino remoto. Nesse sentido, independentemente do espaço de aprendizagem, se presencial ou virtual, foi importante assumir postura ativa para adaptação das práticas pedagógicas à produção de conhecimento relevante para os alunos.

VIVÊNCIA 2

Este relato vem de uma ausência quase que completa de recursos tecnológicos, tanto em minha formação quanto em minha experiência enquanto profissional, docente e coordenadora da Graduação em Psicologia. A minha experiência e crenças profissionais me levavam a considerar que o ensino presencial era a única possibilidade de formação do psicólogo.

O ponto central do qual derivava minha crença na exclusividade do ensino presencial está alicerçado até mesmo no *slogan* que o CFP (Conselho Federal de Psicologia) usou nos últimos anos, em que esteve debatendo entre seus pares e instituições a questão da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, que diz que

“Psicologia se faz com presença”. É praticamente unânime dentre as principais instituições de representatividade e de formação dos psicólogos a premissa de que o ensino de Psicologia não é possível sem o contato próximo do docente (psicólogo) com o aluno, principalmente quando se refere às disciplinas práticas da Psicologia. Eu também compactuava com essa premissa, mas muitas transformações ocorreram no decorrer dos últimos meses.

Gatti (2016) considera que a formação e profissionalização dos professores virá de sua formação básica adquirida na graduação e pelos relacionamentos interpares, incluindo os valores individuais, as práticas e as rotinas. Dessa forma, as ideias amplamente debatidas pelas instituições representativas dos psicólogos, as quais legitimam o discurso da presencialidade como única forma de aprendizagem em Psicologia, acabam por distanciar a prática do docente de uma realidade tecnológica que poderia estar sendo usada até mesmo no ensino presencial.

Porém, a pandemia fez emergir a discussão e a reorganização de crenças, e a inclusão tecnológica em sala de aula, que ainda era uma discussão bastante incipiente, chegou como uma tempestade. Exatamente no dia 16 de março, começou-se a discussão sobre a necessidade do isolamento social e o clima era de tensão e apreensão geral nos corredores da Faculdade. No dia 17 já não havia alunos presentes na instituição. Então, todos os coordenadores de curso e de áreas reuniram-se com o diretor para pensarmos no que poderia ser feito. No dia 18 todas as atividades da Faculdade foram paralisadas.

Nesse momento é que as convicções começam a ser colocadas em xeque: a primeira Portaria do Ministério da Educação é publicada, permitindo a transformação do ensino presencial em ensino remoto. Como assim? Plataformas de ensino? Eram muitas e diversas questões.

Essas muitas perguntas que surgiram a mim não só como docente, mas como membro do corpo administrativo, o qual passou a fazer reuniões a cada dois dias, trouxeram-me para uma realidade que posso assinalar como a minha primeira mudança de paradigma: hoje, após cinco meses do uso de tecnologia para o ensino remoto, continuo admitindo que a presencialidade se faz extremamente necessária na formação do psicólogo, mas considero que o uso de algumas dessas ferramentas já foi assimilado e vejo como impossível abandoná-las. Penso, por exemplo, que não pretendo mais receber nem corrigir nenhum trabalho entregue no papel e compreendo como uma plataforma de sala de aula pode complementar, com materiais em textos, vídeos e debates, a disciplina presencial.

Na realidade, as aulas reiniciaram, em formato remoto, no dia 01 de abril (após dez dias letivos de paralisação). A ideia ainda era precária e havia confusão entre o formato

pedagógico do ensino a distância, híbrido ou remoto, além dos tais termos síncrono e assíncrono, que ainda não estavam muito bem assimilados. Mas, surpreendentemente a colaboração entre professores e alunos foi o segundo ponto sobre o qual também precisei mudar minha forma de encarar as TDIC. Pois, conforme Nóvoa (1999), com a virada do milênio, as práticas de partilha e colaboração entre professores vêm se tornando fragilizadas. O autor afirma que “é urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional” (p. 16).

Porém, surpreendentemente, talvez até mesmo como reflexo da fragilidade humana decorrente da pandemia, as trocas de conhecimentos nos segmentos docente e discente foram um capítulo bastante emocionante de se ver. Logo na semana anterior ao início remoto das aulas, alguns professores que têm maior experiência com tecnologia passaram a disponibilizar suas vivências e conhecimentos com os demais colegas e até reuniões de teste com a ferramenta *Zoom*⁸ aconteceram entre os próprios professores com a finalidade de ensinar àqueles que desconheciam esses instrumentos.

Tive a oportunidade de ver muita solidariedade e motivação no grupo de professores com o qual trabalho e, em menos de uma semana, 90% dos professores já estavam dando aulas síncronas através da ferramenta *Zoom*. Dessa forma, pode-se compreender a importância da reinvenção do coletivo profissional, conforme Nóvoa (1999). O mesmo processo aconteceu com os alunos que compartilharam tutoriais, até gravados por eles mesmos, com os colegas e foram extremamente pacientes e solidários uns com os outros e conosco, professores. Aliás, no segmento discente, compatível com a “geração polegazinha”⁹, já era esperada uma maior facilidade com os recursos tecnológicos do que no segmento docente, mas, ainda assim, a cooperação foi o que mais me surpreendeu.

Antes de iniciar minha primeira aula através do *Zoom*, senti-me como se estivesse entrando na sala de aula pela primeira vez, e outros colegas também me trouxeram relatos semelhantes de ansiedade e apreensão e, no final das experiências bem sucedidas, também as relataram. É fundamental destacar que também estive acompanhando durante todo o tempo as impressões e dificuldades deles, e esses relatos, tanto dos alunos quanto dos professores, foram bastante parecidos, entre um início de muita apreensão seguidos de contentamento.

⁸ Para maiores informações, ver a matéria: O QUE É O ZOOM E COMO ELE FUNCIONA? Disponível em: <https://www.pocket-lint.com/pt-br/aplicativos/noticias/151426-o-que-e-zoom-e-como-funciona-alem-de-dicas-e-truques>

⁹ O autor francês Michel Serres (2013) fala da destreza desses jovens, não só no rápido domínio de certas ferramentas, como na capacidade de repassar e compartilhar seus conhecimentos.

Para quem não estava imerso no uso de tecnologias para ensino remoto, a primeira impressão/preconceito que se apresenta é a ideia de que o ensino a distância ou remoto também provocaria falta de empatia, falta de socialização e distanciamento afetivo entre os participantes, mas não foi isso que notamos. Na verdade, o início foi até de entusiasmo, por estarmos conseguindo prosseguir com a vida acadêmica. Acredito que a possibilidade criativa diante de uma situação tão angustiante como a pandemia fez com que nossas emoções extrapolassem a tela dos computadores e *smartphones* e essa linguagem gerou possibilidades afetivas entre professores e alunos. Esse tema da emoção em ambientes virtuais de aprendizagem é desenvolvido por Bruno (2002). A autora apresenta estudos que se referem à linguagem emocional que pode e deve ser utilizada para que a dinâmica relacional inerente aos processos de aprendizagem surja mesmo no ensino remoto.

Dessa forma, o ensino prosseguiu ao longo do semestre de uma forma impensada anteriormente, talvez não ideal, mas factível. Destaca-se que foram necessárias adaptações metodológicas e didáticas, como a gravação e disponibilização das aulas para que pudéssemos atender aos alunos que tivessem quaisquer dificuldades tecnológicas ou de conexão à internet. A Faculdade passou a disponibilizar o uso do laboratório de informática para os alunos que precisassem, desde que seguissem as normas de prevenção e higiene necessárias durante a pandemia.

Assim, ao término do primeiro semestre letivo e início do segundo semestre, ainda de maneira remota, trago algumas considerações: a primeira é que não vejo a hora de tomar um café com os professores e alunos, e percebo como o contato humano e próximo é realmente necessário; segundo, o ensino remoto emergencial tem sido uma ferramenta brilhante para esse momento de emergência. Sinto que ele conseguiu apaziguar muitas de nossas angústias e deu a proximidade necessária para continuarmos firmes e criativos durante o período pandêmico. Mas não posso deixar de verificar que o entusiasmo inicial de estarmos experimentando um novo modelo de ensino também foi diminuindo, e houve diminuição da frequência dos alunos às aulas síncronas. Por fim, considero, hoje, imprescindível a aprendizagem e o uso de ferramentas complementares ao ensino presencial. Não posso mais me declarar como avessa às tecnologias no ensino e compreendo que distâncias são extremamente relativas.

VIVÊNCIA 3

Esta vivência retrata a experiência com a aplicação do ensino remoto em diversos cursos de uma mesma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Apesar de certa experiência com o ensino a distância¹⁰ e já atuando no ensino superior há mais de 20 anos na instituição em

¹⁰ Atuo no curso de Pedagogia da UAB pela Universidade Federal de Juiz de Fora desde 2009.

questão com as disciplinas de Metodologia Científica no Curso de Psicologia, Trabalho de Conclusão de curso I e II para os cursos de Engenharia de Produção, Administração e Psicologia, era a primeira vez que se realizava algo que não fosse presencial nessa instituição. Portanto, a vivência se tornou singular para professores, alunos e gestores.

Após um período de suspensão das aulas, a IES definiu que os professores deveriam utilizar a plataforma *Google Classroom*, que permite que professores e estudantes se conectem e acessem conteúdos e atividades. No entanto, essa plataforma quase não permite ações síncronas, exceto pelo campo “comentários” que pode ser utilizado como chat. Destarte, em busca de promover tais momentos junto aos alunos, busquei a plataforma *Zoom* como possibilidade de momentos síncronos no dia e horário da disciplina oferecida presencialmente. Já havia trabalhado com ela em outros momentos e a considerava apropriada para o uso, exceto pelo limitador de 40min na versão gratuita, que era o possível naquele momento.

A instituição e, conseqüentemente, os alunos começaram a perceber a vantagem de utilizar o *Zoom* e, ao mesmo tempo, comparar o uso, na medida em que nem todos os professores utilizavam. Assim, no decorrer da primeira semana, me ofereci para ajudar os colegas, e a instituição permitiu que todos usassem essa ferramenta, enquanto estudava uma melhor possibilidade a ser implantada.

Era de se esperar que alguns colegas não faziam uso dessa plataforma por desconhecê-la, e a ação da instituição, no que diz respeito à promoção de formação, se deu apenas por envio de tutoriais. Sabe-se o quanto o contexto da pandemia tem intensificado a formação dos docentes e a questão das TDIC, gerando aspectos positivos e negativos. Os professores estão cada vez mais na berlinda e, enquanto alguns são homenageados pelas superações e conquistas, outros estão sendo discriminados e vítimas dos mais diversos preconceitos. Esperam-se condutas semelhantes em relação a todos, inclusive àqueles que, por diversas razões, não tiveram uma formação adequada, desconhecem a linguagem tecnológica, não possuem equipamento adequado e às vezes, até mesmo, não têm uma boa conexão à internet. As deficiências e dificuldades vão desde as questões pedagógicas e didáticas, até a assimilação e apropriação da cultura digital, que já permeia a prática pedagógica de muitos outros docentes.

Acredito que o momento seja de partilhar o que se sabe com colegas e de acolhimento e, assim, me apresentei para tal empreitada. Por meio do grupo de WhatsApp de professores, convidei aqueles que tivessem interesse em conhecer o funcionamento da plataforma *Zoom*. No dia e horário marcados, alguns colegas apareceram e trocamos as informações necessárias sobre a plataforma, os novos desafios da docência. Acredito que para o nosso fazer, a formação precisa ocorrer no dia a dia, nas trocas e nas interações que se promovem

e suscitam. Para além desse momento, tenho compartilhado sugestões de formações que a pandemia tem proporcionado. São congressos, eventos acadêmicos e científicos que já eram realizados presencialmente e se tornaram virtuais, e outros que surgiram em função do atual momento. Termos como *Webinar* e *live* se tornaram comuns no dia a dia.

Como exemplos de redes que se formam e ajudam a formar no atual contexto da pandemia, cito dois: um é o RIA40tena, que reúne mais de 22 pesquisadores do Brasil e da América Latina, promovendo ações semanais diversas. Como a iniciativa surgiu de professores das IES públicas e federais, sentiram a necessidade de a “universidade mostrar que seu papel também é esse: permitir trocas, pensamento, criações para além da sala de aula e para toda a sociedade que queira estar conosco. Um espaço de acolhimento dos múltiplos olhares e experiências a partir da quarentena”¹¹. O outro é formado por um grupo de cinco professores (sendo que dois vivem na Europa: um em Portugal e a outra, na Suécia) da educação que criaram o site¹² Educação em Rede e, a partir dele, promovem diversas ações em prol da educação no momento atual. São vídeos, artigos, infográficos e eventos, visando contribuir para as práticas e compartilhá-las. Esses dois exemplos ilustram de forma significativa o quanto essas iniciativas estão tomando proporções gigantescas (são milhões de pessoas inscritas nos sites dessas redes), que agregam pessoas de vários lugares do mundo e que por meio desses canais abertos vão se constituindo e se formando.

Somado a esses eventos, há em crescimento uma produção de *lives* cujo significado a professora e pesquisadora Edmea Santos, em seu perfil do Facebook, explica¹³ (SANTOS, 2020). São vários professores e pesquisadores que estão compartilhando práticas, ações e informações sobre o campo, visando não só contribuir com o momento, mas, principalmente, compartilhar o seu saber em um contexto de muita carência não só de conhecimento, mas, também, de afeto.

Vale ressaltar que a IES, por desconhecer as ferramentas disponibilizadas pelas diversas plataformas, permitiu que os professores fizessem uso do *Zoom* até que, na primeira quinzena de maio de 2020, adquiriu um domínio no Google. Assim, foi criado um e-mail institucional e, conseqüentemente, liberados os seus aplicativos, entre os quais, estava o *Meet*, que deveria substituir o *Zoom*. Como as salas de aula já haviam sido montadas com o e-mail particular de cada professor, não era possível migrar todas para um novo e-mail institucional e, por isso, até o fim do semestre continuamos usando nosso e-mail privado a que as salas estavam vinculadas e, também, o e-mail institucional para abrir a agenda,

¹¹ Para maiores detalhes, ver o site: <https://ria40tena.wixsite.com/ria40tena>

¹² Para maiores detalhes, ver o site: <https://educacoesemrede.com/>

¹³ *Lives* são ações realizadas ao vivo por meio de plataformas e/ou redes sociais. A depender do meio utilizado, para além da fala do proponente, há possibilidades de trocas e/ou conversas realizadas no chat. Muitas dessas *lives* ficam gravadas, o que favorece o acesso em outros momentos.

planejar as aulas *online* e, depois, disponibilizar manualmente o link da aula no Google *Classroom*, gravar e, claro, disponibilizar o link da gravação. Espera-se que no próximo semestre esse passo a passo seja eliminado, uma vez que as salas já serão criadas com o e-mail institucional.

Ainda que o Google *Classroom* possibilite a utilização de diversas outras ferramentas, que sejam abertos os momentos *online* para interação e troca, é preciso refletir sobre a representatividade desta formação remota. Isso porque não vejo preocupação e, muito menos, desejo de que esse espaço possa se transformar em um AVA – ambiente virtual de aprendizagem. Na medida em que a interação e a mediação possam vir a ocorrer em vários momentos e não necessariamente em dia e horário marcados, para além de um espaço de repositório de conteúdo (por mais que esses sejam diversos), um AVA poderá possibilitar aos alunos atitudes mais ativas no processo, e não somente posturas passivas. Isto porque, a depender do ambiente em que se for trabalhar, existirá a possibilidade de “remixagem”, termo trabalhado por Valente e Mattar (2007), no sentido de que tudo pode ser criado e recriado em função das necessidades dos usuários e o que era estático e linear passa a ser volátil e rizomático.

Rizomático no sentido de encontrarmos nos ambientes virtuais uma não linearidade das ações/participações, criações e cocriações dos atores, havendo plasticidade e multiplicidade de relações, configurando assim redes sociais. Bruno (2012, p. 178) esclarece que "Deleuze e Guatari (1995) apresentam o conceito de rizoma como expressão das multiplicidades. O rizoma não tem estrutura definida, não é fixo, está em movimento constante, é múltiplo. Tais características já seriam suficientes para diferenciá-lo de uma árvore". Assim, esse ambiente poderá fazer com que as pessoas e, no caso específico, o aluno, se transforme em criador e produtor do próprio conteúdo.

Defendo tal premissa porque entendo que a cibercultura é sabidamente híbrida, cíbrida e se mostra como a cultura do “E” e do “Co”, ou seja, de poder favorecer a junção quando se quer cindir, romper, polarizar, pois é a cultura do pertencimento e das possibilidades e das ambiguidades e do colaborar e do coexistir e...

a partilha não vem no sentido da permissividade, da inclusão do outro, visto que todos já estão no e são o processo em si. Tal processo é possível desde que existam interagentes que desejem ali estar. Partilhar é movimento de produção de devires, olhares, percepções, ser e estar os devires latentes nas emergências daquele encontro, daquela acontecência (BRUNO *et al.*, 2012, p. 10).

Essa necessidade de fazer da aula um momento de partilha, de troca entre os pares foi um desafio entre os alunos das disciplinas trabalhadas neste semestre. Ainda que o foco deste

relato não seja a percepção dos alunos, serão apresentadas algumas falas a título de exemplo em duas disciplinas: Metodologia de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A prática de ouvir o colega, de trocar, de compartilhar experiências nem sempre é comum nas aulas presenciais, quiçá nas aulas remotas. No entanto, para promover essas trocas foi buscada uma interação que já iniciava com o desafio de romper com a falta de hábito de abrir microfone, câmera, ou seja, de romper com as dificuldade técnicas, conforme relato da aluna C. Além disso, há, também, o computador sem câmera e/ou microfone, ou ainda, dificuldade de conexão. Soma-se a isso, a timidez de alguns e/ou a liberdade de poder se esconder com a câmera e o microfone desligados. No entanto, na busca por uma interação, foi utilizado o Google Drive com tarefas para promover a escrita colaborativa, seja na produção de textos, seja na elaboração de tabelas.

Na disciplina de Metodologia, ao término do primeiro bimestre para iniciar o segundo, foi proposto um Quiz, com o propósito de um diagnóstico sobre os conteúdos ministrados e o uso do ensino remoto. Seguem alguns dos relatos dos alunos.

Todos os conteúdos trabalhados até aqui foram muito proveitosos, pois a partir deles foi possível fazer várias atividades de outra matéria. Sem dúvida o mapa mental nos deu um suporte para compreender as matérias, pois facilita muito na hora de estudar. No entanto tive dificuldade para colocar em prática como fazer uma resenha, se possível acho que seria interessante se você aprofundasse um pouco mais nesse conteúdo. Contudo gostei muito do modo que você trabalhou a matéria, todas as atividades avaliativas que você propôs correspondem com o conteúdo trabalhado (aluno A, disciplina Metodologia da Pesquisa, 2020).

Através desse novo aprendizado, entendo a importância da padronização de normas para identificação da seriedade e veracidade de artigos e pesquisas. Pessoalmente, preciso criar afinidade com a tecnologia, é um desafio pra mim, mas como em tudo na vida, dedicação traz o aprendizado do saber, o que não fazia parte da minha vida e agora é uma ferramenta essencial (aluno B, disciplina Metodologia da Pesquisa, 2020).

Olá professora, para mim um conteúdo foi um pouco complicado por nunca ter tido contato com as normas e ter um pouco de dificuldade para mexer no Word e PowerPoint, ademais, as aulas da senhora mesmo que a distância foram auxiliaadoras para meu desenvolvimento nessa área. Eu ainda sinto a necessidade de conferir as regras, como a fonte e arrumar o parágrafo, porém percebi que já estou mais ágil. Além de nos ajudar na matéria da senhora, nos ajudar a realizar trabalhos de outras disciplinas. Em relação às aulas a distância, nem sempre consigo entrar quando começa, devido à internet, mas nas aulas que assisti, consegui compreender

o que a senhora queria passar (aluno C, disciplina Metodologia da Pesquisa, 2020).

Os relatos dos três alunos, escolhidos aleatoriamente em um universo de 20 respostas, dos 32 matriculados, serviram para trazer algumas percepções desse momento vivenciado.

Na disciplina de TCC 1, cujo produto final consiste na realização do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no semestre seguinte, foi feita uma avaliação diagnóstica ao final do primeiro bimestre, quando foi perguntado qual teria sido o maior desafio vivenciado com o ensino remoto. Abaixo, destaca-se algumas respostas:

Para mim, gerir meu tempo entre trabalho, atividades da faculdade e vida (aluno A, disciplina TCC, 2020).

A pandemia e o distanciamento social impossibilitaram reuniões presenciais (aluno B, disciplina TCC, 2020).

Nós da Administração não temos o costume de dissertar, mas com o auxílio da professora e nos incentivando fica mais fácil. Mas a maior dificuldade foram as referências na hora de conferir nessa parte final (aluno C, disciplina TCC, 2020).

Essa necessidade de fazer da aula um momento de partilha, de troca entre os pares foi um desafio entre os alunos da disciplina de Metodologia. Isso porque era preciso abrir os trabalhos e ouvir não só as contribuições da professora como, também, dos demais colegas que estavam presentes, já que foi sugerido intervirem, contribuírem e apontarem outras possibilidades para a escrita do trabalho que estava sendo compartilhado.

Ainda que a atual experiência relatada não proporcione vivenciar um ambiente virtual de aprendizagem, é possível perceber mudanças de atitudes, ainda que pequenas, diante do ensino remoto, entre os colegas professores e os alunos, que, antes dessa experiência, tinham receio e/ou aversão a tudo que não fosse presencial. Minha esperança é que ainda seja possível a conversação criativa (CC), trabalhada por Lévy (2014), em que o con-versar implica em voltar o fluxo discursivo para o outro, trocar fluxos, trocar com o outro, junto com outrem, por meio de movimentos de fluxos implícitos e explícitos nos espaços de relação social.

Por outro lado, penso como Santos (2020), que esse ensino remoto “tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal”. Para o bem, porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos, e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal, porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos.

Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede, além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale dizer que ainda estamos vivendo/sobrevivendo em um processo pandêmico e a todos os percalços e emoções que este momento direta ou indiretamente nos traz.

Os três relatos de experiência traduzem vivências, ainda que singulares, comuns ao momento atual e quiçá inspirações para colegas que possam se perceber representados por elas. Cada um, ao seu modo, deixou claro que o ensino remoto alterou sua prática pedagógica, a comunicação, as relações entre os pares e exigiu habilidades para conduzi-lo da forma possível para atender às demandas da Instituição e dos alunos.

Em análise convergente, tivemos a oferta do ensino remoto e as superações por ele impostas, ficando com a certeza de que os dispositivos tecnológicos digitais assumem papel mediador, ora para suprir uma demanda atual, ora para complementar o já existente no ensino presencial. Se a IES acatará uma ou outra forma, ou quem sabe nenhuma dessas possibilidades, só o tempo dirá.

Outro elemento marcante desse período foi o espírito de colaboração. Docentes e discentes se uniram no desbravamento das novas tecnologias, na realização de testes e na criação de protótipos que serviram para aceleração da elaboração do melhor plano de aula possível para o momento. De maneira natural, a pandemia gerou engajamento e fortalecimento da relação entre aluno e professor, que precisaram se unir para caminharem juntos na produção de conhecimento.

Por fim, não há como não nos transformarmos; não há como dizermos que não há algo que ainda não experimentamos; não há como não nos pensarmos capazes de sempre nos recriarmos e revermos nossos preconceitos. Sigamos adiante neste imenso aprendizado e relativização das distâncias por mais alguns meses e permitamos nos apropriar, no próximo ano, do que nos transformou.

Para além de refletir nossa existência tão plural, estas vivências contribuem para enriquecer, ampliar, redimensionar, tensionar e transformar as ideias e o debate sobre tecnologias digitais e suas potencialidades, ratificando que os ambientes de formação, no campo da educação, podem se constituir como espaços de transformação, potentes para exercer a criticidade necessária para compreender os impactos da cibercultura nesse mundo hodierno.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; DE MELLO TREVISANI, Fernando. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRUNO, Adriana R. *et al.* Coaprendizagem em rede na formação docente: plasticidade, colaboração e rizomas. In: Okada, A. (ed.). 2012. *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap14_grupoar.pdf. Acesso em: out. 2018.
- BRUNO, Adriana R. *A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. Translation: Narrative inquiry group and teacher education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- HUG, Theo; LINDNER, Martin; BRUCK, Peter A. Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning. *Proceedings of Microlearning*, v. 5, n. 3, 2005.
- LÉVY, Pierre. *The Semantic Sphere 1*. Computation, cognition and information economy. Canadá. Wiley Iste, 2011.
- NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.
- ROZENFELD, Henrique; AMARAL, Daniel Capaldo. *Gestão de projetos em desenvolvimento de produtos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SANTOS, Edméa. *Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho*.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TUBINO, Dálvio. *Jogos Educacionais LSSP*. 2008. Disponível em: http://lssp.deps.ufsc.br//index_arquivos/LSSP_PCP.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novate, 2007.

Judilma Aline Oliveira Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1997), mestre (2000) e doutora (2019) em Educação Brasileira, Gestão e Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora substituta da Universidade Federal de São João Del Rei, professora titular da Faculdade Machado Sobrinho, avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e tutora a distância do Curso de Pedagogia, pela Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

judilma@gmail.com

Daniele Antunes Rangel

Mestre em Psicologia (2011) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia da Faculdade Machado Sobrinho. Psicóloga responsável pelo Instituto Vida – Serviço de Psicologia Aplicada, da Faculdade Machado Sobrinho. Especialista em Ciência da Religião (2005) pela UFJF; Psicanalista (2005) pela Sociedade de Estudos Psicanalíticos de Juiz de Fora; Pós-Graduada em Psicologia Médica e Psicossomática (2000) pela Estácio; Graduada em Psicologia (1999) pela UFJF.

danielearangel@gmail.com

Itamar Antonio de Souza

Possui graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005). MBA em Executivo em Gestão Empresarial pelo Instituto Nacional de Pós-graduações (2011). Mestre em Gestão de Sistemas de Engenharia pela Universidade Católica de Petrópolis (2020). Atualmente é professor universitário da Faculdade Machado Sobrinho e Instrutor de Formação Profissional C – SENAI, Departamento Regional de Minas Gerais.

itamar.epd@gmail.com