

SEÇÃO: ARTIGOS

Mentoria reversa: elaboração de curso de ensino digital para professores durante a pandemia de Covid-19

Eduardo de Aquino Médici¹, Lídia Duarte Costa²,
Briana Henriques Machado Tarabai³, Graziella Lage Oliveira⁴

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de elaboração do curso de Capacitação Docente em Ensino Digital. Em função da adesão ao Ensino Remoto Emergencial, precipitado pela pandemia de Covid-19, discentes do Grupo de Estudo em Didática Aplicada ao Aprendizado de Medicina propuseram-se a elaborar o curso com base na mentoria reversa. Após avaliação da demanda docente, foi elaborado um curso autoinstrucional, organizado em módulos no *Google Classroom*. Inscreveram-se no curso 572 docentes, que foram alocados por turmas, sendo a primeira composta por 138 professores. Apesar da alta demanda, a taxa de finalização da primeira turma foi baixa (3,6%). Sugere-se que o curto espaço de tempo entre o estudo e o início das atividades didáticas, a sobrecarga do professor e o maior interesse no funcionamento das plataformas a despeito de aspectos relacionados à didática tenham refletido nesta taxa. A mentoria reversa mostrou-se profícua para aquisição de habilidades e competências.

Palavras-chave: Mentoria reversa. Ensino no contexto da Covid-19. Instituições de ensino superior.

Como citar este documento – ABNT

MÉDICI, Eduardo de Aquino; COSTA, Lídia Duarte; TARABAI, Briana Henriques Machado; OLIVEIRA, Graziella Lage. Mentoria reversa: elaboração de curso de ensino digital para professores durante a pandemia de Covid-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e033379, p. 1-16, 2021.
DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.33379>.

Recebido em: 29/04/2021
Aprovado em: 11/06/2021
Publicado em: 13/08/2021

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6187-7979>. E-mail: edmedici@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3895-0592>. E-mail: lidiaduarte@ufmg.br

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8062-0650>. E-mail: bhmt@ufmg.br

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3387-3583>. E-mail: graziellage@ufmg.br

Mentoría inversa: desarrollo de un curso de enseñanza digital para profesores durante la pandemia Covid-19

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la experiencia de preparación del curso de Formación del Profesorado en Educación Digital. Debido a la adherencia a la Educación Remota de Emergencia, precipitada por la pandemia de Covid-19, los estudiantes del Grupo de Estudio de Didáctica Aplicada al Aprendizaje de la Medicina propusieron elaborar el curso en base a la mentoría inversa. Luego de evaluar la demanda docente, se organizó un curso de autoinstrucción, organizado en módulos en el *Google Classroom*. 572 docentes inscritos en el curso, los cuales fueron asignados por clases, siendo el primero compuesto por 138 docentes. A pesar de la alta demanda, la tasa de finalización de la primera clase fue baja (3,6%). Se sugiere que el corto tiempo entre el estudio y el inicio de las actividades docentes, la sobrecarga del docente y el mayor interés por el funcionamiento de las plataformas, a pesar de aspectos relacionados con la didáctica, se han visto reflejados en esta tasa. La tutoría inversa demostró ser fructífera para la adquisición de habilidades y competencias.

Palabras clave: Mentoría inversa. Enseñar en el contexto de Covid-19. Instituciones de educación superior.

Reverse mentoring: preparing a digital teaching course for teachers during the Covid-19 pandemic

ABSTRACT

The purpose of this paper is to report the experience of preparing the Teacher Training course in Digital Teaching. Due to the adherence to Emergency Remote Education, precipitated by the pandemic of Covid-19, students of the Study Group in Didactics Applied to Medicine Learning proposed to develop the course based on reverse mentoring. After evaluating the teaching demand, a self-instructional course was organized, organized in modules in the *Google Classroom*. 572 teachers enrolled in the course, who were allocated to classes, the first being composed of 138 teachers. Despite the high demand, the completion rate of the first class was low (3.6%). It is suggested that the short time between the study and the beginning of the didactic activities, the overload of the teacher, and the greater interest in the functioning of the platforms, despite aspects related to didactics, have reflected in this rate. Reverse mentoring proved to be useful for the acquisition of skills and competences.

Keywords: Reverse mentoring. Teaching in the context of Covid-19. Higher education institutions.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, uma nova doença causada pelo agente etiológico SARS-COV-2 foi relatada na China e denominada de doença do coronavírus (Covid-19). Em janeiro de 2020, a Covid-19 recebeu o status de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), configurando-se como uma emergência de saúde pública de importância internacional (OPAS, 2021). Indubitavelmente, a pandemia de Covid-19 trouxe uma série de implicações para a economia, para as políticas públicas, para os serviços de saúde, para os mercados nacional e internacional e para a educação.

Esse último setor foi particularmente um dos mais afetados pelas providências adotadas para contenção da doença, como o isolamento social imposto pela pandemia. Dentre os diversos desdobramentos dessa medida de controle, em particular para a educação, podemos citar o fechamento das escolas com a migração do ensino presencial para uma educação mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Atendendo à Portaria MEC nº 343/2020 (BRASIL, 2020a) e à Medida Provisória Nº 934/2020 (BRASIL, 2020b), instituições escolares públicas e privadas de ensino superior adaptaram as aulas presenciais para os meios digitais enquanto a pandemia da Covid-19 persistia e não estavam disponíveis as vacinas.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), todas as atividades presenciais foram suspensas em 18 de março de 2020, conforme Portaria nº 1819 da Reitoria da UFMG, e o regime de ERE teve seu início em 03 de agosto de 2020.

A adoção de tal modelo educacional foi realizada em tempo exíguo (quatro meses e meio) e trouxe aos docentes o desafio de adaptar planos de ensino, conteúdos, metodologias, estratégias de avaliação e formas de acesso à bibliografia em um curto prazo (SALABERRY *et al.*, 2020). Além disso, coube ao professor pensar estratégias que garantissem a continuidade do ensino de qualidade, considerando o acesso de alunos com infraestrutura limitada aos materiais virtuais. Essa nova responsabilidade foi recebida por profissionais cujo enfoque de formação, no geral, é em pesquisa, tendo pouca ou nenhuma formação sobre didática em plataformas virtuais de ensino. Consequentemente, a metodologia adotada nesse novo formato dificilmente é adequada ao estudo individual e coletivo do aluno, de maneira que sejam necessárias ferramentas para a formação continuada dos docentes (ARAÚJO *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020).

Todo esse novo cenário trouxe aos educadores muita insegurança, sobrecarga e medo diante do desconhecido espaço de prática docente que se apresentava. Esses sentimentos, somados

à frustração por barreiras tecnológicas e ao pouco engajamento de alunos, apenas ressaltaram a necessidade de suporte durante essa transição, tanto do ponto de vista emocional quanto técnico (SALLABERRY *et al.*, 2020). Até mesmo por uma questão geracional, alguns professores nunca haviam sido expostos a TDIC que implicam, entre outras coisas, a adoção de metodologias ativas de ensino. Nesse sentido, a mudança do formato presencial para o formato remoto acarretou a descentralização do processo de educação, que deixa de ser protagonizado pelo docente para se tornar focado no aluno (ARAÚJO *et al.*, 2020) e na ressignificação das relações entre educadores e educandos (FERREIRA *et al.*, 2020).

Essa alteração na dinâmica do ensino-aprendizado reforçou a importância da adoção de estratégias assíncronas por meio de plataformas com fácil acesso a aulas e a documentos, considerando as diferenças de rotina dos estudantes e sua possível limitação de conexão à internet, além de reforçar seu papel ativo no aprendizado. O modelo assíncrono, para proporcionar suporte aos estudantes e professores, depende da formação de comunidades por meio de fóruns, ferramenta pela qual o canal de comunicação entre as partes estaria sempre acessível (SALLABERRY *et al.*, 2020; ARAÚJO *et al.*, 2020).

Diante das dificuldades apontadas, o Grupo de Estudos em Didática Aplicada ao Aprendizado em Medicina (GEDAAM) buscou meios de, mediante sua experiência prévia na temática de Estudo e Didática, compreender as demandas docentes e fornecer, de maneira acessível, materiais que auxiliassem nesse processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto.

O GEDAAM é um grupo de mentoria entre pares para estudantes de Medicina cuja sede se localiza na Faculdade de Medicina da UFMG. O grupo também possui membros em outras Instituições de Ensino Superior (IES), como a Faculdade de Saúde e Ecologia Humana (FASEH) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), assim como inspirou a criação de uma célula na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH) – o Grupo de Estudos em Didática Aplicada ao Aprendizado da Psicologia (GEDAAP). Além da mentoria, o grupo estuda e produz materiais em mídia escrita e digital relacionados à saúde, além de realizar atividades de capacitação sobre o Aprendizado e o Ensino Baseado em Evidências, voltado principalmente aos discentes. O grupo utiliza ferramentas ativas de ensino e aprendizagem e auxilia os estudantes no seu percurso acadêmico. Formado em 2013 por iniciativa discente, ele tornou-se, com o tempo, um grande projeto com grupos filiados em diversas faculdades de Medicina de Minas Gerais. Em 2019, frente à necessidade de formalização dos trabalhos realizados e de apoio institucional para sustentar a expansão e a manutenção do GEDAAM, a primeira docente foi incorporada à equipe de coordenação. A medida causou pouco impacto na autonomia dos discentes, que continuaram como protagonistas do projeto.

Diante do contexto da necessidade de adaptação das disciplinas da UFMG para o ensino remoto, o relato da coordenadora docente sobre as dificuldades dela e dos colegas de profissão foi crucial para que o grupo decidisse colocar em prática os conhecimentos de ensino e didática discutidos em seus encontros, de forma a contribuir ativamente no processo de adaptação do ensino. Aliando a expertise do GEDAAM à necessidade de adaptação das disciplinas para o ERE pelos professores, os membros do grupo propuseram a realização de um curso de extensão em Capacitação Docente em Ensino Digital, destinado a professores de IES.

O conceito de criação do curso se enquadra na perspectiva da mentoria reversa, que ocorre quando o modelo educacional perde sua hierarquia, possibilitando uma relação recíproca e temporariamente estável, entre um mentor menos experiente que fornece conhecimento especializado a um mentorado mais experiente (CLARKE *et al.*, 2019; CHAUDHURI; GHOSH, 2011; STÖGER; ZIEGLER; SCHIMKE, 2009). O objetivo dessa relação é o desenvolvimento de ambas as partes: o mentor fornece conhecimentos, enquanto o mentorado estimula o desenvolvimento e reflexão do primeiro. Esse formato costuma ser aplicado em contextos de atualizações tecnológicas de membros veteranos por membros mais novos que dominem essas tecnologias, enquanto aqueles participam da formação e preparo destes (RAZA; ONYESOH, 2020; FOSTER, 2019).

Neste sentido, a criação do curso é um exemplo claro da aplicação da mentoria reversa, em que um grupo de estudantes com expertise em ferramentas digitais atua como mentor de professores menos experientes nesse aspecto, mas mais experientes em relação às suas próprias disciplinas e ao contexto acadêmico. Sendo assim, o objetivo do presente artigo é descrever o processo de concepção, criação e execução, bem como os resultados preliminares relacionados à elaboração do curso de ensino digital para docentes.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Devido à urgência do treinamento dos professores para adaptação do conteúdo das disciplinas presenciais para o ERE, bem como para o manuseio de recursos digitais de ensino, o primeiro passo para a elaboração do curso foi compreender a demanda docente e o seu conhecimento acerca das ferramentas de ensino digitais.

Para isso, foi feita uma pesquisa de demanda por meio da aplicação de um questionário on-line, via *Google Forms*, para os docentes da UFMG acerca de temas e de habilidades para se ministrar encontros on-line. Após três dias de divulgação, foram recebidas 163 respostas, relatando desde dificuldades técnicas mais simples até necessidade de edição de vídeos. Os

dados referentes ao conhecimento dos professores sobre algumas das diversas plataformas digitais são descritos na Figura 1.

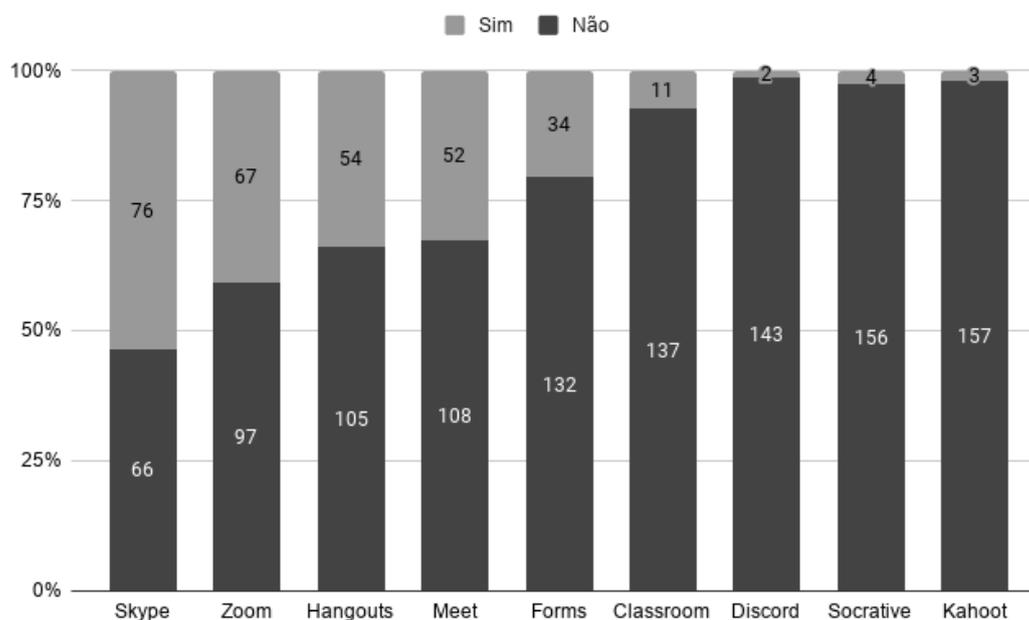


Figura 1 – Conhecimento dos professores acerca das plataformas e recursos digitais (n=163)
Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas dos docentes evidenciaram dificuldades extensas e uma pluralidade no nível de conhecimento acerca das principais plataformas digitais existentes. Os programas mais conhecidos foram os de videoconferência como *Skype*, *Zoom*, *Hangouts* e *Meet*. Todos os outros listados obtiveram um percentual muito baixo de conhecimento entre os professores.

Considerando a grande variação dessas respostas, o grupo optou por elaborar um curso autoguiado e disponibilizar simultaneamente todo o material produzido, de forma que o próprio docente pudesse focar no tema que considerasse mais relevante, de acordo com sua expertise, e seguir o ritmo que lhe fosse mais adequado para a conclusão do curso.

Como dito anteriormente, o tempo para curadoria, elaboração, montagem, teste, disponibilização e realização do curso propriamente dito pelos professores era muito curto. A produção de todo o material (composto por vídeos instrucionais, textos auxiliares e exercícios de fixação) foi realizada em apenas duas semanas pela equipe do GEDAAM.

Para que fosse possível fazer tudo isso em tão curto espaço de tempo, os nove discentes responsáveis pela elaboração do curso utilizaram o método Kanban para organização e gerenciamento das tarefas. Trata-se de uma ferramenta de controle da cadeia produtiva

desenvolvida pela *Toyota* e normalmente empregada na produção de *softwares* devido à sua dinamicidade em detectar erros e corrigi-los durante a elaboração. De acordo com esse método, a agilidade para a execução da tarefa depende da visualização da linha de produção, limitação de itens em construção simultânea, controle do processo em desenvolvimento, explicitação de metas e implementação de *loops* de feedback (AL-BAIK; MILLER, 2014).

O método Kanban foi escolhido pelos discentes por constituir uma metodologia ágil para o desenvolvimento dinâmico de projetos, facilitando a tomada de decisão, o aumento de coordenação de equipes, o incentivo de “*brainstorms*”, o aumento de rentabilidade das propostas, o desenvolvimento de habilidades entre os membros da equipe e a melhoria de qualidade de produtos (AL-BAIK; MILLER, 2014). Tudo isso é feito por meio da visualização de um quadro, no qual o fluxo de encargos é organizado e disponibilizado para a equipe. O *Trello* (ATLASSIAN, 2021) foi a ferramenta utilizada durante a elaboração do curso, sendo um aplicativo que utiliza o método Kanban por meio de colunas onde são adicionados cartões de tarefas. Nesses cartões, podem ser editados prazos, documentos, metas e outras informações referentes à tarefa que o cartão simboliza. As colunas são espaços onde os cartões são organizados, simbolizando o período de desenvolvimento da tarefa de cada cartão. No nosso caso, criamos cartões de cada tópico dos módulos para acompanhar seu desenvolvimento e intervir quando houvesse atraso. Nesses cartões, haviam informações relacionadas aos responsáveis por cada tarefa, prazo de conclusão e *checkbox* do desenvolvimento (produção de texto, gravação de vídeo e elaboração da avaliação). Os cartões foram distribuídos nas colunas: “a começar”, “em desenvolvimento” e “concluído”; desse modo, os discentes conseguiram otimizar a construção do curso, construindo cartões com tarefas e prazos bem definidos e identificando aquelas que necessitavam de ajuda para a conclusão.

Definida a forma de organização da equipe, o formato do curso foi pensado considerando os aspectos listados pelos professores como fundamentais e urgentes de aprender. Optou-se por dividir o curso em módulos, privilegiando inicialmente: 1) Plataformas digitais e acesso a materiais eletrônicos (apresentava em linhas gerais as principais plataformas digitais e como disponibilizar e acessar materiais por ela); 2) Montando uma aula (sinalizava os diversos passos para a elaboração de uma aula em formato digital, incluindo a escolha do material, montagem de slides e utilização de metodologias ativas); 3) Engajamento (listava e sugeria maneiras de prender a atenção dos estudantes nesse formato de ensino); 4) Colhendo feedback e examinando (direcionada à construção de formas de avaliação sobre o conteúdo ensinado).

Uma vez definidos os temas do curso, os discentes se dividiram em trios, de forma que cada discente estivesse em pelo menos dois módulos simultaneamente, mas com papéis diferentes (relator, revisor ou avaliador), de acordo com a afinidade e conhecimento de cada um acerca

do tema a ser trabalhado. Os subgrupos criaram os conteúdos de cada módulo separadamente, de forma que os quatro módulos fossem feitos ao mesmo tempo. À medida que cada módulo era finalizado, os grupos passavam também por uma avaliação do docente coordenador do GEDAAM.

Após a finalização do material a ser utilizado no curso, foi definida a plataforma onde esse seria hospedado na web. O *Google Classroom* foi escolhido para criação das turmas do curso de professores devido ao layout que se assemelha ao de uma rede social, de maneira a facilitar seu uso, além de ser um recurso gratuito e de design simples e intuitivo, que facilita o aprendizado.

Para avaliação prévia do conteúdo e do funcionamento da plataforma, foi criada uma turma beta com docentes convidados. Essa turma beta contou com professores que haviam respondido o questionário de demanda e foram selecionados de acordo com o nível de proximidade que cada um relatou possuir com as ferramentas de ensino digital (pouco ou nenhum; razoável; muito). Foi solicitado a cada professor um feedback sobre a plataforma, materiais e percepção sobre o manuseio. A intenção era verificar se o curso e a plataforma estavam acessíveis à pluralidade de perfis de docentes previamente observada. Após uma semana de testes com os betas, foram feitos ajustes importantes no formato do curso, com a inclusão de dois novos módulos: Introdução e Considerações finais. A primeira turma foi criada com 138 docentes, do total de 572 inscritos de diversas IES, sendo que desses, 38,5% eram pertencentes à UFMG, lecionando para cursos de Medicina (44,5%). A primeira turma do curso foi iniciada no dia 01 de junho de 2020 com carga horária total de 8h, com tempo máximo para acesso, conclusão e certificação de 60 dias. Devido ao cenário de excepcionalidade e urgência, os professores da UFMG foram priorizados nessa primeira turma, uma vez que o retorno às atividades da instituição estava agendado para 03 de agosto de 2020. Dessa forma, os docentes teriam em torno de 60 dias para aprender sobre as plataformas digitais, adaptar as disciplinas e todas as suas aulas e iniciar o ensino remoto. Maiores informações sobre a ementa e atividades propostas em cada módulo do curso podem ser obtidas diretamente no site do Sistema de Informações da Extensão da UFMG (SIEX, 2021).

Todo o conteúdo referente ao curso e às instruções de utilização da plataforma foram disponibilizados para download, no formato PDF, no *Google Classroom*; os formulários de feedback ou de avaliação, em *links*, na mesma plataforma; e os vídeos foram postados no *YouTube*, também com *links* de acesso diretamente pela plataforma. Dessa forma, o curso fundamentou-se na ideia de ser autoguiado, com todos os materiais sendo oferecidos simultaneamente e ficando disponíveis em plataformas de fácil acesso por todo o período do curso. O objetivo do formato adotado era permitir que o docente otimizasse o processo de adaptação do ensino, focando nos temas que tivessem mais demanda, sem que fosse

necessário seguir uma ordem pré-determinada, de acordo com o tempo disponível para realização do curso. Ademais, por ser assíncrono, os mentores conseguiram se organizar para dar suporte aos docentes, sanando dúvidas e estimulando discussões entre os cursistas no fórum.

O conteúdo de cada um dos seis módulos finais é descrito a seguir. A “Introdução” tinha o objetivo de dar aos participantes boas-vindas, bem como apresentar o GEDAAM, os objetivos do curso e as instruções acerca do uso do *Google Classroom*. Essa apresentação foi feita em vídeo pelo presidente do GEDAAM à época e incluiu a participação dos discentes envolvidos na elaboração do curso, além do coordenador docente.

O módulo denominado “Plataforma e acessos a materiais” continha vídeos instrucionais sobre *Google meet*, *Google Classroom* e recursos de vídeo. Para cada plataforma, uma atividade de interação em fórum foi disponibilizada para realização de uma tarefa e discussão sobre suas dificuldades. O documento foi disponibilizado com *links* de tutoriais de uso dessas plataformas e outras curiosidades de funcionalidades relacionadas. Um anexo ao módulo foi feito com tutoriais em vídeo para a gravação de aulas no *PowerPoint*.

O módulo “Montando uma aula”, se concentrou no planejamento e na execução de aulas e foi o mais denso em termos de conteúdo quando comparado aos demais. Foi estruturado de forma a abarcar: 1) princípios norteadores para aulas em ambiente virtual, ressaltando as principais diferenças do ponto de vista didático entre essas e as aulas presenciais; 2) técnicas de apresentação, abordando desde a estrutura dinâmica de uma apresentação até o engajamento do seu público; 3) design de *slides* no *PowerPoint*; 4) edição do template do *PowerPoint* por meio da ferramenta *Slide Mestre*; 5) conteúdo teórico sobre a teoria da comunicação, englobando todos os aspectos trabalhados ao longo do módulo. Todo o conteúdo foi abordado em videoaulas e foram disponibilizados aos docentes para download documentos escritos e anexos com exemplos de correção de *templates* do *PowerPoint*. Esse módulo teve dois momentos de interação dos conteúdos aprendidos em fórum e uma avaliação teórica no *Google Forms*.

O módulo “Engajamento”, foi direcionado à apresentação das principais técnicas de engajamento e às formas de mensurá-lo. Ele abordou técnicas para engajamento no início de aulas e como lidar com atrasos em aulas virtuais, assim como aprofundou na teoria da gamificação de aulas, abordando os princípios e apresentando planos de execução, e explicitou a importância de construção de rapport entre alunos e professores. Vários desses temas foram seguidos por interação via fórum para discussão de como os professores tentavam engajar suas turmas e como lidavam com atrasos em aulas. Esse módulo contou com a apresentação do conteúdo em documento escrito e uma avaliação teórica ao seu

término, via *Google Forms*, para que os professores vivenciassem também a experiência de manuseio desse tipo de avaliação.

O módulo “Colhendo feedback e examinando” foi direcionado às diversas maneiras de se avaliar o aprendizado dos alunos. Discutiu-se o planejamento de uma avaliação on-line, considerando a capacidade do aluno de acessar bibliografias ou praticar “cola”, apresentando quais elementos devem ser avaliados e quais os tipos de enfoque para examinar as competências adquiridas pelos alunos. Apresentaram-se algumas ferramentas de avaliação individual e em grupo, a depender de metodologias de ensino e de engajamento, e abordaram-se maneiras de reduzir “cola” durante avaliações on-line e metodologias de feedback que poderiam ser empregadas para melhorar a abordagem de suas disciplinas. Além desses aspectos, foram expostas possíveis plataformas para formulação e aplicação de provas. Todo o conteúdo desse módulo foi disponibilizado por meio de documento escrito e videoaula acerca do uso e edição do *Google Forms* para contextos de avaliação. Assim como os demais módulos, foi disposta, ao final, uma avaliação teórica via *Google Forms*.

No último módulo, denominado “Considerações finais”, foi criado um fórum para os professores postarem *feedbacks* acerca do curso e de seu conteúdo.

Para tornar possível o acompanhamento dos docentes durante a realização do curso, os discentes se dividiram para o esclarecimento de dúvidas e para a resolução de possíveis problemas técnicos, tutorando de perto o processo de aprendizagem dos professores e guiando-os de acordo com as necessidades individuais. Como havia muitos inscritos, a solução foi começar com uma turma menor (138 docentes), que teria em torno de 60 dias para finalizar o curso e obter o seu certificado de conclusão; e ir, progressivamente, adicionando outras turmas, até que todos os 572 docentes estivessem cadastrados na plataforma do curso. Ao todo, foram formadas nesse primeiro momento 4 turmas. Posteriormente, todas as turmas finalizaram o período de curso e outras turmas foram abertas para atender professores de outras IES.

Os *feedbacks* da primeira turma foram colhidos no fórum do *Google Classroom*, por meio de algumas perguntas fechadas, sendo a avaliação geral positiva. Sobre a relevância dos temas abordados, 86,4% assinalaram como “muito relevante”, 13,6% como “relevante” e 0% como “irrelevante”. Quanto à organização do curso, 95,5% assinalaram como “bem organizado”, 4,5% como “organização mediana” e 0% como “faltou estrutura e organização”. Quanto à metodologia aplicada, 90,9% assinalaram como “adequada”, 9,1% como “regular” e 0% como “irregular”. Sobre o material utilizado, 100% assinalou “bom ou ótimo” e ninguém assinalou “regular” ou “poderia melhorar ou ruim”. Além da metodologia, outro aspecto positivamente destacado foi o fato de que mostrar o rosto nas gravações tornaram-nas mais humanizadas.

Quase metade dos docentes (46,4%) relatou ter aprendido com o curso e o desejo de aplicar o conteúdo em sua prática docente.

Apesar do feedback positivo, foi observada uma queda no engajamento dos inscritos, com redução de 40% na adesão entre a primeira e a segunda atividade, agravada nos módulos subsequentes. Ao término, 3,6% dos inscritos na primeira turma concluíram completamente as atividades propostas, sendo que os módulos que abordavam o uso das plataformas para ensino digital e a maneira de montar uma aula foram aqueles com maior índice de participação e engajamento dos inscritos.

DISCUSSÃO

O relato de experiência apresentado mostra um exemplo de aplicação da mentoria reversa. Problemas comumente relacionados a esse tipo de mentoria não foram observados nesse caso específico, por exemplo, a questão da percepção de inversão nos níveis de hierarquia entre mentor e mentorado (COLE; ZEHLER; ARTER, 2020; CLARKE *et al.*, 2019; LEEDAHL *et al.*, 2018; MURPHY, 2012; STÖGER; ZIEGLER; SCHIMKE, 2009; CHAUDHURI; GHOSH, 2011). Pelo contrário, o curso obteve bastante reconhecimento entre os professores participantes e também pela instituição, tendo sido divulgado por outros órgãos no âmbito da universidade, como a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da UFMG.

A mentoria reversa foi aplicada por acadêmicos de Medicina com o objetivo de instruir docentes sobre recursos tecnológicos para aulas, além de ilustrar técnicas de didática e avaliação frente ao contexto digital. A elaboração do curso só se tornou possível devido ao processo de capacitação do GEDAAM ao longo de seus sete anos de funcionamento na UFMG, por sua experiência na coordenação de grupos, elaboração de materiais e manuseio de mídias e ferramentas digitais.

Cabe destacar que ocorreu um período prévio de mentoria tradicional entre pares para o desenvolvimento de habilidades na didática do grupo. O conhecimento teórico aplicado nos grupos do GEDAAM foi desenvolvido por meio de cursos e de referencial teórico desse tema, favorecendo a prática e a experimentação da didática antes da formulação do curso relatado. Observa-se, portanto, como a mentoria pode ser uma prática positiva no contexto do ensino superior, fornecendo aos discentes e também aos docentes a possibilidade de desenvolver competências e habilidades de comunicação, além de outras importantes para o contexto da prática profissional futura.

Os benefícios da mentoria reversa são amplamente discutidos na literatura e consideram que tanto o mentor desenvolve maior satisfação em seu trabalho, amplia seu network e obtém

feedback de uma pessoa mais experiente, quanto o mentorado aprende e amplia seu capital social (RAZA; ONYESOH, 2020; CLARKE *et al.*, 2019; MURPHY, 2012; CHAUDHURI; GHOSH, 2011; STÖGER; ZIEGLER; SCHIMKE, 2009).

A intensificação da interação por meio de TDIC provocada pela pandemia de Covid-19, tornou-se um desafio para um grande número de docentes. A alta demanda pelo conteúdo, evidenciada pelo número de inscrições no curso oferecido pelo GEDAAM, é um indicativo da urgência dos docentes em buscar ou ampliar seus conhecimentos sobre as ferramentas e as formas de adaptação das aulas presenciais para o ERE, o que também foi evidenciado em outros cursos e IES (ARAÚJO *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020).

Apesar da grande demanda inicial pelo curso, foi observada também uma elevada evasão ao decorrer desse. A participação ativa e a conclusão mais expressiva da primeira turma do curso ocorreram nos módulos em que as plataformas digitais e as instruções para montagem de aulas foram abordadas. No contexto de cursos on-line, a adesão está intimamente relacionada à utilidade do tema para o aluno (BAIG *et al.*, 2013), reforçando a hipótese de que o interesse dos mentorados do curso avaliado foi maior pelo conhecimento tecnológico do que pelo fundamento técnico da didática exposto nos módulos subsequentes.

Essa redução na adesão é esperada no contexto de ensino virtual (HADI; GAGEN, 2016). Soma-se a isso o curto período disponibilizado para o aprendizado e o domínio de ferramentas para adaptação dos materiais de aula para o ambiente virtual (40 dias ao todo), ao passo em que os docentes precisavam lidar com a insegurança do contexto sanitário global e com as mudanças em nível individual relacionadas à família e ao trabalho de forma remota. Problemas semelhantes foram observados por Sallaberry e colaboradores (2020), em que os docentes afirmam que a mudança do contexto de aulas para o ERE implicou em grande dificuldade de separar a rotina laboral da rotina pessoal, muitas vezes resultando em um trabalho realizado 24 horas por dia, durante os sete dias da semana. É de se esperar, portanto, que os docentes privilegiassem um ou outro módulo do curso em detrimento daqueles que se considerassem com maior expertise.

A adesão ao ERE trouxe uma série de desafios aos docentes, que incluem a adaptação e a flexibilização, previamente citadas, em relação a uma nova forma de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de ferramentas tecnológicas, os problemas relacionados à motivação e ao engajamento dos alunos no ambiente virtual, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que se refere ao acesso à tecnologia – que impactam também a relação pedagógica, que precisou ser adaptada para fora do ambiente físico das salas de aula –, e as demandas e cobranças institucionais (GODOI *et al.*, 2020; SALABERRY *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020).

Se, por um lado, a adesão foi menor que a esperada, por outro lado, a satisfação dos mentorados foi alta. O feedback dado pelos primeiros participantes foi positivo, destacando a didática aplicada nos materiais. Do ponto de vista dos estudantes que montaram o curso e fizeram a mentoria reversa, o ganho foi substancial: seja no tangente ao aprimoramento de seus conhecimentos, ao reconhecimento entre pares e professores ou à aquisição de habilidades e competências, certamente importantes para sua prática profissional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa prévia ao curso demonstrou a grande demanda dos docentes pelos assuntos que seriam abordados no projeto. Após análise dos resultados iniciais, ficou evidente a importância da mentoria reversa oferecida pelo GEDAAM como uma opção para facilitar a aprendizagem acerca de ferramentas digitais e ferramentas de ensino pelos docentes.

Destacou-se também a importância da mentoria reversa no contexto do ensino superior. No relato apresentado, ficou evidente o papel do GEDAAM enquanto facilitador da aprendizagem das ferramentas digitais e de ensino pelos docentes, atuando como agente ativo no processo de transformação do ensino superior, por meio de interações mutuamente benéficas e enriquecedoras entre discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

AL-BAIK, Osama; MILLER, James. The kanban approach, between agility and leanness: a systematic review. *Empirical Software Engineering*, [S.L], v. 20, n. 6, p. 1861-1897, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10664-014-9340-x>. Acesso em: 21 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10664-014-9340-x>.

ARAÚJO, Patrícia Valente *et al.* Estratégias do Departamento de Odontologia Restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024770, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24770> Acesso em: 31 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24770>.

ATLASSIAN. *Trello*, 2021. Disponível em: <https://trello.com/pt-BR>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BAIG, Shoukat Ali *et al.* Reasons behind the increase in research activities among medical students of Karachi, Pakistan, a low-income country. *Education for health*, v. 26, n. 2, p. 117-121, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24200734/>. Acesso em: 17 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4103/1357-6283.120705>.

BRASIL. ATOS DO PODER EXECUTIVO. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior

decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 1º abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 março 2021.

CHAUDHURI, Sanghamitra; GHOSH, Rajashi. Reverse Mentoring: A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed. *Human Resource Development Review*, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 55-76, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239772131_Reverse_Mentoring_A_Social_Exchange_Tool_for_Keeping_the_Boomers_Engaged_and_Millennials_Committed. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>.

CLARKE, Antonia J. *et al.* The role of reverse mentoring in medical education: current insights. *Advances in Medical Education and Practice*, [S.L.], v. 10, p. 693-701, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31692591/>. Acesso em: 21 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S179303>.

COLE, Britt; ZEHLER, Alexis; ARTER, Sara. Role-Reversal Mentoring: Case Study of an Active Approach to Faculty Growth. *Journal of Nursing Education*, [S.L.], vol. 59, n. 11, p. 627-630, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33119774/>. Acesso em: 20 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3928/01484834-20201020-05>.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024761 p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 1 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>.

FOSTER, Sam. Forward thinking with reverse mentoring. *British journal of nursing*, [S.L.], v. 8, n. 8, p. 539, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31002545/>. Acesso em: 17 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12968/bjon.2019.28.8.539>.

GODOI, Marcos *et al.* Remote teaching during the covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. *Education Sciences*, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8734>. Acesso em: 20 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>.

HADI, Syed Munib; GAGEN, Phillip. New model for measuring MOOCs completion rates. In: European MOOC Summit, v. 4, 2016, Graz. *Proceedings of the EUROPEAN STAKEHOLDER SUMMIT on experiences and best practices in and around MOOCs (EMOOCs)*. Derby: Book on Demand, 2016. p. 1-11. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296705001_New_model_for_measuring_MOOCs_completion_rates. Acesso em: 18 fev. 2021.

LEEDAHL, Skye N. *et al.* Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors® reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & geriatrics education*, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 71-89, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29364782/>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1428574>.

MURPHY, Wendy Marcinkus. Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, [S.L.], v. 51, n. 4, p. 549-574, 2012. Disponível em: https://academicaffairs.rutgers.edu/sites/default/files/Murphy_Reverse_Mentoring_2012.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *OPAS/OMS*, 2021. Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAZA, Ali; ONYESOH, Kiki. Reverse mentoring for senior NHS leaders: a new type of relationship. *Future Healthcare Journal*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 94-96, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7032576/>. Acesso em: 22 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7861/fhj.2019-0028>.

SALLABERRY, Jonas Dutra *et al.* Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24774>. Acesso em: 31 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (SIEX/UFMG), 2021. Disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarCurso.do?id=73521>. Acesso em: 01 jun. 2021.

STÖGER, Heidrun; ZIEGLER, Albert; SCHIMKE, Diana. *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst: Wolfgang Science, 2009.

Eduardo de Aquino Médici

Acadêmico de Medicina pela UFMG (10º período). Atua ativamente em iniciativas de estudantes para a promoção de uma educação médica mais didática. Membro do Grupo de Estudos em Didática Aplicada ao Aprendizado em Medicina (GEDAAM) (2018–atual), no qual ocupa o cargo da presidência em 2020/2. Diretor de Ensino do Diretório Científico da UFMG (2020–atual).

edmedici@ufmg.br

Lídia Duarte Costa

Acadêmica de Medicina pela UFMG (9º período). Atualmente, é diretora-geral da Diretoria Científica do GEDAAM, grupo no qual atua desde 2017, e Corpo de Apoio da Diretoria de Ensino Médico da Sociedade dos Acadêmicos de Medicina de Minas Gerais (SAAMG).

lidiaduarte@ufmg.br

Briana Henriques Machado Tarabai

Acadêmica de Medicina pela UFMG (7º período). Participa do GEDAAM desde 2018, atuando em apresentações e organização em eventos e cursos ministrados pelo grupo, do qual é membro da Diretoria de Marketing. Membro da Liga de Cirurgia Pediátrica (LACIPED) e participa da organização do I Medical Students' Congress.

bhmt@ufmg.br

Graziella Lage Oliveira

Mestre e doutora em Saúde Pública pela UFMG e pós-doutora em Saúde Coletiva pelo Centro de Pesquisa René Rachou - Fiocruz/MG. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina da UFMG. Ocupa o cargo de Coordenadora Docente do GEDAAM desde 2019.

graziellage@ufmg.br