



VIVÊNCIAS EM EAD: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS PARA O CENÁRIO DE PANDEMIA

Clarisse de Mendonça e Almeida¹

DOI: [10.29327/3860.13.23-2](https://doi.org/10.29327/3860.13.23-2)

RESUMO

Diante da disseminação do vírus COVID-19 e das exigências de se manter o andamento do cronograma das aulas, professores reinventaram práticas e replanejaram atividades de modo a atender ao modelo de ensino online. É neste contexto que designers instrucionais se viram às voltas com o apoio aos docentes não apenas no momento de repensar atividades e avaliações, mas também auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades e competências. O presente trabalho se propõe a destacar a apresentar um estudo de caso acerca da experiência vivida entre docentes e designers instrucionais no curso de graduação em Pedagogia da UniRio, ofertado no modelo semipresencial pelo Consórcio Cederj, para atender às exigências desse cenário emergencial.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino semipresencial, Formação docente, Prática docente.

EXPERIENCES IN EAD: TRAILING NEW WAYS FOR THE PANDEMIC SCENERY

ABSTRACT Faced with the spread of the COVID-19 virus and the demands to keep the class schedule on track, teachers reinvented practices and re-planned activities to meet the online teaching model. It is in this context that instructional designers deal with supporting teachers not only when rethinking activities and assessments, but also assisting in the development of new skills and competences. The present work proposes to highlight to present a case study about the experience lived between teachers and instructional designers in the undergraduate course in Pedagogy at UniRio, offered in the semi-presential model by the Cederj Consortium, to meet the requirements of this emergency scenario.

Keywords: Pandemic. Semi-presential teaching. Teacher training. Teaching practice

¹ Clarisse de Mendonça e Almeida é doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ, mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio (linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia), pós-graduada em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ e graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ.



INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, pesquisadores do campo da educação se dedicaram a pensar estratégias de incorporação das diversas tecnologias junto às práticas de ensino realizadas em sala de aula presenciais. Disseminaram-se inicialmente propostas de atividades com o uso de vídeos, retroprojetores, câmeras fotográficas... Superada essa fase, iniciou-se, entre os pesquisadores, o debate acerca da necessidade de construção de metodologias envolvendo novas tecnologias digitais e as funcionalidades advindas especialmente de dispositivos móveis. Nasceram práticas pedagógicas para serem vivenciadas ainda com sustentação e base no presencial, mas em interação com recursos digitais como aplicativos, plataformas, redes sociais... Experiências foram desenvolvidas graças à disseminação e à popularização do acesso à internet.

No entanto, o ano de 2020 trouxe um desafio a mais. O contexto de vivência de pandemia e de receio da crescente propagação do vírus COVID-19, o mundo parte agora para um novo desafio: o de se repensar as metodologias e modelos até aqui vigentes e de propor soluções urgentes a partir de uma nova realidade marcada pelo afastamento e distanciamento social. Chegou o momento, segundo De Sousa Santos (p.5, 2020), ao discorrer sobre a crise causada pela pandemia mundial, das fragilidades existentes anteriormente se tornarem evidentes e da educação se adaptar a uma “normalidade da exceção” que se pode pensar até mesmo como “permanente”. E, assim, seguindo determinação dos órgãos internacionais, iniciou-se, a partir de março de 2020 e alcançando o mundo todo, um longo período de confinamento e distanciamento social. Em uma escala global nunca antes enfrentada, escolas e universidades foram fechadas para conter o avanço da disseminação do vírus e as aulas presenciais canceladas e substituídas por aquilo que se convencionou chamar de modelo de ensino remoto emergencial (HODGES, 2020).

Tais iniciativas se mostraram como respostas rápidas a uma demanda urgente e temporária. Para Hogdes et al (2020), o ensino emergencial remoto é marcado essencialmente pela disponibilização temporária de conteúdos via online de modo a se manter o vínculo entre alunos, docentes e instituição de ensino em um momento de excepcionalidade – como o vivido em função da pandemia. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio



de 2020, 186 países já haviam encerrado as aulas presenciais na tentativa de frear a disseminação do vírus.

Para suprir a falta de instituições de ensino abertas e com o ano letivo em andamento, professores se reinventaram em suas práticas, replanejaram suas ações e investiram em ações educacionais a distância apoiadas por tecnologias digitais. Com base nas exigências de uma inovação urgente, de aceitação inevitável e de mudança imprescindível - e de um semestre letivo em pleno andamento -, discentes e docentes correram para se adaptar a uma nova realidade educacional. No Brasil, as decisões acerca do novo modelo de funcionamento do ensino básico ficaram a cargo dos estados. O ensino superior, respeitando a autonomia de cada instituição, reconfigurou o ano letivo apostando em práticas vividas por meio de sistemas de videoconferência (ARRUDA, 2020).

Ao contrário do que possa circular no senso comum, não foi apenas o ensino presencial que sofreu as consequências diretas do momento de pandemia. Modelos construídos para o funcionamento à distância ou de modo semipresencial também revisaram, por exemplo, práticas a serem desenvolvidas inicialmente nos polos e as atividades avaliativas aplicadas presencialmente. Esse cenário desafiador fez crescer, por exemplo, o número de sessões síncronas de videoconferências em que professores transpuseram exercícios e atividades que seriam inicialmente vividos presencialmente nas salas de aula dos polos. Provas e testes precisaram ser refeitos e transpostos para plataformas educacionais de modo que se mantivesse o cronograma desenhado para o semestre letivo. Dessa forma e para atender a uma situação emergencial, docentes, que até então trabalhavam presencialmente, desenvolveram em tempo recorde novas competências e habilidades para o uso e o manejo de tecnologias com finalidades educacionais.

Com base no contexto atual que de sobremaneira tem marcado profundamente o início de 2020, o presente texto se propõe justamente a evidenciar e a gerar reflexões sobre a experiência vivida, na visão de designers instrucionais, junto a mediadores (tutores) presenciais e a distância do curso de Pedagogia, da UniRio, na modalidade semipresencial ofertado pelo Consórcio Cederj, para atender às determinações dos órgãos de saúde pública e de educação para manutenção do isolamento social. Pretende-se, assim, discutir o papel do designer instrucional no acompanhamento desse processo gerando possíveis contribuições para a reconfiguração necessária ao momento atual. Trata-se da apresentação de um estudo

de caso que se acredita relevante para que profissionais da área – especialmente designers instrucionais e gestores – reconheçam as dificuldades e os resultados de um projeto neste formato.

É neste cenário que se fomenta ainda a discussão sobre o processo de formação docente em consonância com o momento de reformulação do ensino para atender às novas exigências da sociedade em função da pandemia. Ressalta-se que, embora os docentes já sejam parte integrante dessa realidade conectada e tenham plena vivência com as tecnologias digitais, muitos deles ainda se formam e atuam em modelos de ensino, com traços do século passado (MARTINEZ, 2015). E por isso mesmo talvez reproduzam em suas práticas experiências desconectadas e não condizentes com a presente sociedade. Sendo assim, destaca-se como objetivo central, identificar de que forma designers instrucionais - a partir da experiência apresentada – possam acompanhar e orientar docentes no momento de pandemia e de isolamento social.

Para a presente proposta pesquisa, destaca-se o estudo do caso a partir da vivência e do olhar da figura do designer instrucional responsável pelo acompanhamento e pela orientação a docentes do curso a distância de Pedagogia da UniRio, ofertado pelo Cederj. Buscou-se a coleta de informações e o entendimento dos fenômenos em sua complexidade, compreendendo os significados e os sentidos no contexto em que atuam e onde a fonte direta para a busca de dados se encontra na interação direta aos envolvidos. Na proposta em questão, a experiência vivida diretamente com os sujeitos envolvidos se mostrou como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento. Buscaram-se novas dimensões e percepções sobre o tema contribuindo, assim, para novos olhares, mais críticos, acerca da atuação docente, da sua contribuição para a sociedade e das políticas públicas educacionais.

1 RECONFIGURANDO PRÁTICAS

A situação de excepcionalidade provocada pela pandemia levou estudantes e professores a construírem uma nova relação com o ensino se abstendo, temporariamente, dos momentos presenciais que tanto caracterizam o percurso escolar. Reconheceu-se o ensino online mediado por tecnologias digitais como a saída mais viável para a manutenção do ano letivo e do vínculo entre as partes. Além do processo de aprendizado, havia a necessidade de se



pensar em estratégias que minimizassem o impacto do isolamento social e dos desdobramentos emocionais enfrentados em função deste momento (tristeza, ansiedade, solidão...). A educação básica em todo o estado do Rio de Janeiro privilegiou para esse momento o uso da plataforma educacional Google Classroom alternando-a com momentos de comunicação assíncrona via redes sociais como Whatsapp e Facebook quando possíveis (CTE-IRB/IEDE, 2020, p.7).

Com relação ao ensino superior, as universidades adotaram, em sua maioria, práticas remotas de ensino focando especialmente no uso de ferramentas de videoconferências na tentativa de replicar ali as aulas presenciais. Associado a isso, a comunicação assíncrona entre docentes e alunos se deu preferencialmente por meio de Whatsapp e de E-mail. Professores adaptaram sistemas de avaliação para atividades e questionários a serem feitos em casa e devolvidos por meio de plataformas educacionais ou por e-mail.

A falta de tempo para um novo planejamento do ano letivo levou a um cenário de improvisação em que práticas e estratégias foram pensadas e criadas no mesmo momento em que aplicadas. Diante destas peculiaridades do momento, optou-se pelo formato do ensino remoto emergencial que, embora se utilize de plataformas educacionais e recursos digitais, difere-se da metodologia aplicada em projetos de educação a distância (EAD). Um dos elementos de diferenciação entre as modalidades trata justamente da questão do planejamento. Na urgência em se adaptar a essa nova realidade, somente houve espaço para adequações e adaptações sem a elaboração, por exemplo, de um modelo que considerasse, de fato, as potencialidades do ensino online e das ferramentas ali utilizadas.

Ao contrário dos projetos em EAD, pensou-se no retorno imediato das ações sem considerá-las como iniciativas de médio e longo prazo.

Muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos on-line de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos (GUSSO et.al, p.5, 2020).

O pouco tempo de preparação e de adequação a este momento evidenciou lacunas e oportunidades que se bem geridas podem trazer resultados positivos a um futuro próximo. A adaptação rápida ao sistema digital de ensino fez emergir problemáticas importantes de



serem percebidas como a necessidade de apoio psicológico aos professores, de revisão do planejamento do ano letivo, da sobrecarga de trabalho gerada pela adequação de práticas às ferramentas digitais e o desconhecimento sobre as possibilidades do ensino online (GUSSO et.al, 2020). O foco, até aqui, era manter a interação professor-aluno e dar continuidade ao ano letivo para que não houvesse interrupções e consequências mais severas em termos de aprendizado e convivência com o círculo escolar. No entanto, avaliar esse momento torna-se fundamental para que ações sejam corrigidas e reconfiguradas para um futuro ainda incerto.

Não foram somente as instituições que atuam na modalidade presencial que reviram suas estratégias e adotaram o modelo de ensino remoto emergencial. Universidades que ofertam cursos na modalidade semipresencial também tiveram que se adaptar ao contexto pandêmico incorporando práticas e repensando sistemas de avaliação. É neste sentido que se propõe aqui a apresentação do caso vivido no curso de graduação da Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Cederj. Acredita-se que essa reflexão traga contributos no sentido de perceber falhas e lacunas na relação entre a docência e as tecnologias digitais.

2.1 Caso Pedagogia/UniRio/Cederj

Meados de maio de 2020 e com o semestre letivo em pleno andamento, os docentes responsáveis pelas 85 disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e gerido pelo Consórcio Cederj na modalidade semipresencial, se viram às voltas com a interrupção do funcionamento dos polos impedindo assim a realização de provas e de atividades laboratoriais nestes locais. Com polos distribuídos em todo o estado do RJ, houve a demanda de se repensar o planejamento do semestre letivo e em andamento de modo que não houvesse – ou houvesse o mínimo possível – de dano para os alunos.

Novas diretrizes, movidas em função da situação de emergência decretada no estado do Rio de Janeiro, foram lançadas e incluíam a readequação das avaliações - até então aplicadas presencialmente - para modelos online a serem disponibilizados na plataforma Moodle. Sem tempo hábil para possíveis capacitações de docentes e para a criação de



atividades avaliativas no formato online, o processo de redefinição de práticas transcorreu acompanhado pelas orientações dadas pelo designer instrucional e pela equipe de suporte à plataforma do Moodle da instituição.

Coube aos professores estarem cientes em compreender o atual contexto e aptos a buscar atenuar os impactos dessa situação inédita. Aos docentes, exigiu-se que assumissem a figura de um pesquisador curioso e atento ao comportamento do grupo sendo capazes de dominar e experimentar novos espaços e modelos de aprendizagem e a detectar possíveis falhas nesse processo. Coube a eles, acompanhados pela equipe especializada, buscar novos formatos de atividades, avaliações e comunicação a serem aplicados junto aos alunos o que não se mostrou um processo tranquilo. O desconhecimento com relação a formatos, funcionalidades e possibilidades destes recursos. O contexto mostrou-se ainda mais difícil pelo fato do “aprender docente” sobre as ferramentas online transcorrer simultaneamente à aplicação das mesmas, sem tempo hábil para mais experimentações e avaliações do que estava sendo realizado. Neste sentido, o apoio da equipe de suporte e de DIs foi de suma relevância. Muitos docentes sequer conheciam modelos de questionários e atividades disponibilizadas no Moodle ou sabiam editar as salas de aula online gerando uma demanda de capacitar, ainda que de modo rápido e superficial, docentes para o uso da plataforma.

Mais do que a demanda e o esforço por uma readequação das avaliações para o formato online, houve expressamente declarada por parte dos docentes a preocupação com o acesso de todos os alunos a esses materiais. Segundo os professores, era necessário que a instituição garantisse que os discentes tivessem, seguindo o cronograma elaborado para a aplicação da prova, acesso à internet e respectivamente à plataforma Moodle. Com alunos distribuídos por todo o estado do Rio de Janeiro, havia o receio de muitos não terem acesso a computadores conectados à internet no momento exato da realização da atividade avaliativa online. Deu-se a recomendação de que os mediadores presenciais e a distância, assim como a Diretoria Acadêmica da instituição, se mantivessem de plantão nos horários divulgados previamente aos alunos de modo a responder e orientar com relação a questões e dúvidas que porventura surgissem. O intuito era gerar o máximo possível de oportunidades que levassem o aluno a aprender cabendo ao docente atuar basicamente como o facilitador nesse processo de ensino e aprendizagem.



No primeiro momento, houve a orientação para que todos os alunos fossem avisados de que a avaliação, antes realizada presencialmente, aconteceria via online. Esse aviso deveria ser postado não apenas na plataforma, mas também disponibilizado em outros canais de comunicação como grupos de Whatsapp ou Facebook. Somado a isso, houve o envio para esse mesmo grupo de um documento com orientações que incluíam qual formato e prazo teriam para a realização da prova. Orientar claramente ao aluno é uma das diretrizes principais no que diz respeito aos projetos de ensino a distância na medida em que a solidão do aluno no processo de estudar não pode se confundir com falta de acesso às informações necessárias que possam comprometer essa trajetória. Um dos focos, nesse momento, também tratava de buscar mitigar a distância transacional (Moore, 2007) dos alunos sem acesso a momentos presenciais nos polos. Mais do que lidar com o stress da situação pandêmica, era preciso manter os alunos ativos e vinculados ao curso e à instituição.

No que se refere à configuração da avaliação, a primeira dificuldade relatada pelos próprios docentes se deu pela dificuldade em se conciliar o desconhecimento das ferramentas disponíveis no Moodle com o prazo dado para tal demanda. Entre as primeiras dúvidas mostrou-se recorrente a questão sobre quais ferramentas poderiam ser exploradas para o contexto da avaliação. Coube ao designer instrucional orientar aos docentes para que dessem prioridade à criação de avaliações de menor complexidade de criação e de formatação que incluíssem, por exemplo, o envio de arquivos ou questionários de inúmeros formatos – verdadeiro ou falso, arrasta e solta, questões dissertativas... Com o prazo curto para a formatação das avaliações no Moodle, acreditou-se que modelos mais simples de execução por parte do docente e de realização por parte do aluno fosse mais adequado.

Desde esse momento, ficou evidente, diante dos inúmeros e-mails recebidos destinados ao designer instrucional e à equipe de suporte, a dificuldade por parte de uma parcela de docentes em reconhecer e em configurar corretamente as ferramentas disponíveis no Moodle. Mostrou-se certo descompasso entre as possibilidades que o recurso oferece – e as quais todos já tinham acesso anteriormente ao período pandêmico, mas não utilizavam – e a formação dos docentes para o uso. Sobre esse ponto, e antes mesmo ao período pandêmico, Kenski (2015) já defendia a necessidade de um planejamento e uma implantação urgente de propostas mais inovadoras e atuais no momento da formação de professores, em



todos os níveis de aprendizado e não apenas no Ensino Básico. Para a autora, há de investir em mais pesquisas sobre o tema buscando sempre um diálogo com a realidade atual e com demandas da sociedade. Embora não houvesse a previsão de uma situação emergencial, como a vivida em 2020, o descompasso em relação à formação e ao uso de tecnologias digitais já é algo discutido há tempos.

Outro questionamento recorrente feito por parte dos docentes tratava da necessidade de se capacitar os mediadores (ou tutores) presenciais e a distância para oferecer a orientação adequada, por meio de ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação, aos alunos no momento da realização das atividades avaliativas. Esse papel de orientador que caberia inicialmente ao docente teve que ser apoiado pela figura do designer instrucional e pelo suporte da instituição. Coube a essas figuras transmitirem informações referentes a possíveis dúvidas de alunos com relação ao tempo para a execução da avaliação, acesso à plataforma, envio de arquivos... Além disso, um documento elaborado pela Diretoria de Material Didático foi enviado aos envolvidos reforçando sobre a importância do uso de variados recursos de comunicação síncronos e assíncronos, como chats e sessões de videoconferências, de modo a manter e a oportunizar a proximidade do aluno com a instituição e os pares e o andamento do semestre letivo. Com relação ao uso de chats, houve entusiasmo por parte dos docentes, mas novamente surgiram dificuldades sobre como utilizar.

As práticas planejadas inicialmente para acontecer nos laboratórios presentes nos polos presenciais também foram substituídas por atividades na plataforma Moodle ou por sessões de videoconferência por meio da plataforma Big Blue Bottom (BBB). Tal fato levou a equipe que acompanhava os docentes a disponibilizar materiais no formato de tutoriais orientando a essas práticas de modo que as sessões acontecessem sem intercorrências. A equipe de suporte e a figura do designer instrucional mostraram-se fundamentais para auxiliar o trabalho das videoconferências.

Essas novas atribuições e competências docentes, aqui identificadas e exigidas em face ao momento atual, provocaram inquietações sobre se, de fato, apenas a inclusão de tecnologias e mais recursos digitais seria suficiente para uma adequação à realidade.



Articular-se, de modo eficaz, com os aspectos tecnológicos não é algo corriqueiro ou fácil – o que se vê neste relato. As inovações tecnológicas constantes e as mudanças globais oriundas do próprio contexto contemporâneo acabaram por exigir por parte da educação, adequação e atualização rápidas, levando muitos a acreditarem que apenas uma maior integração com os recursos digitais mais recentes resolvesse. No entanto, quase sempre, a maior mudança que se percebe são inovações nos processos comunicacionais, na incorporação de novas formas de se comunicar e de aprender sem que isso implique, de fato, em contribuições significativas para uma aproximação entre o fazer pedagógico e a realidade social. Ou ainda, sem que realmente haja uma intencionalidade em se ultrapassar apenas integração e assim gerar sentido para o que se está propondo.

2.2 Problemáticas mais que urgentes

As inovações tecnológicas rápidas e constantes e as mudanças globais vividas no contexto contemporâneo, especialmente nas últimas décadas, exigiram por parte dos educadores, revisão, adequação e atualização de suas práticas. Muitos docentes e pesquisadores acreditaram que apenas uma maior integração com os recursos digitais mais recentes resolveria. Em 2019, ainda no período pré-pandemia, Nóvoa (2019) já apontava para a urgência da universidade em se transformar em um ambiente que, nas palavras do autor, “exige ousadia e ambição a procurar novos caminhos e a construir instituições diferentes”. Ainda que o autor se remonte a tempos anteriores ao da pandemia, sua fala se mantém pertinente em dias de transformações inevitáveis e imprescindíveis. Mesmo sem prever a realidade pandêmica, Nóvoa já apontava o papel da universidade como “o lugar para dialogar com a vida das pessoas e a humanidade, bem como com os grandes temas da tecnologia e da sociedade” (NÓVOA, 2019, p.66). Ou seja, como um lugar que se propõe a articular com a sociedade e seus aspectos mais latentes.

O futuro da universidade passa pela sua metamorfose. Precisamos da razão do conhecimento, precisamos de universidades fortes, presentes, capazes de se projectarem no futuro. O maior risco que temos pela frente é a incapacidade de assumirmos riscos (Nóvoa, p.66, 2019).

O ano de 2020, no entanto, trouxe novos desafios à atuação docente evidenciando, entre outros pontos, a falta de experiência com as ferramentas digitais e com o modelo de ensino online. Embora se trate de um momento, acreditamos, temporário, problemáticas emergiram daí gerando possíveis reflexões e ações para o futuro. No caso do curso da



Pedagogia, ofertado pelo Cederj e analisado neste trabalho, mesmo em se tratando de ensino semi-presencial, houve claramente a dificuldade em se perceber que o modelo online exige um planejamento de ações adequadas a essa metodologia e que não se restringe apenas à transposição das aulas presenciais. Ou do contrário, torna-se uma experiência pouco significativa para ambas as partes. Sobre esse ponto diz Gatti (2020):

Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos (GATTI, p.4, 2020).

A questão da formação de professores em relação às plataformas e recursos digitais mostrou-se como um tema recorrente para diversos autores desde o período pré-pandemia. Esse ponto em especial se mostrou bem latente na medida em que se expressou a necessidade de um maior apoio técnico e voltado para as funcionalidades das práticas das ferramentas online. Monteiro (2010) já afirmava, ainda em 2010, que não havia como negar as possibilidades de um ensino, mediado e entremeado com as tecnologias digitais. Esse pensamento apenas reafirma algo vivido neste momento.

Sem esta compreensão e sem a adequada formação poderemos ter professores que se limitam a transpor as práticas presenciais para os ambientes de ensino on-line, professores a insistirem na fragmentação do saber pedagógico, ou professores a utilizar as “plataformas” como repositórios de informação onde se pode oferecer material didático aos estudantes e recepcionar atividades on-line. Esta é, de fato, uma das principais questões (Monteiro, p. 83, 2010).

Focando mais diretamente nas questões que envolvem a formação docente na contemporaneidade e especialmente no momento atual, trazemos a tona alguns aspectos a seguir acerca da relação dos sujeitos na interface com os espaços virtuais de co-habitação *fulltime* - entre o homem e a máquina, entre o *online* e o *offline* - e como vem se redefinindo, aos poucos, o novo lugar de pertencimento da educação e do docente na atualidade e mais ainda no contexto da pandemia e das incertezas do futuro.

Para Nóvoa (p.8, 2020), embora se reconheça um resultado de “empobrecimento pedagógico”, a experimentação do ensino online em 2020 trouxe aspectos positivos como, por exemplo, o reconhecimento da função social do papel do professor abrindo novas possibilidades para o futuro. E que as melhores experiências, segundo o autor, não vieram de iniciativas do campo das políticas públicas, mas sim do esforço e da dedicação dos professores com a causa. É neste ponto que se pretende refletir aqui – o esforço e a trajetória

docente no sentido de atender a uma demanda e se adequar a uma realidade nova e emergencial.

2.3 Descompasso entre passado, presente e futuro

O ano de 2020 exigiu que os educadores empregassem uma variedade de ferramentas tecnológicas, participassem de discussões online, produzissem material didático diferenciado... Na tentativa de suprir um descompasso entre a realidade discente e a proposta de uma educação mais inovadora e significativa para os alunos (como essa vivida pela pandemia), lançam-se o tempo todo estratégias educacionais como as de metodologias ativas, salas de aula invertidas levando o docente a um intenso processo de formação continuada... Essas propostas ganham destaque ainda ao colocar o aluno em uma situação de aprendizagem mais participativa e colaborativa – dois aspectos amplamente defendidos na educação atual como em acordo com a realidade conectada *fulltime* dos alunos. Mas e o professor?

As novas exigências para a formação docente em relação à tecnologia sempre se mostraram presentes inquietando acadêmicos e profissionais. O relatório *Horizon Report Higher Education Edition*, de 2018, por exemplo, já destacava como um dos debates necessários para a atualidade justamente aquilo que a sociedade impõe como novas atribuições e competências ao professor e que se mostra como um contraponto ao currículo tradicional da academia. Trata-se de formar um professor disposto a propor novas formas de aprender e de ensinar com o reforço das tecnologias digitais como estratégias para minimizar o desinteresse dos discentes. O documento cita a incorporação das possibilidades dos recursos tecnológicos na educação como um caminho para a geração de estratégias educacionais mais inovadoras e atuais e que possivelmente possam atrair a adesão de discentes.

Pesquisar sobre a relação entre tecnologia e educação e refletir sobre as metodologias ofertadas até hoje para a formação docente parece ser, mais que nunca, uma tarefa urgente – como mostra o relato aqui apresentado e tantos outros acerca do período pandêmico. De acordo com os autores aqui citados e partindo para uma reflexão mais ampla, não há mais sentido na obrigatoriedade de se oferecer apenas um modelo de ensino único quando há uma infinidade de recursos e possibilidades cabíveis de serem testados e de gerarem resultados



positivos para a experiência discente e que podem contribuir para a formação de um novo perfil de professor. Neste cenário, há de se repensar os currículos rígidos, engessados, o confinamento das salas de aulas presenciais e também o isolamento motivado pela experiência na Educação a Distância.

O foco dos programas de formação de professor, segundo Masetto (2018), deve ser a aprendizagem dos alunos e não apenas as formas de transmissão de conteúdo. Deve-se sim investir na geração de oportunidades que levem o aluno a aprender cabendo ao docente atuar como o mediador, o facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, apenas mudar a perspectiva de se enxergar o trabalho docente já geraria modificações nas práticas pedagógicas. Masetto (2018) transpõe para a formação do professor o conceito de educação aberta e em rede. As trilhas abertas, pensadas pelo autor, tornam o próprio aluno o protagonista do seu aprendizado e, por isso mesmo, geram perspectivas, experiências e visões diferentes sobre um mesmo fato - o que por si só já seria inovador.

Caminhos que partem de contextos diferentes, caminham paralelos, se encontram e se entrecruzam em processos semelhantes e em buscas conjuntas, integram-se em ações grupais e prosseguem juntos ou em caminhos diversos em direção aos próprios objetivos de formação profissional em nosso Brasil do século XXI (Masetto, 2018).

O fato da formação docente se apresentar historicamente marcada pela disciplinaridade, pela estruturação por disciplinas seria um dos entraves para se readequar os cursos de licenciatura à realidade contemporânea. O docente é formado para pensar e lecionar determinada disciplina o que já não condiz com um cenário de múltiplas fontes de informação e experiência - tanto para alunos quanto para os próprios professores. Emerge, daí, questões, necessidades e anseios que já a disciplinaridade e seus conhecimentos “enclausurados” (MASETTO, 2018) já não dão conta de atender. Ao focar a discussão na formação docente, percebe-se que os cursos de licenciatura atuais – ofertados tanto a distância quanto presenciais -, neste sentido, reforçariam uma formação não condizente com essas exigências já que, seguindo a visão de Gatti (2016), ainda se pautam predominantemente pelo uso linear de livros didáticos, apostilas e leituras e pela pouca interferência ou autonomia dos alunos nesta trajetória.

Se anteriormente, ao docente cabia-lhe compreender e transpor para os alunos os conteúdos limitados ao que o currículo de uma determinada disciplina exigia, hoje, espera-se mais. Não basta a esse docente ser o detentor de determinado conhecimento. É preciso



que se tenha a visão do todo, e não somente de partes fragmentadas que não se interpõem ou cruzam entre si. Do contrário, compreende-se apenas parte da realidade e não das relações que um conteúdo estabelece com o resto. É um saber, acreditamos aqui, que gera ao docente a capacidade de compreender melhor o contexto ao qual o próprio conteúdo pertence, a realidade dos discentes e que ultrapassa o limite da divisão cartesiana de disciplinas. A atuação se dá de modo interdisciplinar e globalizado. As lacunas e fragilidades na formação foram evidenciadas e discutidas no decorrer do ano letivo emergencial de 2020 e algo precisa ser feito a partir daí.

Superada a visão tecnicista de incorporação das tecnologias digitais às práticas, como sugerem grande parte das políticas públicas com foco na formação docente (NÓVOA, 2017), chega o momento de debate e de transposição para a formação docente de uma base de sustentação que descentralize a discussão do uso da tecnologia para identificar que “propósito pedagógico se pretende atingir e quais competências se quer desenvolver” (TRINDADE, 2018, p.100). Afinal, não basta para tanto apenas o acesso aos aparatos a essas ferramentas. O modo como se vivencia essa experiência e como ela é transposta para os alunos talvez represente o ponto mais importante na relação do docente com essa cultura digital e com a futura integração das TICs nas suas práticas. Neste momento, devemos deixar de lado o viés meramente instrumental dessas ferramentas para se repensar o que se espera do aluno e do professor na contemporaneidade.

Mais do que a utilização das tecnologias apenas pela sua utilização, a discussão tem de se centrar no seu impacto pedagógico no que se depreende como “bom” ensino e como fatores de promoção da qualidade na aprendizagem (TRINDADE, 2018, p.100). Ou como acreditamos aqui, trata-se de elaborar estratégias significativas para o aluno e não apenas instrumental.

2 CONCLUSÃO

A nova proposta de atuação docente, impulsionada pela questão da pandemia, vem provocando tensões na medida em que se exige novas atribuições, competências e um novo



tipo de engajamento por parte do professor. Isso nos leva a discutir se, de fato, apenas a inclusão de tecnologias digitais ao longo da sua trajetória acadêmica seria suficiente para formar profissionais capazes de atuar nessa sociedade e de se aproximar da realidade da sociedade e dos alunos. Sendo assim, acreditamos que antes de se repensar o papel da docência na atualidade, é importante compreendermos como se dá a relação entre a formação e a proximidade com as tecnologias digitais.

Adequar-se às exigências atuais da sociedade e articular-se com os aspectos tecnológicos não é algo corriqueiro ou a fácil e a investigação parte, justamente, desse reconhecimento para, em seguida, refletir sobre a formação docente e os resultados, nesse aspecto, na prática da sala de aula. Sobre tal ponto, afirma Gatti:

O que parece mais efetivo é a integração no trabalho pedagógico dentro dos espaços escolares daquilo que as diferentes mídias podem oferecer à educação, com mediações motivadoras dos professores, criando nova distribuição dos tempos para as aprendizagens e utilizando espaços variados, com a utilização de dinâmicas didáticas em que alunos sejam protagonistas ativos (GATTI, p.8, 2020).

Superada a visão tecnicista de incorporação das tecnologias digitais às práticas, chega o momento de debate e de transposição para a formação docente de uma base de sustentação que descentralize a discussão do uso da tecnologia para identificar que propósito pedagógico se pretende atingir e quais competências se quer desenvolver. Afinal, não basta para tanto apenas o acesso aos aparatos a essas ferramentas.

O modo como se vivencia essa experiência e como ela é transposta para os alunos talvez represente o ponto mais importante na relação do docente com essa cultura digital e com a futura integração das TICs nas suas práticas. Neste momento, devemos deixar de lado o viés meramente instrumental dessas ferramentas para se repensar o que se espera do aluno e do professor na contemporaneidade. Mais do que a utilização das tecnologias apenas pela sua utilização, a discussão tem de se centrar no seu impacto pedagógico no que se depreende como bom ensino e como fatores de promoção da qualidade na aprendizagem. Ou como acreditamos aqui, trata-se de elaborar estratégias significativas para o aluno e não apenas instrumental. Neste sentido, o presente trabalho se propôs justamente, a partir da experiência relatada, evidenciar traços que fomentem discussões sobre a formação docente para a atualidade.



REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CTE-IRB/IEDE. A Educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa e Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, junho 2020. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

GATTI, BERNARDETE A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GUSSO, Hélder Lima et al. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, v. 27, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.



PAIDÉIA@
ISSN - 1982-6109

REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



MARTINEZ, Rosana; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica. Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 1, p. 21-40, 2015.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. Blended (e) learning na sociedade digital. Whitebooks, 2015.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 nov 2020.



PAIDÉIA@
ISSN - 1982-6109

REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Clarisse de Mendonça e Almeida

Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ, mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio (linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia), pós-graduada em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ e graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ.

Artigo recebido em: 28/11/2020

Aceito para publicação em :28/12/2020

Para citar este trabalho:

ALMEIDA, Clarisse de Mendonça e. VIVÊNCIAS EM EAD: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS PARA O CENÁRIO DE PANDEMIA. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Volume 13 – Número 23. Janeiro-2021. Disponível para publicação em:

<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>