

O OLHAR DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS DA PREVALÊNCIA DO ENSINO REMOTO/HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO FORMATIVO NO CONTEXTO DA PANDEMIA SARS-CoV 2

Submetido em: 01 out. 2022. Aceito: 05 jul. 2023

Gleyds Silva Domingues¹
Kátia Silva Cunha²
Reinaldo Pereira Arruda³

RESUMO

A proposta deste trabalho aborda a prevalência do ensino remoto e híbrido na formação humana em instituições de ensino superior, causada pela pandemia de 2020 e 2021. O fenômeno pandêmico exigiu adaptações imediatas e emergenciais, impactando o ensino superior. A pesquisa visa questionar se as alternativas metodológicas dos docentes atenderam aos objetivos propostos e se houve impactos significativos na aprendizagem. Utilizando uma abordagem bibliográfica e exploratória, a análise se concentra nos reflexos da transição para o ensino remoto, destacando desafios, rearranjos necessários e inovações na oferta educativa, além de refletir sobre as novas exigências impostas pelo cenário social desafiador e resiliente.

Palavras-chave: ensino híbrido/remoto. Metodologias de ensino. Trabalho docente. Processo ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The proposal of this work addresses the prevalence of remote and hybrid education in human formation within higher education institutions, brought about by the 2020 and 2021 pandemic. The pandemic phenomenon necessitated immediate and emergency adaptations, impacting higher education. The research aims to inquire whether the methodological alternatives employed by educators met the proposed objectives and if there were significant impacts on learning. Employing a bibliographic and exploratory approach, the analysis focuses on the repercussions of the transition to remote learning, highlighting challenges, necessary adjustments, and innovations in educational offerings. Additionally, it reflects on the new requirements imposed by the challenging yet resilient social scenario.

¹ Pós-Doutora em Educação e Religião. Doutora em Teologia. Mestre em Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional e do Programa de Mestrado em Ministério E-mail: gleyds65@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4254-321X>.

² Pós-Doutora em Educação. Doutora em Educação. Mestre em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco (PROGRAD/DGA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>.

³ Doutor em Ciências da Religião. Mestre em Educação Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Teoria Antropológica, atuando principalmente nos seguintes temas: práxis, igreja, princípio, autocrítica.

Keywords: Hybrid/remote teaching. Teaching methodologies. Teaching work. Teaching and learning processes.

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 marcaram de maneira dolorosa a história, devido ao fenômeno pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2 e que acometeu os cinco continentes de forma alarmante e assustadora. Esse fenômeno impactou não apenas a área da saúde mundial, mas a vida humana como um todo, incluindo a educação, religião, economia, política e justiça social.

O cenário pandêmico constituído no Brasil desestabilizou certezas sobre noções de segurança, controle e práticas emergenciais e assecuratórias do bem-estar da sociedade e em seu lugar pode-se constatar despreparo, desconhecimento e pânico. Assim, uma nova rotina foi instaurada repentinamente, que se caracterizou pelo isolamento e distanciamento social. O Brasil, incluído nesse contexto, vive o acirramento da crise instaurada, pelos cortes significativos nas políticas sociais e trabalhistas, redução de investimentos na educação e saúde públicas, desemprego, aumento do trabalho informal, desvalorização dos profissionais do ensino e diversos ataques às instituições de pesquisa e de ensino, principalmente as públicas, o que gerou uma alta complexidade para o “trabalho em casa”, instigando maiores diferenças sociais aos desafios apresentados pelo vírus.

Uma destas medidas foi direcionada ao campo da educação e formação humana, determinando a transição da modalidade presencial para remota e ou híbrida, o que demandou a flexibilização das instituições de ensino, ou seja, uma flexibilização de seu agir pedagógico, ora alternando momentos presenciais e não presenciais, ora ofertando o ensino no formato não presencial, além de rever práticas, estratégias e metodologias de ensino que pudessem assegurar a continuidade do ato formativo com um mínimo de qualidade.

Diante desse novo cenário, as instituições de ensino acompanharam a apresentação de pareceres do Conselho Nacional de Educação, que buscavam dar um direcionamento aos calendários acadêmicos, atividades de ensino, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas por todos os

níveis da educação.

Observa-se que o ato de transição não foi tão simples, principalmente, para as instituições de Ensino que não tinham familiaridade com a modalidade de Educação a Distância (EaD) e que precisaram se adaptar a uma modalidade remota, que não era o que vinha sendo proposto como modalidade EaD, com a estrutura e especificidades que a essa concorre, regulamentada no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 9057/2017, além da resistência de seu público nesse “novo” modo de fazer o trabalho educativo, incluindo docentes e discentes.

A remodelagem no campo da oferta de ensino acendeu a necessidade de se rever padrões e metodologias adotadas no ensino presencial e que muitas vezes estava centrada na prática de transmissão e oralidade, apesar de se contar com estratégias de interação, colaboração, significação e problematização que são indispensáveis ao processo de produção e construção de conceitos e novos conhecimentos.

Acrescenta-se ainda, a introdução de um novo vocabulário no fazer educativo: ensino híbrido, ensino remoto, metodologias ativas, mediação de tecnologias, entre outros. Esses termos permanecerão por representarem o novo momento vivido pela educação, dando novos contornos ao processo ensino e aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação (2020), no texto de referência sobre aprendizagem híbrida declara que essa permanecerá no âmbito do processo educativo, independentemente do quadro pandêmico, defendendo a perspectiva de um ensino flexível que trabalha sob o prisma de tempos presenciais e não presenciais.

O certo é reconhecer que o contexto pandêmico alertou sobre o descompasso entre ensino e inovação. Demonstrou ainda, a necessidade de adaptações, melhorias do fazer docente e práticas de reflexão e ação. Por isso, é relevante o questionamento sobre as alternativas metodológicas de ensino propostas por docentes situados em Instituições do Ensino Superior (IES), e se foi possível identificar impactos efetivos destas, no campo da aprendizagem e da formação humana.

A percepção evidenciada está situada na perspectiva docente e nos

enfrentamentos que puderam ser identificados e delineados no âmbito da *práxis* educativa. Como são percepções, é preciso reconhecer que não se tem a pretensão de equacionar a problemática levantada, mas de apresentar possíveis alternativas que foram aplicadas e orquestradas com o intuito de assegurar a aprendizagem e os objetivos delineados na esfera da formação humana.

Ressalta-se, ainda, que as percepções, por sua natureza vivencial, não podem alcançar o *status* unificador e universalizador do trabalho docente, visto que está associado à maneira como cada um responde e se posiciona diante desta realidade a ser enfrentada e isso ocorre porque o ato educativo requer mudança, posicionamento e comprometimento político com o processo formativo desenhado.

Reconhece-se que se está diante de um fenômeno, mas isso não é impeditivo para que se possa analisar e repensar seus impactos, por isso que se objetiva discutir sobre seus reflexos na transição efetivada e que afetou a prática docente de uma maneira geral em busca de uma resposta à demanda gerada. Essa, pois, é a proposta a ser perseguida nesse trabalho.

2 METODOLOGIA

O método de pesquisa possibilita visualizar o caminho a ser trilhado no campo da investigação. Por isso, elege-se a análise dedutiva que parte de uma regra geral sobre o tema em discussão, a fim de entender o objeto e as implicações decorrentes de sua problematização na realidade. “Isso indica que o olhar do pesquisador pode ser apresentado a partir de questões conceituais que definem um tema até a sua especificidade” (DOMINGUES, 2022, p. 31).

O tipo de pesquisa a ser efetivado é de cunho bibliográfico e exploratório. Bibliográfico porque lança mão de aportes teóricos constituídos na realidade e legitimados pela comunidade científica. Fachin (2015, p. 125) expressa sobre a pesquisa bibliográfica que é um “conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação da informação”,

A pesquisa do tipo survey⁴, é do tipo exploratório, porque “seu objetivo é

⁴ A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou

trabalhar no campo da hipótese, diante da lacuna e ou limitação de dados. Com a sua aplicação, o objeto ganha novos contornos por meio de evidências encontradas e explicitadas” (DOMINGUES, 2022, p. 31).

A abordagem é qualitativa, tendo em vista que trabalha no campo vivencial da experiência docente, a fim de imprimir significado ao observado. Essa natureza implica não apenas na interpretação dos dados, mas de compreender sua inserção, seus contornos e aplicações frente ao objeto eleito.

Diante da proposta teórico-metodológica apresentada, os passos a serem seguidos visam atender aos seguintes objetivos: evidenciar a relevância do ensino em interseção com o trabalho docente e a modalidade híbrida e ou remota; identificar as estratégias de ensino e sua aplicação no contexto do trabalho docente e analisar os impactos da modalidade híbrida e ou remota no trabalho docente direcionado à formação humana.

Para que se alcancem os objetivos eleitos, busca-se analisar a prática docente a ser efetivada e como ela reflete na constituição de sua identidade e profissionalidade afinal, não se pode distanciar do seu jeito de ser, o seu jeito de fazer docente. Em seguida, tenta-se explicitar sobre o trabalho docente no viés da heurística (conceito educacional que coloca ênfase na aprendizagem autodirigida), a fim de demonstrar que a intenção educativa é a formação humana, tendo em vista que é a partir do pensamento crítico que se pode observar a construção, apropriação e aplicação do conhecimento em uma situação real. Por fim, aborda-se sobre o processo de ensino híbrido e ou remoto no contexto da avaliação, a fim de demonstrar a necessidade de sua ressignificação, não considerando respostas imediatas e prontas, mas refletidas e que demandam uma decisão frente a uma problemática levantada.

Evidencia-se com esta pesquisa, que o fenômeno pandemia foi, de certa maneira, incentivador e mobilizador para mudanças efetivadas no âmbito do processo ensino e aprendizagem situados no ensino superior, principalmente, quando se tem como objetivo o desenvolvimento da argumentação fundamentada,

opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento, normalmente um questionário. Segundo a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Art. 1
“Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados.”

que é o que caracteriza os cursos situados na área de ciências humanas.

No ato de coleta de dados foram apresentadas cinco questões abertas e disponibilizadas eletronicamente a professores situados na esfera pública e privada do ensino superior. As questões contemplaram 5 categorias: enfrentamento, desafios, estratégias metodológicas, envolvimento dos discentes e avaliação.

De um universo de 46 professores contactados, menos de um terço respondeu às cinco questões. Porém, foi possível com as devolutivas obtidas analisar e tecer considerações sobre as questões envolvidas. Reconhece-se, porém, que a amostra apresenta percepções sobre um dado tempo e fenômeno vivido, sendo, portanto, percebidas aqui como impressões direcionadas ao *lócus* de ação de cada docente.

Não se tem a intenção de padronizar ou mesmo construir um resultado absolutizador, tendo em vista que as histórias e experiências precisam ser analisadas em seu contexto, assim como as práticas efetivadas e os posicionamentos e as decisões assumidas diante do enfrentamento causado pelo fenômeno pandêmico e que afetou a cada um de maneira diferenciada.

Cabe ainda ressaltar que a intenção da pesquisa tem natureza contributiva e reflexiva, visto que afeta não apenas o trabalho docente, mas a maneira como as relações e os processos educativos são conduzidos e estabelecidos no contexto de atuação, requerendo posicionamentos comprometidos com a interseção entre ensino e aprendizagem.

Os depoentes fazem parte dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado e são identificados por números e pela letra "D" (docente), respeitando e preservando sua identidade, tal como acordado na submissão das questões apresentadas. Isso inclusive, colabora com a manifestação real de suas ideias e opiniões diante do problema enfrentado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O campo de inserção do ensino e da aprendizagem pode ser considerado diverso, complexo e marcado por experiências e inovações. É curioso reconhecer que, neste campo, muitas das práticas docentes que são desenvolvidas partem de

leituras e descobertas associadas a um problema enfrentado na realidade educativa.

A realidade educativa é o espaço de reflexão do fazer docente. É nela que ocorrem os encontros, desencontros, instabilidades e superação. Reconhecer que o trabalho educativo não assume apenas o caráter transmissivo de um conteúdo, já é um começo para abrir-se diante dos desafios a serem enfrentados.

É por esta razão que não há como dizer que existe um padrão de ensino a ser implantado. Antes, é preciso reconhecer que os modos de agir e fazer estão associados ao jeito de ser docente diante da realidade encontrada. Então, muito do que se efetiva no campo do ensino e da aprendizagem está associado à identidade docente, a constituição de sua profissionalidade e ao espaço de atuação.

3.1 O AGIR E FAZER DOCENTES

A identidade docente é constituída das marcas que se fazem ao longo de uma trajetória profissional, por isso que elas refletem nos jeitos de fazer docente, associados aos saberes que vão sendo incorporados, ressignificados, substituídos, refletidos e aplicados ao contexto de atuação (CUNHA, 2004).

O fazer docente complementa-se a partir dos desafios que se enfrenta na prática. São leituras constituídas sobre esse fazer e que demonstram a necessidade de buscar alternativas e apoio para o que se pretende efetivar no campo do ensino e da aprendizagem, o que pode ser constatado nas falas dos depoentes abaixo:

A meu ver houve uma mudança na forma como a comunidade acadêmica perdeu o preconceito que tinha com o ensino a distância. Houve uma redução na resistência, principalmente dos professores, no uso do ambiente virtual e de recursos tecnológicos nas aulas. O maior desafio em nossa Instituição foi preparar o corpo docente para a utilização das ferramentas de tecnologia e que permitiram a condução do ensino remoto. Neste processo, perdemos poucos professores que não conseguiram adaptar-se a nova forma de ministrar aulas. Ainda que as ferramentas incorporadas foram básicas. Também, quebramos a resistência que eles tinham de ter suas atividades monitoradas pela equipe de assessoria pedagógica. (D4)

O processo de ensino-aprendizagem é marcado por interação em muitos níveis. Não se trata de só falar/ouvir ou só ler/escrever. Vejo essa interação muito limitada no contexto remoto. Fiz algumas tentativas de reverter essa situação, utilizando links de enquete, estudos dirigidos (parcialmente) interativos, joguinhos etc. Um problema adicional que se apresenta é o aumento exponencial do tempo e do trabalho necessários para construir/acessar essas ferramentas, sem uma equipe especializada. (D10)

Os modos de agir e fazer docente precisam ser alvos de reflexão contínua do

trabalho realizado, principalmente, porque é por seu intermédio que ocorrem as mudanças significativas e que são imprescindíveis à aprendizagem. É claro que não se pode assegurar a aprendizagem, mas, é possível, sim, criar condições para que ela se efetive na realidade social.

O enfrentamento do problema no campo do ensino e da aprendizagem é o ponto chave da ação docente, o que pode ser agora revisto e analisado diante do cenário pandêmico e que demandou a criação de estratégias e adaptações diante da transição da modalidade presencial para a não presencial ou semipresencial. Chama a atenção a afirmação da necessidade de mudança de paradigma, o que implicou na quebra das resistências, como apontado acima.

Ainda sobre o enfrentamento no processo de transição a ser efetivado, fica patente nas respostas dos depoentes D1, D2, D6, D7, D9 e D10, a necessidade de ir à frente e demonstrar resiliência diante do trabalho docente a ser efetivado.

O processo de transição do presencial ao remoto para mim foi algo semelhante à sensação de iniciar a experiência na docência. Apesar de conhecer os princípios teóricos e mesmo metodológicos, me senti extremamente inseguro em colocá-los em prática. Inclusive porque torna-se mais difícil um feedback imediato da turma. Contudo, com mais experiência, mais disciplinas e na reflexão sobre o comportamento e diálogo com os alunos passamos a adequar certos métodos, conseguindo maior interação dos estudantes e construindo juntos novos caminhos à prática docente. (D1)

Graças a Deus foi rápido. Há poucas semanas eu havia estudado sobre o Zoom a pedido de um professor. Fiz alguns vídeos tutoriais para ele e na semana em que o decreto que impossibilitava o presencial foi emitido já repassei os vídeos para os professores, fiz uma reunião via zoom com eles e tiramos dúvidas. Na semana seguinte, todas as aulas já estavam ocorrendo assim. No entanto, eu ainda permaneci acompanhando todas as aulas durante os três primeiros meses, aproximadamente, para sanar dúvidas dos professores. (D2)

O processo inicial foi desafiador. Preparar a aula, o cenário, a iluminação, a gravação, demandou um pouco mais de esforço e dedicação. O aspecto técnico (problemas no sistema, Internet instável e ajustes no computador), que somente o TI consegue resolver são fragilidades do remoto. Como potencialidades, no caso da EAD, o relacionamento com os alunos foi ampliado a partir de lives, reuniões pelos aplicativos (teams, zoom, etc). No geral, o conforto de ministrar aula no escritório, considero também como potencialidade, vez que o relacionamento com os alunos e a dinâmica das aulas seguiram com qualidade. (D6)

O processo de transição do presencial para o remoto foi bastante difícil, principalmente pelo fato da resistência dos alunos em ligar as câmeras. Algo muito novo para eles e para nós também. O novo sempre traz um frio na barriga, uma sensação de será que estou fazendo certo e será que os alunos estão compreendendo o que está sendo trabalhado? Além de que,

nós professores, tivemos que nos desdobrarmos com planejamentos de aulas mais atrativas para os alunos. (D7)

Não ficamos nenhum dia sem aula, a decisão em migrar para o remoto foi efetivada pelo conselho superior, na sexta-feira 13/03/2020, sendo comunicado aos docentes a sua ampliação para todos os cursos e o uso da ferramenta do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, além da adoção de aulas remotas pelo Aplicativo Zoom Mett. Como os docentes e a equipe de TI já utilizavam AVA nas aulas da terça-feira, a transição total não foi difícil. A medida adotada atingiu todos os cursos de graduação e pós-graduação lato sensu da IES. O ambiente virtual já possuía secretaria própria para monitoramento semanal das aulas registradas e material disponibilizado na Plataforma, a estrutura pré-existente viabilizou a rápida transição. (D9)

Foi muito desafiador. No final da segunda semana de aulas em março/2020 recebemos a notícia de que o campus estaria fechado a partir da semana seguinte. Sem prazo definido (mas sempre notando um tom de urgência nas mensagens da reitoria e da direção do Departamento), deveríamos: manter comunicação com os alunos; verificar (e reportar) dificuldades de conexão/equipamentos que eles tivessem; habilitar a página de cada disciplina no Moodle da universidade; adaptar, criar e disponibilizar os materiais de aula no Moodle; aprender a utilizar o Zoom e passar a usá-lo uma semana depois para ministrar as aulas; adaptar as aulas, tarefas e atividades avaliativas para o contexto remoto (sem que isso prejudicasse os alunos que eventualmente não tivessem acesso ou equipamentos adequados). (D10)

Nas falas expressas, observa-se que a categoria enfrentamento não foi inibidora da ação, mas da sua resolução. É preciso destacar ainda a proatividade como uma característica inerente ao trabalho docente. Não se pode ficar inerte diante da realidade, antes é preciso encontrar soluções e respostas às questões enfrentadas. Surge, ainda, nesta análise a disponibilidade do docente em tentar fazer de outra forma, arriscar-se em um novo agir, afirmando que aprender é da natureza de quem ensina, como enfatizado por Freire (1997), Carvalho e Ching (2016).

Ainda pode ser extraído que o percurso que se tinha na Educação a Distância possibilitou, em alguns casos, que esta experiência não fosse tão penosa. A experiência docente na modalidade a distância é algo que precisa ser considerado, visto que ela se torna agregadora dos saberes que vão se constituindo historicamente no exercício de ser e fazer docentes.

É defensável dizer que o ser e o fazer docentes precisam ser refletidos, independentemente da modalidade de ensino adotada. Afinal, o processo educativo requer investimento de tempo para planejar alternativas metodológicas a serem desenvolvidas no contexto da ação de maneira significativa, tendo em vista que a intenção educativa é de que a aprendizagem possa ocorrer a partir da conectividade

gerada entre pessoas, informações, operações e objeto do conhecimento. Tal como expresso nas respostas dos depoentes D4, D7, D9 e D10:

Tivemos a mudança de modelo sem interrupção nas aulas, somente as práticas, que não tinha como acontecer. No primeiro semestre de 2020, como estava em andamento, não houve como fazer ajustes nas matrizes para melhor comportar o ensino remoto. A partir do segundo semestre de 2020, foram ajustadas as matrizes curriculares, sendo priorizadas aquelas disciplinas em que havia mais facilidade de adaptação para o ensino remoto e deixando aquelas com necessidade de prática para depois. (D4)

Diante do exposto, foram utilizadas estratégias diferenciadas como jogos aplicativos que chamassem a sua atenção. Mesmo com todo o esforço percebeu-se o envolvimento de poucos alunos (geralmente, os que já participavam das aulas no presencial permaneceram colaborando com as aulas no remoto). (D7)

Como potencialidade tivemos a habilidade de uso da ferramenta entre professores e alunos do AVA. A fragilidade encontrada foi para um grupo de docentes não muito familiarizados com a construção de competências na utilização do aplicativo Zoom Mett. Na segunda-feira 16/03/2022, foi realizado o início de um curso intensivo para uso da ferramenta para os docentes. (D9)

Uma das potencialidades, na minha visão, é a possibilidade de trabalho colaborativo à distância, especialmente na modalidade assíncrona. Para alguns alunos, este modelo funciona muito bem. Outra questão positiva é a infinidade de pesquisas e tarefas que podem ser propostas. Acredito que a principal fragilidade seja mais de ordem psicológica: Um professor conhece seu aluno pelo olhar. Há toda uma comunicação não verbal extremamente importante no ensino-aprendizagem que fica impossibilitada no regime remoto. (D10).

Interessante que as percepções docentes divergem sobre as fragilidades encontradas: isso pode ser advindo do próprio contexto de atuação, em que são diversos e apresentam a sua peculiaridade. Tanto é assim, que se identificam questões associadas à utilização de ferramentas e outras trabalham com as associadas aos discentes.

3.2 FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Outra sinalização a ser feita guarda relação com a proposta da formação continuada, sendo uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento profissional docente. A partir dela, é possível refletir sobre o conteúdo do trabalho e a maneira como a disciplina será conduzida, organizada e vivenciada. Afinal, o ato de aplicar

metodologias, meios e recursos no processo ensino e aprendizagem requer planejamento, discussão, sistematização e eleição de critérios (CARVALHO; CHING, 2016, p. 9).

Pensar a especificidade da disciplina acadêmica ofertada no processo de transição demonstra a necessidade de adaptações que precisam ser efetivadas, a fim de que a finalidade formativa possa ser assegurada. Essa não é um ato mecânico e isolado, mas conectado ao processo ensino e aprendizagem e que precisa ser considerado nas tomadas de decisão, inclusive, de teor institucional. É preciso olhar para a complexidade envolvida no processo formativo.

Por outro lado, há que mencionar que este processo de transição não foi visto como um dos mais fáceis por parte de alguns docentes, antes trouxe insegurança, desconforto e a sensação de ineficiência diante da demanda gerada, o que está expresso na resposta dos depoentes D5 e D8 e D11 ao ressaltarem que:

A comunicação e a infraestrutura foram grandes desafios. Não tínhamos informações suficientes quanto à ausência dos alunos, se era falta de um aparelho como tablet, celular ou computador. Se era falta de internet ou desinteresse em si. (D5)

Dificuldade com a qualidade da internet. Ausência de contato entre as pessoas, dentre outros. Num primeiro momento, difícil e desafiador. Exigiu uma capacidade de resiliência muito grande por parte de todos e implicou numa formação permanente do uso das ferramentas tecnológicas. (D8)

Do presencial para o remoto, foi um Deus nos acuda. Fomos empurrados e não estávamos preparados. Porém, fizemos ajustes, e ficamos 2020 e parte de 2021 com aulas ao vivo, mas de forma remota. (D11)

Esclarece-se que o processo ensino e aprendizagem, por sua natureza relacional e intencional, visa despertar a alegria pelo aprender e pelo ato da descoberta, uma vez que possibilita ao discente apropriar-se significativamente do conhecimento, mediante processos de intercâmbio e negociação, reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 96). Essa perspectiva pode ser encontrada nas respostas dos depoentes, ao sinalizarem que:

A maior potencialidade se refere à interação assíncrona, poder deixar a aula acessível aos alunos para tirar dúvidas, a maior dificuldade é, sem dúvidas, o nível de interação dialógica com a turma. Mas com algumas estratégias pode ser contornada. O maior desafio foi criar situações em que todos os alunos participem ativamente. Fazê-los se envolver, emitir opinião, refletir, discutir em alguns momentos fomos mais eficazes nisso e em outros nem tanto. (D1)

Nos casos de aulas mais dinâmicas, ministradas pelos professores que conseguiram "virar a chave" do presencial para o online, a participação era ativa e percebeu-se que houve compreensão por parte dos alunos. No entanto, nos outros casos os alunos permaneceram predominantemente de forma passiva e desinteressada. Além disso, não se percebeu considerável compreensão do conteúdo por eles. (D2)

As potencialidades ficam a cargo da afetividade e da preocupação com a aprendizagem no formato novo e desafiador. As gravações das aulas e os materiais disponíveis no YouTube, permitem o aluno assistir diversas vezes. A fragilidade se deu muitas vezes nas avaliações. Não se tinha certeza de que aquilo que está sendo postado é de fato o conhecimento aprendido e apreendido por cada indivíduo. Durante as aulas, não podemos ter a certeza de que de fato o aluno está concentrado e atento às explicações. (D5).

Potencialidades: novos espaços e integração entre sujeitos de diferentes lugares. Aprofundamento e agilidade quanto aos conhecimentos. (D8)

Uma das potencialidades, na minha visão, é a possibilidade de trabalho colaborativo à distância, especialmente na modalidade assíncrona. Para alguns alunos, este modelo funciona muito bem. Outra questão positiva é a infinidade de pesquisas e tarefas que podem ser propostas. Acredito que a principal fragilidade seja mais de ordem psicológica: Um professor conhece seu aluno pelo olhar. Há toda uma comunicação não verbal extremamente importante no ensino-aprendizagem que fica impossibilitada no regime remoto. (D10).

A conectividade é uma possibilidade de produção de conhecimentos, devido o contato com diferentes informações disponibilizadas na rede e de diferentes posicionamentos sobre um objeto de estudo (SIEMENS, 2004), o que demanda trabalhar com estratégias diferenciadas, como sala invertida, abordagem por problemas, mapas conceituais e mentais e outras metodologias denominadas ativas. Essas estratégias estão presentes no contexto de ação do professor reflexivo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 154) e que expressam uma escolha teórico-metodológica a ser implementada no âmbito de sua ação docente. Diante disso, segue o parecer dos depoentes:

As estratégias mais eficazes foram todas as que remeteram a emissão de opinião dos alunos, mantê-los atentos ao que estava sendo discutido, fazê-los emitir suas opiniões e confrontando-as com as implicações do conteúdo aplicado, co-construir os entendimentos. Isso se fez primordialmente pela interação dialógica, fosse motivada por uma situação problema inserida em um estudo de caso ou em uma situação argumentativa. (D1)

Foram utilizadas as ferramentas de interação síncrona com os alunos, como o Kahoot e o Mentimeter. Além disso, utilizaram o Moodle para disponibilizar conteúdos extras para os alunos. Esses eram citados ou discutidos em sala de aula. No entanto, a maioria usou das mesmas metodologias aplicadas no

presencial, como a apresentação de Power points, com a passividade dos alunos durante as longas explicações e o uso de vídeos em tempo real via Zoom - o vídeo perdia a qualidade, travava e na maioria das vezes o aluno não compreendia. No caso, estes vídeos poderiam ter sido passados anteriormente via link para os alunos, que os assistiriam e discutiriam posteriormente, durante a aula.

Foi muito bom. Nem parecia remoto. Além disto, os recursos audiovisuais tiveram maior eficiência com a atuação dos monitores. (D3)

Durante o período de ensino remoto o modelo foi adaptando-se. Todas as disciplinas são criadas com uma estrutura padrão, em que o professor vai incluindo os elementos obrigatórios e opcionais em cada uma das semanas de estudo. Elementos obrigatórios para cada aula: Aula Online ao vivo de 2 horas que fica gravada para consulta posterior dos alunos; Material de estudo; Atividade de presença. Elementos opcionais para cada aula: Material complementar e Atividade Avaliativa. (D4)

A elaboração de um roteiro de estudos, publicações de materiais em PDF, powerpoints e gravações das aulas e disponibilizadas no classroom assim que processadas. Um canal de diálogos para retirada de dúvidas, além de sugestões de vídeos curtos que são gratuitos e de boa qualidade no YouTube. Durante as aulas o aluno podia perguntar via áudio ou por escrito no chat do Meet. (D5)

A metodologia da sala de aula invertida (que já era usada no presencial) seguiu sendo eficaz no remoto, a partir do compromisso dos discentes e docentes. Essa tem sido a metodologia aplicada. (D6)

O setor de TI ficou em sistema de Plantão para acompanhamento e orientação dos docentes e discentes sobre os usos das ferramentas, além de elaboração de manual para os usuários. Foi flexibilizado o prazo semanal de entrega das atividades postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Instituição pelos alunos, considerando problemas de rede e acesso do corpo discente. As disciplinas de Estágio foram suspensas, sendo elaborado um calendário próprio pelos coordenadores de Curso, após o período de isolamento social. As aulas práticas foram suspensas no primeiro semestre, sendo retomadas em um calendário próprio, em sistema de módulos. Em casos particulares de alunos que não possuíam dados que comportassem a Plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi autorizado o uso de comunicação, orientação e entrega de atividades pelo whatsapp, e-mail, esses casos ficaram sendo monitorados pelos coordenadores de Curso. Para controle das atividades acadêmicas mediadas pelas ferramentas tecnológicas descritas, os docentes foram orientados a registrar no Portal do Professor para o acompanhamento e controle dos coordenadores de Curso. Em relação às orientações de TCC ficaram a critério de cada orientador com o uso da ferramenta tecnológica mais eficaz e as defesas tiveram o calendário alterado para adequar ao uso do aplicativo Zoom Meet. (D9)

Em linhas gerais, procurei oferecer uma certa diversificação de materiais e canais para os alunos interagirem. Textos, "podcasts", vídeos, atividades mais tradicionais, pesquisas, enquetes além dos debates e discussões e apresentações síncronas pelo Zoom. (D10)

Nas falas dos depoentes observam-se algumas questões que precisam ser investigadas e que estão correlacionadas ao trabalho docente efetivado a partir do uso de estratégias e metodologias combinadas com os recursos tecnológicos.

Percebe-se a proeminência atribuída aos recursos e a percepção da atitude daqueles que ainda se encontram na condição de receptores de um conhecimento. O que amplia a reflexão sobre a aprendizagem significativa, a qual não está associada a ferramentas, mas a apropriação do conhecimento a partir dos sentidos que são gerados no ato de sua descoberta.

É claro que isso não significa que o docente não esteja procurando alternativas para sua ação, muito pelo contrário. O que se tem aqui é a presença de um esforço para se chegar perto do discente, ou seja, trazê-lo para junto, o que indica o desejo de se manter uma prática relacional, sendo orquestrada em prol da apropriação e produção do conhecimento.

Esclarece-se, ainda, que é a partir do conhecimento que se “busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71), o que demanda desenvolver ações reflexivas sobre o objeto analisado. É no ato da reflexão que ocorre as apropriações e a aprendizagem, bem como a manifestação do pensamento crítico.

Pensamento crítico é definido, aqui, como uma intenção revestida de uma busca pela significância (MOORE, 2014), bem como sua validação e legitimação na realidade e que requer criatividade, posicionamento, iniciativa, decisão e argumentação. Ferramentas a serem aplicadas no contexto da formação humana, principalmente, no espaço destinado ao ensino superior.

3.3 EM BUSCA DA INOVAÇÃO E O PAPEL DA HEUTAGOGIA

O espaço do ensino superior permite a experimentação, simulação e mediação em forma de colaboração, principalmente quando se expressa tal intenção formativa. Inovar não se restringe a alterações de *layouts* ou reorganização de móveis e espaços. Antes, inovar é buscar alternativas, possibilidades de aprendizagem significativa. Segundo Cunha (2016, p. 18), é a capacidade de materialização de saberes e experiências e que perpassam os elementos subjetivos e objetivos que se fazem presentes no ato de conhecer, afastando dicotomias.

O contexto pandêmico trouxe inquietações ao fazer docente, contudo, ele não

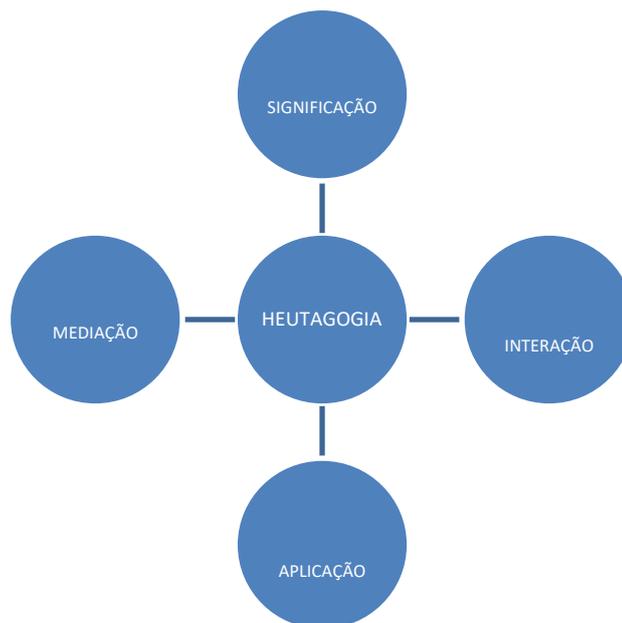
foi impeditivo para que se pudesse pensar sobre formas alternativas do trabalho educativo a ser desenvolvido. Antes, ele desestabilizou certezas e permitiu a inovação ou reinvenção do processo de ensino e aprendizagem. Foi preciso constituir uma proposta formativa firmada na descoberta pela mão da problematização.

A problematização possibilita que o estudo de um tema possa ser aprofundado sobre diferentes prismas, o que demanda pesquisa associada às categorias de compreensão, comparação, análise e síntese, a fim de que se possa chegar mais perto de uma decisão sobre o caso apresentado.

Utiliza-se da proposta da heutagogia, que se propõe a dar autonomia de pensamento ao discente, à medida que não depende da assistência ou mediação do docente para apresentar soluções ao caso. Munhoz (2018, p. 11) expressa que o seu objetivo é a constituição de uma ação e de um pensamento próprio desenvolvido por cada discente no processo de ensino e aprendizagem.

Alia-se à heutagogia a mediação a ser efetivada pelo docente e instrumentalizada pelas tecnologias. Essa proposta abre-se para o campo de significação e interação que são indispensáveis à apropriação e produção do conhecimento, bem como de sua aplicação em uma situação fática, a qual demanda resposta, visando seu equacionamento ou sua possível resolução. Sobre tal proposta de ação docente é possível construir o seguinte esquema:

ESQUEMA 1: HEUTAGOGIA EM AÇÃO



Fonte: Domingues, 2022.

É no âmbito da aprendizagem firmada na problematização que se tem possibilidades de desenvolver a heutagogia. Por esse motivo, que essa foi uma das formas projetadas por docentes. Afinal, quando se pensa na abordagem da problematização, ela vem associada a outras estratégias de ensino, como construção de esquemas conceituais, sistematizações em forma de textos, imagens e vídeos. Essas estratégias fazem parte do processo da formação e atuação de professores reflexivos, tal como discutido por Schön (2000) e Zeichner (1993).

Ainda é preciso sinalizar para a interação nos contextos de ensino e aprendizagem, principalmente, quando eles ocorrem em ambientes virtuais. A interação pode ser descrita como um elemento representativo do processo formativo a ser buscado, afinal a interação tem como característica própria envolver aqueles que estão implicados pelo trabalho educativo a ser efetivado (MUNHOZ, 2018).

A aplicação requer não apenas a compreensão sobre um conceito ou objeto, mas a sua apropriação. A apropriação ocorre a partir da significação produzida no processo de ensino e aprendizagem. Ela não apenas decodifica, mas gera sentidos sobre o que está sendo apresentado, discutido e refletido. A significação forma elos entre pessoas, objeto e realidade.

É claro que não é simples fazer a transição de uma aula centrada na

transmissão para um espaço de significação na perspectiva da heutagogia, contudo, é necessário pontuar que o esforço empreendido, às vezes frustrado, requer tempo para sua efetivação, principalmente, porque é preciso trabalhar com a reflexividade e que nem sempre é vista como um tempo de aprendizagem. Observa-se que as respostas prontas são consideradas, ainda, a preferência dos que estão envolvidos no processo formativo, fruto de uma trajetória demarcada pela mecanização.

A reflexividade requer a presença de processos cognitivos, técnicos e instrumentais complexos, visto que demanda o desenvolvimento de habilidades, como acuidade, atenção, ponderação e decisão sobre o que está sendo pesquisado. O objeto do ensino ganha vida e não é mais um item a ser vencido no interior de uma disciplina acadêmica. Conforme destaca Munhoz (2018, p.41): “Nesse ambiente, os alunos são pesquisadores e produtores do conhecimento”.

Na esteira da reflexividade, o docente precisa compreender o seu papel que sofre também uma mudança real, visto que não se configura como o transmissor, mas agora, como problematizador, desestabilizador e provocador no processo de produção e construção do conhecimento. Por isso, que o docente antes de trabalhar com a proposta de problematização, precisa ter familiaridade com seus objetivos e critérios. É necessário que ele compreenda o caminho para ajudar os discentes a trilharem em suas investigações.

A partir da abordagem da problematização, o docente apresenta situações que carecem de análise. Essas situações precisam ser discutidas à luz dos referenciais teóricos e fundamentadas, visando a sua consolidação na realidade. Nessa conexão é que se pode verificar a relação sendo estabelecida entre teoria e prática de maneira dinâmica e significativa.

3.4 O ESPAÇO DA MEDIAÇÃO E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO

A mediação é um caminho para que a dinâmica estabelecida no processo ensino e aprendizagem ganhem contornos lógicos e factíveis. Isso porque, possibilita ao discente ampliar sua visão, ao mesmo tempo em que requer do docente uma postura ativa e atenta sobre a proposta de trabalho formativo que está em desenvolvimento. É na mediação que ocorre o acompanhamento, a supervisão e a intervenção, principalmente quando elas ocorrem “em situações imprevistas e desconhecidas” (CARVALHO; CHING, 2016, p. 57).

Aqui, reside um fator dificultador no contexto pandêmico, denominado tempo para aprender, visto que os docentes não dispunham dele e, por esse motivo, sua aprendizagem foi se consolidando com o tempo, ou seja, com seus acertos, ensaios, apostas e erros. Essa mudança na forma de atuação encontra resistências, principalmente, por não se ter o domínio técnico necessário das ferramentas disponibilizadas. Diante disso, os depoentes situaram-se assim sobre sua atuação no modelo remoto:

Sinceramente, creio que a percepção dos professores de que é algo totalmente diferente tanto de presencial quanto EaD e que necessita de didática, metodologias e ferramentas específicas. Minha percepção é de que muitos professores não conseguiram romper as barreiras do presencial (se limitaram a ele). Neste sentido, alguns poucos conseguiram superar e o aprendizado ocorreu mesmo com a mudança. Mas a maioria não conseguiu superar de fato. (D2)

O maior desafio foi organizar um ambiente adequado para a aula, com iluminação e câmera. Ele foi superado com o auxílio da IES. (D5)

O maior desafio foi tentar chamar a atenção dos alunos o máximo possível, mesmo sabendo que a maioria deles estavam fazendo outras atividades enquanto assistiam as aulas onlines. (sic) (D7)

O nosso maior desafio foi a eficiência da conexão das aulas, uma vez que grande parte dos alunos são oriundos da zona rural. Tivemos que adotar a gravar as aulas e disponibilizá-las, com isso a frequência não obteve a constância que estávamos acostumados. Também em virtude das dificuldades de acesso muitos alunos trancaram seus cursos, alegando não acompanhar a dinâmica das aulas remotas. (D9)

Sobre a perspectiva da hibridização no âmbito da educação, é possível dizer que ela vem sendo ressignificada a partir da ampliação de possibilidades de conexão mediada por dispositivos tecnológicos, a exemplo de plataformas e aplicativos que permitem a interação no tempo e no espaço. Essa maneira de fazer educação oportunizou orquestrar diferentes composições e arranjos no ambiente educacional e que podem ser mediadas tanto pelo docente, por grupos de discentes e por outros agentes externos e contactados a partir de um tema comum. São os casos de entrevista, mesas redondas, seminários e relato de experiências.

Nesse processo educativo de hibridização ocorre a construção de uma “dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre salas de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas”

(CNE, 2020, p. 2). Tal como expresso pelos depoentes sobre o nível de envolvimento dos discentes:

O nível de envolvimento dos alunos em geral era sempre bom, mas sempre havia alunos mais motivados a participar que outros. O grande desafio era perceber isso e chamar os menos participativos pelo nome, para que expressassem suas opiniões (mesmo que em alguns momentos rasas ou reproduzindo o que havíamos dito), mas isso os mantinha atentos, procurando entender o que se colocava em discussão. (D1)

Os alunos foram a parcela da comunidade acadêmica com mais fácil adaptação ao modelo. Foi feito um trabalho pelos coordenadores de curso para o esclarecimento do modelo pedagógico. Tivemos um aumento bastante grande dos alunos recorrendo ao auxílio da Assessoria pedagógica. A equipe de marketing da Instituição realizou diversas pesquisas com os alunos para medir o clima institucional e a Comissão Própria de Avaliação observou um aumento da participação dos alunos nas pesquisas, chegando a mais de 70% de participação espontânea dos alunos. (D4)

Nesse caso depende muito da modalidade do curso. Para os cursos integrados sem que fossem turmas de recuperação, considero que foi muito boa a participação, interesse e a aprendizagem foi satisfatória para a maior parte da turma. Para os cursos das modalidades concomitante e subsequente, os alunos demonstraram mais dificuldades, desinteresse e houve grande evasão. Para as disciplinas de Plano Especial de Estudo que são ofertadas para os alunos que reprovaram em períodos anteriores, tivemos muitos problemas, sobretudo de comunicação, pois estes alunos não têm um horário pré-estabelecido. Fica a cargo do professor em conjunto com os alunos organizarem a disciplina. A cada encontro aparecia um aluno diferente e as informações parece que não chegavam aos alunos envolvidos nesse processo de recuperação. (D5)

Veja, aqui na Instituição implantamos um semestre emergencial. Nesse semestre houve uma adesão voluntária de estudantes e docentes, foi o semestre suplementar 2020.3. Ao mesmo tempo, foi disponibilizada uma formação para docentes, sobre o uso do Google como ferramenta, metodologias ativas. Mas nesse semestre suplementar tivemos uma adesão de mais de 90% dos estudantes. (D6)

Para a maioria dos alunos que conseguiram a conexão, houve um primeiro momento de resistência ao ensino remoto, mas com a adoção de estratégias de metodologia de aulas síncronas e assíncronas os discentes foram se adequando à nova sistemática. Tivemos que adotar um canal de atendimento psicopedagógico para os discentes, os casos de irritação, resistência, melancolia diante do novo sistema foi um desafio para a equipe.(D9)

Tive turmas excelentes e tive turmas complicadas de alunos indiferentes. No início da pandemia, em 2020.1, por mais que houvesse uma dificuldade maior com as novidades de equipamentos, conexão etc., notava um envolvimento maior. Todos tentavam participar, contribuir, estavam lá de fato. Em 2021, essa participação começou a diminuir (descontadas as exceções). As experiências mais desafiadoras que tive foram com turmas de graduação em que vários dos alunos demonstravam apatia nas aulas síncronas e falta de dedicação às tarefas assíncronas. Uma das experiências mais positivas foi um módulo de Introdução à Linguística

(Introduction to Linguistics) que ministrei na Pós-graduação em Língua Inglesa (Especialização): os alunos eram de vários lugares do Brasil e as interações eram muito interessantes. Notei um envolvimento especial e um interesse da turma que se manteve durante todos os encontros (e, também nas atividades assíncronas). (D10)

A maioria das falas dos deponentes demonstra que o docente não caminha sozinho: este precisa contar com o apoio institucional para que as medidas alternativas efetivadas possam ser asseguradas. Ou seja, o ato de mudar um sistema (modalidade de ensino), não pode ser dissociado do trabalho institucional a ser garantido.

É preciso que no processo de mudança/transição haja acompanhamento, monitoramento e supervisão para que se tenha conhecimento sobre o processo efetivado pelo docente. Salienta-se, ainda, sobre a adesão dos estudantes aos novos modelos e ferramentas de ensino e aprendizagem e que nem sempre foi correspondida da maneira esperada pelos docentes. Ao mesmo tempo em que alguns não verificaram problema com ela, outros perceberam atitudes de resistência e apatia com a proposta educativa lançada.

A adesão a uma ideia e projeto requer desejo e comprometimento com o objetivo proposto. Ela não pode ser imposta, mas conquistada e isso leva tempo, porque tem início com o processo de significação, ou seja, é preciso encontrar o sentido para que algo possa ser eleito como relevante para a vida. Um tempo que não se tinha, mas que era preciso fazer acontecer o processo ensino e aprendizagem. De fato, um desafio sem igual.

3.5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento que favorece o olhar atento diante do processo e do trabalho educativo efetivados. A avaliação possibilita ao docente rever práticas, como reafirmar posturas teórico-metodológicas aplicadas (SACRISTÁN; PERÉZ GOMÉZ, 2007). Quando se fala de avaliação, o que está em análise é o percurso, ou seja, a trajetória desenhada no ato de produção do conhecimento. Sobre o processo de avaliação, os depoentes apresentaram as seguintes respostas:

Sempre através do desenvolvimento de produtos cognitivos (textos, jogos, sequencias didáticas) de forma colaborativa, mas tal processo era sempre

assistido pelo professor de modo que avaliávamos não apenas o produto, mas o processo. Observando como eles mobilizavam o conhecimento apresentado e ao mesmo tempo como eles não se limitavam a ele. Isso servia de termômetro para a capacidade deles de buscar e significar novos conhecimentos. (D1)

As avaliações ocorreram predominantemente como no presencial - produção de resenhas, resumos, artigos e monografias, bem como provas discursivas ou objetivas (a maioria) via AVA (Moodle). (D2)

O processo avaliativo se deu com atividades escritas e com prazos mais longos, em média uma semana num total de duas ou três por etapa. Ao final de cada etapa, havia uma atividade semelhante a uma prova que nesse caso era online e com duração de cerca de duas horas, entregues no Classroom em ambos os casos. (D5)

Em relação às avaliações os professores utilizaram o Google formulário no início. Depois criamos na plataforma um local para avaliação, onde o aluno responde e a nota é gerada automaticamente. (Mantivemos assim no EAD). (D6)

O processo de avaliação ocorreu de forma online, com avaliações via questionários (questões objetivas e subjetivas) e avaliações via formulários Google Forms. Os resultados foram pouco satisfatórios. (D7)

A avaliação ocorreu de muitas formas, respeitando-se a autonomia docente: trabalhos escritos, provas individuais e em grupo, apresentações, pequenos vídeos com demonstração, com performance (temos cursos de artes visuais, dança música etc) apresentação de projetos, defesas em júri, etc. (D8)

Com a adoção do sistema remoto, foi solicitado ao Conselho Estadual de Educação a adoção de uma sistemática avaliativa que considerasse as atividades realizadas ao longo do semestre no AVA, além de provas pelo sistema remoto. As avaliações seguiram o calendário acadêmico, entretanto, a sistemática de envio foi de 24 horas para disciplinas teóricas. Para as provas práticas, essas foram vivenciadas na IES em calendário específico de cada curso. Houve resistência de alguns colegas sobre a realização de provas remota, uma vez que tiveram que reestruturar suas metodologias avaliativas com a possibilidade de consultas dos alunos ao material da disciplina. (D9)

Entende-se que os docentes também arriscaram formas inovadoras de avaliação, entretanto, mantendo as tradicionais como as provas presenciais, sendo essas consideradas, por muitos deles, como o instrumento definidor da aprendizagem de um conteúdo. Outro fator que precisa ser investigado e aprofundado, visto que, o ato de avaliar não se define apenas como um momento de prestação de contas e nem de certificação sobre a apropriação ou não de um conhecimento.

Avaliar é ato de reflexão para ação. Há, porém, que ressaltar ações docentes que tentam arriscar outras formas avaliativas, o que pode ser um ponto positivo sobre a compreensão de sua finalidade educativa, tal como expresso na fala do

depoente D10:

Como os cursos e os alunos têm perfis muito diferentes, as formas de avaliação também foram diversas. Para turmas de graduação em língua inglesa e para turmas de inglês da extensão, por exemplo, houve tarefas do tipo quiz, montadas no Moodle. Para alunos de Fonologia (graduação em Letras), houve trabalhos de apresentação, leituras e tarefas pelo Moodle. Para alunos de Metodologia e Texto Acadêmico, houve tarefas interativas/colaborativas pelo Moodle e pelo Google Sala de Aula/Drive. Além disso, houve avaliação oral em grupo (sempre privilegiando a interação) para as turmas de língua inglesa.

Observa-se na fala deste docente o ato de considerar os perfis diferentes, assim como os tipos de avaliações destinadas a esses perfis e como elas serão desenvolvidas por eles. Esses tipos de avaliação evidenciam, inclusive, o tempo e a natureza da formação envolvida e o processo interacional no ato da produção do conhecimento.

Avaliar é um tempo para que o docente possa refletir sobre seu trabalho educativo e os rumos a serem retomados em direção à proposta da formação humana (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007). Pensa-se que no ato de avaliar o seu trabalho, ocorre a identificação de lacunas e possibilidades a serem empreendidas em seu fazer docente. Avaliar é uma maneira de pensar estrategicamente sobre a sua ação em prol da aprendizagem significativa. Então, mais que observar resultados, ela ajuda a enxergar o processo educativo em desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão desse trabalho elencam-se algumas aprendizagens realizadas nesse estudo. E nesse sentido retorna-se às questões iniciais que foram alvo das análises efetivadas nas falas dos depoentes. Verifica-se, inicialmente, que as falas estão situadas em um contexto específico, o que indica que elas ganham sentido no lócus da atuação de cada um dos depoentes.

No que diz respeito à transição do ensino presencial para o não presencial, suas potencialidades e fragilidades foram destacadas pelos depoentes. Eles afirmam que houve um momento de surpresa diante do novo cenário, o qual foi enfrentado com o auxílio de formações, tutoriais e na própria interação com os estudantes. Esse momento evidenciou a fragilidade no uso de tecnologias, ao

mesmo tempo em que possibilitou a aprendizagem de novas abordagens no processo de ensino.

Quanto ao maior desafio e se ele foi superado, entende-se que os docentes e as instituições compreenderam que o maior desafio era dar continuidade ao processo de ensino e parece que esse desafio foi superado de diferentes maneiras, ou com formação permanente dos docentes, ou formação específica para o domínio de determinadas ferramentas e recursos, ou o com o acompanhamento das aulas pela equipe de coordenação.

Sobre as estratégias metodológicas que foram aplicadas, os docentes inovaram muito com uso de metodologias, desenvolvimento de produtos cognitivos, utilização das experiências aprendidas com os cursos EaD o que é um fator positivo diante dos desafios que se fazem presentes na realidade formativa e que afetam, sobremaneira, o seu modo de ser e fazer.

Sobre o nível de envolvimento dos alunos e o processo de avaliação, fica evidente que para esses depoentes os estudantes se envolveram durante o processo, e tiveram uma resposta adaptativa ou reativa aos novos modelos. Por outro lado houve uma grande diversificação nos usos dos instrumentos de avaliação, ora mantendo o já efetivado no modelo presencial, ora buscando alternativas que pudessem atender as individualidades.

Por fim, é preciso sinalizar pistas diante da problemática levantada. Afinal, não se pode apresentar respostas finalísticas, mas possibilidades sobre as alternativas pedagógicas encontradas e se elas foram efetivas no campo do ensino e da aprendizagem. Diante disto, pode-se observar um esforço dos docentes em oferecer subsídios aos discentes no ato de apropriação e produção do conhecimento.

É possível identificar a preocupação dos docentes com a adesão dos discentes, porque sem ela, não há como falar em aprendizagem e ou prática relacional, marca singular do processo formativo e que requer a interação entre docentes e discentes diante do objeto a ser investigado.

De uma maneira urgente e necessária, ainda, é possível dizer que os docentes em suas limitações, ousaram pensar em estratégias de ensino e isso já demonstra seu comprometimento com a formação a ser materializada, a partir dos encontros e desencontros estabelecidos em tempos de insegurança e instabilidade em todos os sentidos.

O fazer docente humanizou as relações, enfrentou a situação e atuou junto

aos discentes, no sentido de dar continuidade a um trabalho que muitos já o tinham como perdido. Entende-se que as experiências vivenciadas por instituições, docentes e discentes deixaram marcas na vida, no aprendizado e *quicá* possam ajudar que o fazer educativo seja renovado e acrescido de novas formas de agir e fazer, ancoradas em novas abordagens teóricas sobre o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida**, MEC, Brasília, 2020.

CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; Ching, Hong Yuh (Orgs.). **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**. Alta Books, Rio de Janeiro, 2016.

CUNHA, Kátia Silva. **A formação continuada stricto sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face as exigências legais**. Novas Edições acadêmicas, Deutschland, 2016

DOMINGUES, Gleyds Silva. **Pesquisa em Prática**: orientações e normas de editoração de trabalhos científicos em teologia. Carolina University, Winston-Salem, EUA, 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. Saraiva, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Cortez, São Paulo, 2011.

MEC. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MEC. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

MEC. **Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia

MEC. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**, de 6 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**.

MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**.

MOORE, Brooke Noel. **Critical thinking**, HSSL. Reino Unido, 2014.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. ABP: **Aprendizagem Baseada em Problemas**. Cengage, São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, Juan Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital, 2004. Disponível em: <https://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital/>. Acesso em 12 de julho de 2021.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores** : ideias e práticas. Educa, Lisboa, 1997.