

DIÁLOGOS SOBRE A

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:

Desafios e superações do
**Grupo de Estudos de Práticas em Ensino
(GEPE)**

Organizadoras:

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Evelyn Secco Faquin

Jeani Delgado Paschoal Moura



Pedro & João
editores.

DIÁLOGOS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS DE
PRÁTICAS EM ENSINO (GEPE)



**Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Evelyn Secco Faquin
Jeani Delgado Paschoal Moura
(Organizadoras)**

**DIÁLOGOS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS DE
PRÁTICAS EM ENSINO (GEPE)**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Os conteúdos dos trabalhos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres; Evelyn Secco Faquin; Jeani Delgado Paschoal Moura [Orgs.]

Diálogos sobre a docência universitária: desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 274p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-892-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558698920

1. Diálogos sobre a docência. 2. Docência universitária. 3. Grupo de Estudos de práticas em Ensino. 4. Pesquisa acadêmica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Joseildo Henrique Conceição

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Prefácio 9

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho
Maria Elisa Wotzasek Cestari
Marta Regina Gimenez Favaro

Apresentação 11

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Evelyn Secco Faquin
Jeani Delgado Paschoal Moura

PARTE I – AÇÕES GEPEANAS

Docência e Metodologias Ativas 17

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Evelyn Secco Faquin
Jeani Delgado Paschoal Moura

Experiências do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE-UEL) com a Implantação do Ensino Remoto Emergencial 29

Jeani Delgado Paschoal Moura
Juliana Bayeux Dascal
Marcia Rorato
Maria Luiza Hiromi Iwakura Kasai

Formação Continuada sobre Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto: Contribuições para a Atuação Docente 45

Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Karina Keller Marques da Costa Flaiban
Pedro Paulo da Silva Ayrosa
Gisele Maria de Andrade de Nobrega
Valdirene Filomena Zorzo-Veloso

PARTE II – INTERLOCUÇÕES COM UEPG E UNICENTRO

**Programa DES–Docência no Ensino Superior:
Reflexões sobre a Experiência na UEPG** 65
Graciete Tozetto Goes
Karina Regalio Campagnoli
Maiza Taques Margraf Althaus
Karine Ferreira Monteiro
Deise Rosana Silva Simões

**Entredocentes – Contribuições do Programa
Institucional de Formação de Professores da
Unicentro na Prática Pedagógica dos
Professores Participantes** 81
Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
Márcio Luiz Bernardim

PARTE III – RELATOS & REFLEXÕES

**Cenas de uma Pandemia: Agenciando
Encontros, Experimentando Afetos** 91
Sonia Regina Vargas Mansano
Ana Claudia Barbosa da Silva Roosli

**Manifestos Fotográficos Sobre Design E Cultura
- Interdisciplinaridade em Ensino Remoto
Emergencial** 107
Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante
Murilo Crivellari Camargo

**Atividades Extensionistas: Relatos, Reflexões e
Aprendizados** 123
Lucimar Aparecida Britto Codato

**Experiências de Gamificação com Estudantes de
Engenharia Elétrica e Ciências Sociais** 137
Ernesto Fernando Ferreyra Ramirez
Renata Schlumberger Schevisbiski

O Laboratório Invertido na Pandemia: Experiências na Busca pelo Pensamento Computacional Informacional <i>Benjamin Luiz Franklin</i>	151
Proposta de Trabalho com Aulas Simuladas no Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português <i>Cláudia Lopes Nascimento</i>	185
Tecnologia e Formação de Professores: o Uso de Ferramenta Digital no Curso de Letras Espanhol <i>Vanessa Cruz Mantoani</i>	199
Experiência da Disciplina Habilidade Interpessoais I Do Curso de Fisioterapia: Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia <i>Fernanda Cristiane de Melo</i>	209
Ensino Remoto na Disciplina Fundamentos de Geografia Escolar <i>Patrícia Fernandes Paula-Shinobu</i>	217
Ensino Virtual de Cartografia Digital diante da Pandemia Covid-19 <i>Adriana Castreghini de Freitas Pereira</i> <i>Ramon Guerini Cândido</i>	239
O Ensino Remoto Emergencial e seu Monitoramento em Curso de Graduação: algumas problematizações <i>Líria Maria Bettiol Lanza</i> <i>Óscar Sousa Domingos</i>	251
Sobre as Autoras e os Autores	271

PREFÁCIO

A caracterização da ação docente nos permite pensar sobre a complexidade e potência da interação pedagógica. Muitos são os desafios e limites enfrentados nessa relação. O diagnóstico e reflexão sobre esses desafios e limites impõem-se como imprescindível no processo de formar-se para a experiência docente, que é exigente, demandando conhecimento científico, técnico, pedagógico, estético, além da sensibilidade apurada para construir com o outro.

Como resposta a demanda de compreensão da prática docente na universidade, foi constituído o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE/UEL), que se institucionalizou como espaço de reflexão e proposições que otimizassem a prática educativa construída na relação professor, estudante e conhecimento. É fundamental que se avalie as implicações e características de cada um dos integrantes dessa relação, para que se possa analisar mais elaboradamente as dificuldades que se impõem ao processo de ensino e aprendizagem que resulta numa determinada formação.

Se educar é uma tarefa complexa e essencial para o ser humano, o ser professor envolve a própria complexidade do ato de educar acrescida do fato de se constituir como atribuição de uma função social concretizada numa profissão, envolvendo fundamentalmente um corpo de saberes e o domínio dos modos de fazer. (ABBUD, 20071)

Na universidade o desafio de tornar-se docente exige a compreensão e mobilização do campo de saberes específicos da área e os modos de fazer que são os conhecimentos pedagógicos.

O livro “Diálogos sobre a Docência Universitária: Desafios e Superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE)” apresenta ações do GEPE e suas interlocuções com a docência universitária, principalmente nos dois últimos anos em que fomos assolados pelas restrições da pandemia da Covid-19. Essas restrições exigiram a construção de novos recursos numa nova forma de fazer o

¹ ABBUD, M. L. M. História da educação no curso de Pedagogia 1960 a 1990 – FFCLL/UUEL. EDUCERE, 2007, Curitiba-PR. EDUCERE- Saberes docentes, 2007. p. 955-965.

ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para que as atividades da graduação e da pós graduação se mantivessem vivas.

Os relatos aqui apresentados, colocam em evidência a potência do ‘refazer’ docente, que se reinventou mantendo o compromisso da qualidade da formação oferecida nas atividades acadêmicas. Coloca também em evidência a importância da organização institucional para garantir a formação continuada de docentes.

O GEPE com seus 10 anos de existência, e pelas ações já desenvolvidas aponta para o caminho da construção de uma política de formação continuada de docentes, que precisa ser construída na experiência do trabalho coletivo, colaborativo e de troca, como dizem os Gepeanos “tudo junto e misturado”.

Que a leitura dessas ‘histórias’ sobre o fazer docente inspire e conduza a reflexão sobre nosso papel como docentes e todas as possibilidades que temos de sempre fazer de outro modo, de sempre buscar fazer melhor, de superação.

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho
Maria Elisa Wotzasek Cestari
Marta Regina Gimenez Favaro

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) completa dez anos de sua institucionalização junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Entre as atividades comemorativas lançamos o presente e-book, **“Diálogos sobre a Docência Universitária: desafios e superações do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE)”**, que apresenta uma mostra das ações do GEPE e suas interlocuções com a docência universitária, principalmente nesses dois últimos anos em que fomos atravessados pela pandemia da Covid-19 e passamos a atuar em contextos emergentes de formação.

Em uma década de atuação voltada à formação continuada de docentes universitários, nós gepeanas e gepeanos temos orgulho de fazer parte desse grupo que, ao longo do tempo, não mediu esforços para implementar ações e espaços pedagógicos, contribuindo para a melhoria do ensino nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UEL.

Os docentes têm no GEPE um ambiente interdisciplinar acolhedor para refletirem sobre suas experiências de ensino, reavaliarem e reelaborarem suas práticas cotidianas. Com esse espírito de partilha, apresentamos os resultados de algumas práticas possibilitadas pelo GEPE no âmbito da formação de professores, principalmente em contexto de ensino remoto emergencial.

A **primeira parte**, foi escrita por docentes que participam diretamente como membros do GEPE, em um esforço para demonstrar as mediações do grupo em interação com os demais docentes da universidade.

“Docência e Metodologias Ativas”, de *Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Evelyn Secco Faquin e Jeani Delgado Paschoal Moura*, apresenta o que se poderia considerar o “coração” das ações gepeanas, tendo em vista que as metodologias ativas vêm sendo requisitadas pelos docentes e propostas como uma alternativa que complementa o ensino clássico, sem contudo, desprezar a importância da tradição pedagógica na universidade.

Em **“Experiências do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE-UEL) com a Implantação do Ensino Remoto Emergencial”**, as autoras, *Jeani Delgado Paschoal Moura, Juliana Bayeux Dascal, Marcia Rorato e Maria Luiza Hiromi Iwakura Kasai*,

discutem a inclusão da comunidade acadêmica no novo cenário digital que se despontou com a pandemia da Covid-19.

“Formação Continuada sobre Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto: Contribuições para a Atuação Docente”, foi escrito por *Dirce Aparecida Foletto de Moraes, Karina Keller Marques da Costa Flaiban, Pedro Paulo da Silva Ayrosa, Gisele Maria de Andrade de Nobrega e Valdirene Filomena Zorzo-Veloso*. Os autores e autoras apresentam os resultados da Formação Continuada sobre a Avaliação da Aprendizagem, ofertada como subsídio ao trabalho pedagógico durante a pandemia.

A **segunda parte**, foi escrita por docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), ambas no Estado do Paraná, em que apresentam as experiências do DES e Entredocentes, que se assemelham as do GEPE. Assim, colocamos em relevo a importância das relações de cooperação entre professores e pesquisadores, a fim de promover laços acadêmicos e trocar experiências de trabalho entre as universidades.

Em **“Programa DES – Docência no Ensino Superior: Reflexões sobre a Experiência na UEPG”** escrito por *Graciete Tozetto Goes, Karina Regalio Campagnoli, Maiza Taques Margraf Althaus, Karine Ferreira Monteiro e Deise Rosana Silva Simões*, reflete sobre as ações realizadas na UEPG com envolvimento de professores dos diferentes setores da instituição.

“Entredocentes – Contribuições do Programa Institucional de Formação de Professores da Unicentro na Prática Pedagógica dos Professores Participantes”, de autoria de *Wanda Terezinha Pacheco dos Santos e Márcio Luiz Bernardim*, se trata de uma análise da formação continuada de professores universitários nos campi de Guarapuava e Irati.

Na **terceira parte**, temos as contribuições de docentes da UEL, de diferentes centros de estudo, que aceitaram o convite de compartilhar suas práticas pedagógicas, em forma de relato de experiências.

Em **“Cenas de uma Pandemia: Agenciando Encontros, Experimentando Afetos”**, *Sonia Regina Vargas Mansano e Ana Claudia Barbosa da Silva Roosli*, colocam estudantes e professores como protagonistas de encontros e afetos vividos na complexa experiência da pandemia.

Em **“Manifestos Fotográficos Sobre Design e Cultura - Interdisciplinaridade em Ensino Remoto Emergencial”**, *Ana Luisa*

Boavista Lustosa Cavalcante e Murilo Crivellari Camargo, apresentam séries fotográficas que contextualizam a mudança cultural vivida pelos estudantes no isolamento social.

Lucimar Aparecida Britto Codato descreve em seu artigo, **“Atividades Extensionistas: Relatos, Reflexões e Aprendizados”**, as readequações, desafios, reflexões e aprendizados vivenciados em um projeto de extensão durante a suspensão das atividades presenciais.

“Experiências de Gamificação com Estudantes de Engenharia Elétrica e Ciências Sociais, escrito por *Ernesto Fernando Ferreyra Ramirez e Renata Schlumberger Schevisbiski*, mostra as estratégias utilizadas nos cursos de Engenharia Elétrica e Ciências Sociais para aumentar o engajamento dos estudantes e avaliá-los no ensino remoto.

O capítulo de *Benjamin Luiz Franklin*, **“O Laboratório Invertido na Pandemia: Experiências na Busca pelo Pensamento Computacional Informacional”**, trata das experiências da aplicação do Laboratório Invertido como uma metodologia ativa para o ensino de habilidades em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento de Competências em Informação (CI).

Cláudia Lopes Nascimento, autora de **“Proposta de Trabalho com Aulas Simuladas no Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português”**, descreve uma nova dinâmica de trabalho a partir de aulas simuladas em ambiente virtual, como forma de suplantar a impossibilidade dos estagiários irem a campo.

O capítulo de *Vanessa Cruz Mantoani*, **“Tecnologia e Formação de Professores: o Uso de Ferramenta Digital no Curso de Letras Espanhol”**, mostra o uso da plataforma gráfica Canva pelos discentes para a criação de um compilado de receitas típicas de países hispânicos em formato de vídeo.

Fernanda Cristiane de Melo em, **“Experiência da Disciplina Habilidade Interpessoais I Do Curso de Fisioterapia: Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia”**, discute as experiências no ensino remoto em habilidades de comunicação, observação e análise clínica para a prática do fisioterapeuta.

O capítulo de *Patrícia Fernandes Paula-Shinobu*, **Ensino Remoto na Disciplina Fundamentos de Geografia Escolar**, retrata o trabalho com recursos tecnológicos diversos, como o *Meet* e o *Classroom*, para a organização da sala e dos estudos dos licenciandos em Geografia.

Ensino Virtual de Cartografia Digital diante da Pandemia Covid-19, de autoria de *Adriana Castreghini de Freitas Pereira e Ramon Guerini Cândido*, mostra possibilidades para o ensino virtual de Cartografia Digital, a partir de tecnologias modernas, disponíveis gratuitamente, tanto para computadores quanto para dispositivos móveis (*smartphones e tablets*).

Por fim, o artigo, **“O Ensino Remoto Emergencial e seu Monitoramento em Curso De Graduação: algumas problematizações”**, escrito por *Líria Maria Bettiol Lanza e Óscar Sousa Domingos*, problematiza o Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir da realidade dos estudantes na disciplina “A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde”, do Curso de Serviço Social, considerando a forte implicação da crise sanitária provocada pela pandemia.

Com a publicação desse livro, não intencionamos romantizar as práticas docentes no ensino remoto emergencial, apenas demonstrar que a docência emerge em diferentes contextos e precisa ser valorizada enquanto profissão multifacetada.

Diante do dado alarmante de aproximadamente 15 milhões de vidas perdidas no mundo [no Brasil 664 mil], como resultado direto ou indireto da Covid-19, em pouco mais dois anos de pandemia, não temos o que comemorar.

No entanto, que essas experiências possam nos fortalecer no diálogo e na partilha, que tem marcado a nossa docência, assim como, agregue visibilidade a necessária ampliação de políticas e espaços de formação docente no ensino superior.

Finalizamos com um excerto da obra, “O Terceiro Instruído”, de Michel Serres¹:

**Re-nascido, ele conhece, tem piedade.
Finalmente, pode ensinar.**

*Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Evelyn Secco Faquin
Jeani Delgado Paschoal Moura*

¹ SERRES, Michel. O Terceiro Instruído. Lisboa: Instituto Piaget, 1993, p.155.

PARTE I - AÇÕES GEPEANAS

DOCÊNCIA E METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Evelyn Secco Faquin
Jeani Delgado Paschoal Moura

Introdução

A docência como atividade profissional assim como todas as profissões, exige saberes múltiplos aliados à capacidade de análise da realidade circundante e à resolução de problemas. A prática docente em qualquer modalidade de ensino tem apresentado constante desafio para os que a exercem, posto que, as transformações sociais e tecnológicas exigem um pensar constante sobre sua ação, além das quais se apresentam no cenário político e econômico atual.

Portanto, o objetivo desta exposição é refletir sobre os desafios da prática docente no Ensino Superior, tendo como foco as metodologias de ensino condizentes com as necessidades sociais e educativas atuais, denominadas de metodologias ativas. A profissão docente se estrutura e se organiza não só por meio do conhecimento a ser aprendido ou apreendido pelo estudante, mas também se refere aos diferentes modos de ensinar, que acontecem em um determinado espaço de tempo e lugar.

As diferentes dimensões que compõem a ação docente, nos remete a uma *práxis* pedagógica voltada ao aprendizado como transformação e encantamento pelo conhecimento, pelos novos e diferentes saberes sobre o mundo circundante. O agir na docência exige uma busca constante e compromissada com a qualidade do ensinar. Em um cenário de mudanças aceleradas, de dúvidas e incertezas diárias, o pensar coletivamente sobre o ensinar, se torna imprescindível. Portanto, refletir sobre o processo de ensinar é fundamental à docência.

O ato de ensinar envolve uma série de elementos que constituem um todo. Nesse contexto, estão presentes saberes, procedimentos, atitudes, valores, bem como, elementos que transcendem a própria ação de ensinar e aprender. Diante disso, consideramos as metodologias ativas como caminhos necessários para a organização didática e pedagógica no ensino superior, colocando em relevo

algumas de suas principais orientações pedagógicas. Eis o que discutiremos adiante.

Aproximações ao tempo presente: a docência no ensino superior

Discorrer acerca da docência, necessariamente nos remete ao debate acerca do ensino superior, uma vez que não é possível tematizar a ação, sem nos remetermos ao contexto. Apoiados em Faquin (2016), verificamos que na contemporaneidade a educação superior brasileira é ofertada em estabelecimentos de ensino diversos (faculdades, institutos, centros universitários, em modalidades presencial e a distância).

Assim, essa forma de organização impacta não somente nas possibilidades de exercício da docência, mas, na própria qualidade do ensino, havendo em muitos casos a restrição das vocações política e científica da instituição universitária (CHAUÍ, 2001), essenciais à conformação do perfil profissional que atuará na sociedade. Podendo haver, uma “parcialização” do conhecimento construído, dificultando reflexões mais consubstanciadas e prospectivas (FAQUIN, 2016).

A partir das opções realizadas em termos de direcionamento, compromisso institucional e da qualidade do conhecimento disseminado no processo de ensino-aprendizagem (articuladas às experiências vivenciadas no ambiente universitário relacionadas a pesquisa, extensão, atividades culturais, trocas de vivências entre os demais cursos, entre outras), se construirão os profissionais que atuarão nos diversos setores da sociedade. [...] direcionando qual o olhar que esse profissional terá diante da sociedade em que atua, capacidade de análise conjuntural e qualidade de serviços prestados em sua área de exercício. (FAQUIN, 2016, p. 43).

Exige-se, portanto, que fiquemos alertas quanto a sensível tendência imposta ao ensino superior em ser reduzido à transmissão de conteúdos, unicamente com vistas à inserção no mercado de trabalho, sendo necessário resistir à perspectiva de “tecnificação” da formação, que nos distancia da formação intelectual como indica Chauí (2001). A autora ainda problematiza a desvalorização constante sofrida pelo ensino de graduação enquanto atribuição docente, não estando a docência, por vezes, inclusa na “contabilização” da produtividade.

Ao mesmo tempo que se apresentam os desafios anunciados à organização própria do ensino superior, este também se torna receptor de novos públicos tendo em vista o alargamento da oferta de vagas públicas e privadas, introdução de ações afirmativas e novas formas de ingresso, proporcionando que segmentos populares adentrassem a cena universitária. Pereira (2011) nos lembra que a educação superior no Brasil, tem enquanto característica histórica ser local privilegiado para a reprodução das elites, sendo urgente a discussão sobre ingresso e permanência de forma indissociável e a criação de “(nova) teoria pedagógica do ensino superior que deve portanto, ser gestada a partir do diálogo entre a universidade e os segmentos populares que a ela começam a chegar” (PEREIRA, 2011, p. 66), uma vez que a desigualdade social tem eco na desigualdade educacional.

Não podemos perder de vista essas questões, pois, acrescenta o autor, estas incidem na qualidade da formação a ser ofertada, não devendo esta ser restrita a capacitação para o exercício de uma profissão, mas, proporcionar solidez e criticidade.

Realizada esta breve contextualização, se torna importante o adensamento de reflexões acerca do ato de ensinar, enquanto compromisso público e social com a formação de profissionais qualificados para o atendimento das necessidades postas pela sociedade.

Com base na reflexão de Libâneo (2001), confirmamos que a ação pedagógica é responsável por orientar as práticas educacionais por meio de intencionalidades pré-determinadas. O autor argumenta que o processo de educativo torna-se viável como prática social justamente por ser pedagogicamente dirigido, acrescenta que o diferencial nos processos educativos é o caráter pedagógico, os quais se vinculam a situações históricas e sociais concretas.

Esta ação pedagógica, se manifesta, segundo Beillerot (1985), por meio de um conjunto de comportamentos e ações conscientes de transmissão de saberes, corroborando com Libâneo (2001) quando este afirma a necessidade de uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), com vistas a converter os fundamentos da ciência em matéria de ensino.

Masetto (2012) contribui à reflexão indicando que a docência em nível superior exige ao professor domínio na área pedagógica, dotado de conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; concepção e gestão de currículo; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; teoria e prática da tecnologia

educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback e planejamento como atividade educacional e política, para que seja possível a mediação pedagógica.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. [...] São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real em que nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas; por vezes, colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias (MASETTO, 2010, p. 175-176).

Para o desenvolvimento destas atribuições a formação e capacitação para docência enquanto política institucional é fundamental, não podendo se restringir ao percurso individual destes, uma vez que quando inexistente pode gerar episódios de reproduções de experiências, tentativas e erros, coadunando em prejuízo a constituição de perfis profissionais.

Notas sobre as Metodologias Ativas

A educação deve oportunizar ao homem, condições de apropriação de conhecimento, favorecendo ao indivíduo o desenvolvimento de suas potencialidades e de formação da consciência de mundo. A consciência é a capacidade que o homem tem de refletir sobre a própria ação. É ela que permite entender os mecanismos psíquicos articulados na ação, tornando possível ao ser

humano fazer uso de sua estrutura cognitiva, reconhecendo os processos cognitivos envolvidos e necessários à execução de determinada atividade de aprendizagem.

O indivíduo percebe a sua atividade consciente diante da aquisição de conhecimento e utiliza seus mecanismos psíquicos no desempenho de suas atividades. Para tanto, é importante compreender que as formas de atividade de ensino propostas pelo professor favorecem o desenvolvimento desse estado consciente.

Compreendendo as metodologias ativas menos como uma definição limitada à instrumentalização da aprendizagem, e mais como um processo aberto a novas abordagens, as situamos como um conceito recente, no entanto, o ensino e a aprendizagem balizados por estratégias ativas são antigos na história das ideias pedagógicas. Há um arcabouço de contribuições de autores que lançaram as raízes para se construir metodologias ativas. A título de exemplificação, o ideário pedagógico em “O Emílio ou da Educação” (1999), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) apresenta reflexões sobre o método ativo, em que a experiência é redimensionada. Outra vertente clássica relacionada ao nascedouro de metodologias ativas podemos encontrar em John Dewey (1859-1952), que refundou o entendimento de experiência balizada pela ação ou pelo aprender fazendo, como vetor da aprendizagem (DEWEY, 1978).

Contemporaneamente, em busca de uma ressignificação das metodologias que favorecem a centralidade do estudante no processo educativo, Berbel (2011) recupera as metodologias ativas, explicando que estas

[...] baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29)

Berbel (2011) coloca como desafio metodológico atividades advindas da prática social, as quais permitem desenvolver a capacidade de duvidar, perguntar, problematizar, discutir e propor novas ideias para uma aprendizagem crítica e educação emancipadora, em que os estudantes são protagonistas de suas aprendizagens.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na

tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

No contexto das metodologias ativas, os estudantes atuam com maior liberdade e engajamento em situações de aprendizagem, em que são convidados a colocarem o conhecimento em ação. Segundo Berbel (2011), os estudantes aprendem a refletir sobre os conteúdos pois se mantêm envolvidos nas atividades, assim, desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre o objeto de conhecimento, além de aprendem a interagir e trabalhar com valores pessoais e sociais.

De acordo com Lovato e colaboradores (2018), na literatura encontramos duas abordagens sobre as metodologias ativas: as colaborativas e as cooperativas. Os autores apontam que apesar de ambas serem consideradas proativas, e visarem ação conjunta, propondo a execução de tarefas em grupo, cooperar é diferente de colaborar. A cooperação remete à uma forma relacional no grupo que pode possibilitar uma hierarquia em sua organização. Já a colaboração, remete ao trabalho conjunto, em que não há liderança definida. Esse modo de ensinar e aprender tem em sua condução o compartilhamento, a corresponsabilidade.

De acordo com Libâneo (2022) há duas perspectivas que fundamentam as metodologias ativas, a da racionalidade instrumental e a da racionalidade emancipatória. A primeira caracterizada como reflexividade neoliberal e a segunda caracterizada como reflexividade crítica, sendo esta última, em que a metodologia ativa participativa ou colaborativa, se situa como possibilidade.

A metodologia de ensino utilizada na ação docente consiste em instrumento de libertação ou alienação do sujeito, posto que, pode contribuir ou não, para a construção de uma consciência de mundo por parte do estudante, como um ser inacabado, que está em constante transformação, que se vê no mundo, com o mundo e para o mundo, “num quefazer-ação-reflexão, que se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 2020, p. 29). Para tanto, metodologias diversificadas se fazem necessárias à prática de ensino na docência.

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, como forma de buscar e despertar para o conhecimento. Na realidade de sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a

formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. (ANASTASIOU, 2012, p. 18)

Tal afirmativa, nos traz uma concepção de ensinar que visa a apreensão e apropriação de conhecimento dando sentido e significado ao que se aprende, e que se assim não o for, sua finalidade não se concretizou, portanto se torna vazia, despida de sua essência. Pensar as possibilidades de ensinar atrelada ao apreender, tem em seu bojo os processos metodológicos pertinentes a condição de uma qualidade de ensino a ser almejada.

Na relação professor-estudante, a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no estudante, na autonomia da vida de estudos e aprendizagens. A experiência estudantil é fonte de aprendizagem, sendo a mediação docente pautada na orientação e na problematização de situações concretas que exijam uma gama de ações para a apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva,

o estudante pode assumir a responsabilidade de aprender, por exemplo, em meio a uma situação-problema se vê envolvido e desafiado a resolver o problema, passa a construir o conhecimento coletando informações e analisando possibilidades na intenção de solucionar os impasses, isso é, a formação do seu próprio conhecimento (SANTOS; MOURA, 2021, p. 73).

No ensino superior, assim como na escolarização básica, a ação de ensinar deve estar focada na ação de aprender, mas como *práxis*, no intuito de construir uma consciência do fazer, do por que fazer. É preciso oportunizar aos futuros profissionais tempo de reflexão sobre as condições concretas da realidade, da atividade humana em curso, entendendo o conhecimento, os conteúdos apreendidos como instrumentos de autonomia e emancipação humana.

Possibilidades

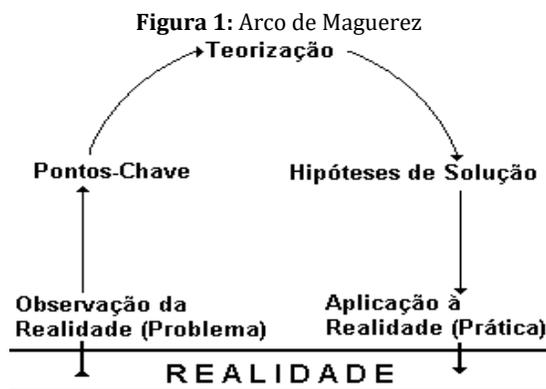
A sociedade atual, marcada pelo excesso de informações, nos impõe uma forma superficial e simplista de conhecer as coisas e emitir opiniões sobre elas. A forma como processamos as informações, via de regra, nos impede uma conexão significativa entre os acontecimentos, os quais são imediatamente substituídos por novas situações e fatos, nos colocando num obsessivo processo de

produção de saberes e conhecimentos prematuros, acelerados pelo ritmo do tempo presente.

Jorge Larrosa, em sua obra “Tremores: escritos sobre a experiência (2019)” anuncia a experiência como algo que toca e afeta o indivíduo, se referindo a algo que acontece de forma singular, não tendo o mesmo significado para todas as pessoas. Na tentativa de dirimir os efeitos da velocidade do tempo presente, em que tudo o que se passa, passa cada vez mais depressa, sem proporcionar a experiência da qual nos fala Larrosa (2019), o momento da aula, com o uso de metodologias que permitem afetar o estudante garantindo-lhe a experiência, pode ser significativo como um tempo de convivência e do permitir-se estar junto partilhando outras formas de interação.

Dessa forma, acreditamos nas possibilidades de desenvolver metodologias que possam tocar os estudantes no sentido de provocá-los no ato de pensar e sensibilizar-se frente ao mundo, de tal forma que possam tencionar um outro jeito de pensar, sentir e viver.

A metodologia da problematização se constitui como uma das alternativas metodológicas no conjunto de metodologias ativas. Bordenave e Pereira (1992), anunciam a participação como uma necessidade humana. A participação atravessa o indivíduo permitindo-lhe explorar o mundo, interagir, desenvolver o pensamento reflexivo, criando e recriando situações que possibilitam a apropriação singular de diferentes saberes. Com base no arco de Magueréz, os autores nos apresentam cinco etapas importantes para se obter a apropriação de um conhecimento permanente e de longo prazo: 1) Observação da realidade e definição de um problema; 2) Seleção de pontos-chave para estudos; 3) Teorização; 4) Hipóteses de solução; 5) Aplicação à realidade.



Fonte: BORDENAVE; PEREIRA (1992).

O giro no arco leva à problematização, em que os estudantes são orientados a identificarem problemas reais pela observação da realidade, cujas perguntas serão desencadeadas como forma de se interrogar situações cotidianas e as contradições que lhes são imanentes, transformando-as em questões para estudos sistematizados. A partir de fatos concretos vividos e observados, são extraídos os pontos-chave dos problemas a serem melhor investigados.

A fase da teorização que está indicada no topo do arco, se refere aos conhecimentos científicos advindos de diferentes áreas do conhecimento humano, em diálogo com os saberes da experiência e representações de pessoas que convivem com o problema em sua cotidianidade. O foco dos estudos em diferentes fontes empíricas ou teóricas, proporcionam momentos importantes de reflexão que levarão a formulação de hipóteses de solução para as perguntas de partida e as problematizações colocadas. Dessa forma, conclui-se o giro do arco com a aplicação à realidade.

O arco de Maguerez é um caminho possível para as ações pedagógicas, num movimento transformador de ação-reflexão-ação, o qual orienta o processo ativo de compreensão de determinada realidade.

Outras possibilidades se apresentam como mostra a pesquisa realizada por Santos e Moura (2021) sobre a percepção de professores em relação as metodologias ativas com melhores resultados. Sistematizada em forma de nuvem de palavras, os autores indicam três formas ativas mais citadas pelos professores respondentes: 1) O seminário; 2) Os projetos; 3) O Jogo.

Figura 2: Metodologias Ativas com melhores resultados



Fonte: SANTOS; MOURA (2021).

A justificativa para a primazia dessas três metodologias, segundo os professores interrogados, se deve à atenção, interação, troca e colaboração entre os pares. Por diferentes caminhos os estudantes são instigados a se posicionarem e desenvolverem atitudes e valores, mediados por um pensamento formado pela ação colaborativa e cooperativa.

As metodologias ativas podem servir como uma alternativa para o professor alcançar maior envolvimento dos estudantes, alterando essa constância de desinteresse que vem ocorrendo em aulas assentadas em uma perspectiva tradicional de ensino (SANTOS; MOURA, 2021, p. 71).

Em suma, podemos dizer que em diferentes perspectivas de aprendizagem, todo o ensino que objetiva promover o protagonismo e a autonomia dos estudantes, cuja intencionalidade docente busca (re)significar a sala de aula como espaço humano de interações, pode ser considerada em si, uma forma de metodologia ativa.

Para continuar pensando...

As metodologias ativas como exposto no decorrer do artigo, são eivadas de possibilidades para nos auxiliar na tarefa docente, desde que tenhamos acesso a conhecimentos aprofundados sobre elas.

No entanto, elas por si só não são suficientes se não estiverem relacionadas a objetivos claros e conscientes por parte de docentes e sobretudo estudantes, articulados a uma direção pedagógica, uma vez que ações qualificadas só são possíveis nestas condições. É preciso fazer sentido para docentes e estudantes, sendo o processo de ensino-aprendizagem compartilhado.

Assim, as metodologias ativas de modo conscientemente direcionadas podem vir a contribuir no desenvolvimento de processos educativos consistentes e qualificados junto a estudantes “reais”.

Enfim, são múltiplos os desafios postos à docência contemporânea, cremos no entanto, que a trajetória do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) na última década, tem lançado luz e contribuído no adensamento de reflexões.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C., ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012

BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 2011, 32(1), p. 25-40. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999#>

Acesso em: 17 fev. 2022.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1992.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FAQUIN, E.S. *A formação profissional em Serviço Social: um estudo da dimensão político-pedagógica dos cursos de graduação públicos estaduais do Paraná*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 42 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Trad. Cristina Antunes; João W. Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LIBÂNEO, J.C. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: Libâneo, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOVATO, F.L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E.L.S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, v.20, n.2, mar./abr. 2018.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

PEREIRA, T. I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 65-86.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, R. S. dos; MOURA, J. D. P. As Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: um Olhar para a Produção Científica e a Prática Docente. *Caminhos De Geografia*, 22(82), 70-88. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/55765> Acesso em: 31 abr. 2022.

EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS DE PRÁTICAS EM ENSINO (GEPE-UEL) COM A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Jeani Delgado Paschoal Moura

Juliana Bayeux Dascal

Marcia Rorato

Maria Luiza Hiromi Iwakura Kasai

Introdução

O Grupo de Estudos de Práticas em Ensino da Universidade Estadual de Londrina (GEPE-UEL) foi criado em 2011, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), como um projeto de formação contínua voltado aos professores atuantes nos 53 cursos de graduação da UEL, em diferentes áreas do conhecimento (Biológicas, Comunicação e Artes, Exatas, Humanas, Agrárias e Animal, Saúde, Tecnologia e Urbanismo).

Com o objetivo maior de institucionalizar um espaço de reflexão sobre as práticas educativas no Ensino Superior, o GEPE se constitui como uma ambiência político-pedagógica democrática de formação permanente, possibilitando a avaliação, reavaliação e reelaboração das ações formativas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019).

As ações gepeanas estão voltadas à promoção de oficinas, cursos de formação e fóruns de discussão, estudos e pesquisas em torno das múltiplas experiências na Educação Superior, com foco na relação professor-estudante-conhecimento, servindo de fonte de revisão das interações pedagógicas, para a melhoria dos cursos de graduação.

Os resultados obtidos ao longo dos anos de atuação do GEPE têm sido sistematizados e publicizados com o intuito de disseminar as suas práticas (MOURA, *et al*, 2014; TANAKA, *et al*, 2017; LUGLE, *et al*, 2018; DASCAL; SANTOS; GOES, 2019; TORRES *et al*, 2019; FAQUIN; CESÁRIO; TORRES, 2020), assim como, ampliar o debate sobre a importância das relações pedagógicas no âmbito da docência no Ensino Superior.

É com essa motivação que esse artigo se apresenta, fruto de reflexões sobre o momento em que fomos surpreendidos com a pandemia da COVID-19 (doença causada pelo vírus SARS-CoV-2).

No Brasil, as medidas de distanciamento social tiveram início com a Lei Federal n. 13.979/2020, que dispõe sobre as ações que poderiam ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019.

Em tempo recorde, foram necessárias ações para preparar os professores para assumirem as novas demandas pedagógicas, a partir da inauguração do ensino remoto emergencial, em março de 2020, devido à necessidade do isolamento social no Brasil e no mundo.

Esses novos tempos na Educação se apresentaram como um desafio para os docentes e discentes em todos os níveis e modalidades de ensino, particularmente no Ensino Superior, foco deste estudo.

O GEPE se reorganizou no sentido de incluir professores e estudantes universitários no novo cenário digital que se despontou, abrindo espaços coletivos para a troca de experiências e práticas pedagógicas balizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), compondo salas de aula virtuais como novos ciberespaços de interação.

Para apresentação e reflexão sobre os impactos da pandemia e do ensino remoto emergencial na vida da comunidade acadêmica da UEL, este artigo está estruturado em três partes: na primeira parte, *Preparação para o Ensino Remoto: Limites e Possibilidades*, foram apresentadas as iniciativas de formação técnico-pedagógica para o enfrentamento da situação imposta pela pandemia; na segunda, *Metodologias Ativas Com Recursos Tecnológicos: Ideias e Práticas*, foram compartilhadas algumas práticas pedagógicas remotas, desenvolvidas pelos docentes, para motivar a participação e aprendizado dos discentes; na terceira e última parte, *Percepção Docente sobre o envolvimento dos Estudantes no Ensino Remoto Emergencial*, foram apresentadas reflexões e percepções dos docentes sobre os impactos do ensino remoto na vida acadêmica dos estudantes.

Preparação para o Ensino Remoto: Limites e Possibilidades

A comunidade universitária teve que se reinventar e propor ideias criativas para o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação da UEL, frente ao enorme desafio imposto pelo contexto pandêmico.

Foram inúmeras ações de enfrentamento diante as dificuldades impostas pela pandemia. Mas, cientes de que a educação no ensino superior se efetiva por meio de iniciativas que fortaleçam e valorizem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes na vida universitária, foi necessário, antes de tudo, encontrar caminhos para se ter acesso a cada um dos estudantes, em particular, e verificar quais suas condições para o desenvolvimento dessa nova forma de ensino.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) aplicou um questionário para avaliar as condições sanitárias, socioeconômicas e tecnológicas da comunidade universitária, naquele contexto. A partir dos dados aferidos pelo instrumento, constataram-se problemas de saúde física, mental e de ordem econômica, além da falta de condições materiais e técnicas para o acesso ao ensino remoto, por uma parcela da população estudantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020a).

A instituição mobilizou-se, então, para desenvolver ações voltadas às áreas de saúde e serviço social, assim como para prover os recursos tecnológicos necessários para o retorno às atividades em modo remoto.

As medidas em atendimento às questões de saúde física e mental foram tomadas, seja por órgãos como o próprio Hospital Universitário (HU) e o Serviço de Bem-Estar à Comunidade (SEBEC), que viabilizou o atendimento psicológico online individual e em grupos, como por projetos de extensão, como o *UEL pela vida, contra o coronavírus*.

O referido projeto dava orientações, ao telefone, sobre a COVID-19: medidas de prevenção; quando e quais serviços procurar em caso de sintomas da doença ou de contato com pessoas contaminadas; como agendar consulta médica através da telemedicina das Secretarias Municipal e Estadual de Saúde; melhores condutas em caso de sintomas e orientações de isolamento, quando necessário. O Setor de Microbiologia do Centro de Ciências Biológicas (CCB) dava orientações sobre a importância dos hábitos de higiene, limpeza e desinfecção dos alimentos.

Importante ressaltar que, para além das adversidades evidenciadas na pandemia e dos problemas técnico-pedagógicos, decorrentes da inauguração do ensino remoto emergencial, as licenciaturas estão passando por um momento extremamente complexo, diante ao enorme retrocesso causado pela implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esta resolução, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2019, define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Desde 2020, no entanto, várias instituições de diferentes estados brasileiros se articulam para construir resistências à implementação dessa resolução de caráter arbitrário e utilitarista. Clama-se, inclusive, pela constituição de um Fórum Nacional que possa consolidar e ampliar o debate em defesa da Escola Pública, além de criar estratégias para que esta mobilização vá além das universidades, sindicatos e entidades de classe.

Concomitantemente a este e outros contextos que têm fragilizado a educação pública superior, o quadro de excepcionalidade do ensino remoto foi implantado. A partir de um trabalho integrado entre os setores de administração, em especial, a Pró-Reitoria de Graduação da UEL, as atividades acadêmicas de graduação não presenciais foram regulamentadas.

A Câmara de Graduação, composta por todos os coordenadores de graduação da UEL, através do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, deliberou e tramitou uma resolução autorizando a realização de atividades acadêmicas não presenciais, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), de forma síncrona e assíncrona, sob orientação dos professores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020b). A Resolução CEPE nº 032/2021 regulamentou as atividades acadêmicas de graduação nos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021). A mesma resolução autorizou, em caráter excepcional, a continuidade das atividades de graduação pelo ERE, com abertura gradual para as excepcionalidades das atividades presenciais, organizando a oferta dos componentes curriculares obrigatórios, por meio de um Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC).

As atividades pedagógicas foram possíveis de serem implementadas, devido a constante discussão entre os coordenadores de colegiado dos cursos de graduação da UEL.

Primeiramente, foi necessário promover a qualificação da comunidade universitária, enfrentando seus receios, medos e resistências frente às novas ferramentas tecnológicas. Foi um movimento de mudança de paradigmas, de proposição de ideias e práticas, com recursos tecnológicos que estavam à disposição. Experiências inovadoras e exitosas revelaram metodologias criativas, que trouxeram soluções simples e práticas para muitos problemas.

A necessidade de ofertar outros espaços de aprendizagem, com recursos digitais, para a interação entre docentes e discentes, assim como garantir um repositório digital para o compartilhamento dos conteúdos das aulas e das atividades, levou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), com o apoio do GEPE, a organizar o maior evento online de extensão da história da UEL, o “VIRTUEL: Refletindo e Capacitando”.

O objetivo principal do evento foi promover a capacitação emergencial aos docentes, estudantes e técnico-administrativos. Buscou estimular a auto capacitação, debater boas práticas, apresentar possíveis encaminhamentos e soluções, assim como refletir sobre o impacto das tecnologias digitais, tanto nos cursos presenciais como à distância.

O evento aconteceu de 16 a 26 de junho, com a participação de quase 4 mil inscritos. Promoveu, além do encontro entre professores e alunos, um momento de reflexão diferenciado e bastante construtivo. Foram levantadas questões que nunca haviam sido discutidas antes e a comunidade universitária demonstrou grande interesse e envolvimento.

Os temas foram os mais variados possíveis, com a programação acontecendo em *webinars*: *Quem está na frente da tela? Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia; Perspectivas para a formação de professores na educação remota; Considerações pedagógicas sobre a aula remota: ensinar e aprender; Ensino Remoto é EAD?; Aprendizagem através da tecnologia no ensino superior; Reflexões sobre a didática: planejamento e avaliação em tempos de atividades remotas; Metodologias ativas no ensino remoto; Moodle Básico para Docentes; Como usar o Meet da Google para aulas remotas; Como Realizar boas gravações com celular; Moodle Básico para Discentes; Como gravar uma aula pelo PowerPoint; Sala de Aula Invertida; Classroom Básico para Docentes; Dicas para uma apresentação de slides didática; Ferramentas Google G Suíte; Classroom Básico para Discentes; Tutorial Zoom e Como organizar-se para estudar remotamente.*

No segundo ano das mudanças deflagradas pela situação pandêmica, o NEAD promoveu a continuidade do processo de formação dos docentes iniciado no ano anterior. Desta vez, foi intitulado “VIRTUEL 2: Avaliando o Presente, Planejando o Futuro” e ocorreu junto a Semana Pedagógica da UEL.

Ainda nesse ano, no âmbito das práticas de ensino do GEPE, foram oferecidos outros cursos de formação para auxiliar a docência.

Foram promovidas também rodas de conversa e de escuta virtuais para aproximações e trocas de experiências, como aquelas selecionadas para discussão no próximo item.

Metodologias Ativas com Recursos Tecnológicos: Ideias e Práticas

O aprendizado em tempos de pandemia desafiou os docentes da UEL a repensarem suas práticas, a fim de que pudessem, de maneira remota, trabalhar os conteúdos das suas disciplinas, mantendo a participação, a motivação e o aprendizado dos alunos. Diferentes tipos de estratégias foram discutidos e compartilhados entre eles.

Durante o curso de formação continuada para docência, promovido pelo GEPE, no módulo em que se discutiu o tema *Avaliação e o Ensino Remoto*, pudemos compartilhar experiências para a melhoria das estratégias utilizadas para avaliação, como podemos constatar em um dos textos escritos pela prof.^a Dirce, ministrante do referido curso.

[...] Sabemos que não é possível contemplar todas as áreas em uma formação com professores que atuam em áreas tão distintas, mas esperamos que estes materiais possam ajudar a pensar em sua prática pedagógica. Agradeço em meu nome e em nome do GEPE a parceria, a receptividade e colaboração ao longo destes oito encontros, foram momentos muito ricos e produtivos e isso só foi possível porque o grupo se envolveu em um trabalho de parceria e construção conjunta de significados. (MORAES, D. A. F., Classroom, 6 nov. 2020)

Nessa formação, foi debatido e incentivado o uso de ferramentas tecnológicas para avaliação em aulas remotas. A constante troca entre os docentes sobre as dificuldades e os aspectos positivos na utilização dessas ferramentas foi bastante construtiva, pois poderá promover uma reflexão permanente da prática profissional.

Em um dos encontros dos cursos oferecidos pelo GEPE, foram discutidas diferentes formas de aplicação dessas ferramentas. Os docentes foram incentivados a usar algumas delas em sala de aula e, posteriormente, apresentarem nas etapas mais avançadas do curso para os demais professores, como relato de experiência.

Como escreveu, no mural do classroom, uma das professoras participantes, *“Terminamos o curso, mas não terminamos nossas experiências com o que aprendemos. Hoje estou muito feliz com um*

Jambord de uma turma do PIN 1 (primeiros anos de enfermagem, farmácia, medicina e nutrição) na atenção básica à saúde (CARVALHO, S. R. Q. Classroom, 11 nov. 2020)."

Ferramentas como o padlet, jamboard, quizz, google docs, diagrams.net, webquest, mapas conceituais, entre outras, demonstraram que os estudantes poderiam se envolver mais ativamente para aprenderem os diferentes conteúdos ensinados. Como podemos confirmar pelo depoimento da prof.^a Celita, participante do curso.

Estou finalizando a disciplina de Saúde Coletiva I do primeiro ano do Curso de Fisioterapia e com o sentimento de missão cumprida. Utilizei muito do que aprendemos com o curso de Avaliação no Ensino Remoto. Mesmo com uma turma de quase 60 estudantes utilizei metodologias ativas e ferramentas como Jamboard, Padlet, mapa conceitual e portfólio. Trabalhei com pequenos e grandes grupos e de forma individual. Até exagerei na primeira nota que foram cinco atividades e eles fizeram todas sem reclamar. A nota 2 foi a elaboração de um produto (material educativo em saúde) com portfólio. Em cada aula tivemos também um momento de bate papo com profissionais que atuam na Atenção Primária. Apesar de um conteúdo denso, as aulas foram bem dinâmicas e prazerosas. Os feedbacks foram bem positivos. Como pedi muitas atividades, deu bastante trabalho para ler tudo, mas cada linha que eu lia sentia que realmente os alunos aprenderam e se envolveram com a disciplina. Estou compartilhando essa experiência, porque só aconteceu dessa forma porque estava instrumentalizada e a participação no curso e a troca de experiências com todos vocês foi fundamental. Muito obrigada!!! (TRELHA, C. S. Classroom, 18 dez. 2020).

Ainda nessas trocas de experiências, além dos aspectos inicialmente trazidos para discussão, alguns docentes apresentaram outras ferramentas e formas de ensinar que também foram úteis e despertaram o interesse para uso do grupo que ali estava presente (Figura 1).

Figura 1: Módulo: Avaliação e o Ensino Remoto.



Fonte: Arquivo do GEPE/Classroom, publicado em 05 nov. 2020.

Já embrenhados na pandemia, pudemos verificar ao longo do percurso que soluções adotadas por alguns cursos de graduação foram bem-sucedidas. Essas soluções, denominadas “boas práticas”, foram trazidas para discussão para que pudessem ser adotadas por outros cursos.

Além dessas ferramentas tecnológicas, o uso de serviços como *delivery* e correio, por exemplo, mostraram-se interessantes e úteis para a operacionalização das atividades e motivação entre os alunos.

A seguir, encontra-se uma síntese da participação docente em rodas de escuta e salas virtuais pela plataforma *Google Meet*, dividida por áreas do conhecimento.

Quadro 1: Rodas de Escuta organizadas por áreas

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Administração	Biologia Geral	Estatística	Estatística
Biologia Animal e Vegetal	Medicina	Ciências do Esporte	Geociências
Construção Civil	Veterinária Preventiva	Microbiologia	Pediatria e Cirurgia
Química	Ciências Fisiológicas	Química	Pediátrica
Psicologia Geral e Análise do Comportamento	Engenharia Elétrica	Administração	Arquitetura e Urbanismo
Medicina Oral e Odontologia	Saúde Coletiva	Anatomia	Educação Física
Infantil	Histologia	Psicologia Geral e Análise do Comportamento	Psicologia Social e Institucional
Fisioterapia	Estruturas		

Educação Física	Clínicas	Pediatria e	Patologia,
Anatomia	Veterinárias	Cirurgia	Análises Clínicas
Fisioterapia	Odontologia	Pediátrica	e Toxicológicas
Ciências do	Restauradora	Ciência e	Zootecnia
Esporte	Administração	Tecnologia de	Histologia
Agronomia	Ciências	Alimentos	Biologia Geral
Histologia	Farmacêuticas	Ciências	Fisioterapia
	Biologia	Fisiológicas	Bioquímica e
	Animal e	Direito Público	Biotecnologia
	Vegetal	Clínicas	Administração
	Agronomia	Veterinárias	
	Ciência e	Geociências	
	Tecnologia de		
	Alimentos		

Fonte: Arquivo do GEPE/Classroom, publicado em 24 set de 2020.

Esta composição por áreas exprime a diversidade das discussões realizadas naquele momento. A troca de experiências nestas rodas de escuta ofereceu alternativas para solucionar as dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial. Incentivou, ainda, o uso de diferentes estratégias e demonstrou maneiras criativas de se apropriar de ferramentas online, a depender dos objetivos a serem alcançados.

Os resultados levantados pelo GEPE demonstraram que vários docentes já implementavam formas diferenciadas de ensinar, antes mesmo da pandemia. Constatou-se, assim, a necessidade de intensificar as trocas de experiências entre a docência universitária, em uma relação de horizontalidade, pois o GEPE tem se constituído como um espaço importante para a socialização de saberes e práticas.

O próximo item aborda o envolvimento dos estudantes no ensino remoto à luz das percepções docentes.

Percepção Docente sobre o envolvimento dos Estudantes no Ensino Remoto Emergencial

A questão primordial, que permeou a prática docente durante o ensino remoto, foi a percepção sobre o modo como os estudantes estavam interagindo e respondendo aos desafios do ensino remoto.

Em muitos casos, os vínculos afetivos e os aspectos sociais e financeiros evidenciaram a impossibilidade de uma rotina de estudos, afetando diretamente os aspectos de ordem cognitiva.

A nova realidade pandêmica e de crise econômica, intensificadas pela crescente vulnerabilidade social e pelos problemas de saúde e casos de morte causados pelo vírus, despontou na vida acadêmica carregada de ansiedade, depressão, desânimo e falta de interesse pelas aulas remotas.

Os docentes receberam orientações técnico-pedagógicas, como discutidos anteriormente, para iniciar as suas atividades remotas emergenciais, mas, sobretudo, tiveram que lançar mão da experiência intuitiva, sensibilidade e empatia para lidar com o quadro de incertezas, medo e insegurança que tomou conta do ambiente acadêmico.

Concomitantemente ao Plano Especial de Matriz Curricular, um currículo oculto, nem sempre claramente explícito ou intencional, permeou as práticas docentes e, no cotidiano, foram se revelando importantes norteadores dos processos de aprendizagem (SANTOMÉ, 1995).

Tendo em vista as condições existenciais de desigualdades sociais e culturais entre os estudantes, intensificadas pela pandemia, para a recepção dos conteúdos, os professores se mantiveram atentos ao seu envolvimento no ensino remoto. Buscaram incentivar a participação deles em discussões, seja através de reuniões, formulários de pesquisa, grupos de aplicativos ou, até mesmo, em conversas informais nos intervalos das aulas.

Esta ação foi extremamente positiva, pois permitiu ao estudante expor os problemas e tomar seu lugar como participante ativo na construção das soluções e superação das dificuldades de aprendizagem.

Vale ressaltar, ainda, que há representação discente em todas as instâncias deliberativas da UEL, e que essa participação foi muito importante diante ao contexto pandêmico. Poder ouvi-los também durante reuniões administrativas, possibilitou aos coordenadores de colegiados a revisão de questões que precisavam ser modificadas como, por exemplo, o excesso na demanda de trabalhos, avaliações e atividades.

No intuito de compensar as perdas pedagógicas e lacunas provocadas pela paralisação das aulas presenciais, os professores, em regra, intensificaram as práticas e estudos assíncronos, sobrecarregando os discentes de trabalho.

Esta sobrecarga precisou ser minimizada, tendo em vista que, além das atividades de graduação, muitos estudantes tiveram que alterar suas formas de vida para assumir um ou mais empregos, auxiliar nas tarefas de casa ou cuidar de familiares que adoeceram.

Esse aumento da exigência e de carga horária teve que ser continuamente revisto por parte dos colegiados e docentes, a fim de equilibrar adequadamente a quantidade de trabalhos conforme as possibilidades dos alunos, naquele momento.

Com relação a percepção docente sobre o envolvimento dos estudantes, é importante ressaltar ainda que a criação de grupos de aplicativos (WhatsApp) com os representantes de turmas agilizou a transmissão de informações, mesmo entre aqueles que durante a pandemia tiveram que retornar para as suas cidades.

Tanto entre docentes e discentes percebeu-se a necessidade de auxílios pontuais, durante as aulas, na utilização de ferramentas para se encontrar ícones, postar materiais ou resolver problemas de conexão. Nesse sentido, o auxílio prestado aos colegas por parte de daqueles com maior aptidão tecnológica foi uma ação positiva, que facilitou o engajamento de todos no ensino remoto emergencial.

A queixa de docentes sobre a pouca participação dos estudantes nas aulas foi um fato difícil de lidar, o que desmotivou ambas as partes durante as aulas no ERE. Em especial, para os cursos em que as atividades práticas constituíam uma carga horária importante. Por outro lado, a utilização de ferramentas como vídeos e filmagens, que pudessem sanar a falta do encontro presencial e prático com os alunos, foi efetiva.

Experiências de gravação, nas quais o estudante, familiares ou amigos realizavam atividades práticas corporais, auxiliaram os docentes na observação dos movimentos, das atividades e propostas de estudo.

Foi possível, assim, construir o conhecimento junto ao estudante, numa vivência real, que ainda hoje pode ser implementada como alternativa, em momentos online.

Do mesmo modo, as disciplinas que costumavam realizar trabalhos de campo, como *Metodologia de Pesquisa* e *Ensino para análise espacial numa situação de Ensino Presencial*, tiveram que se adaptar por meio da utilização de plataformas como o Google Earth, Sistemas de Informação Geográfica (SIG) online, entre outras.

Assim, a partir do conhecimento da realidade vivida e da percepção dos docentes, diferentes alternativas foram traçadas para potencializar o envolvimento dos estudantes nas diferentes atividades desenvolvidas durante o ensino remoto.

Foi possível aprender juntos, de maneira participativa, a fim de que os conteúdos, antes propostos para serem aplicados somente de forma presencial, pudessem ser adaptados.

Considerações Finais - Ressignificação da Docência em Tempos de Incertezas

Ao longo do percurso de formação docente promovido pelo GEPE, assim como de outras ações que não foram o foco deste estudo, percebeu-se que, gradativamente, mais e mais docentes tem se interessado em repensar suas práticas.

Os esforços do grupo em busca da melhoria das formas de se ensinar tem gerado discussões importantes e agregado cada vez mais docentes, sobretudo durante os dois anos do ensino remoto.

O envolvimento dos docentes nas atividades propostas tem variado bastante no decorrer dos 10 anos de trabalho do grupo. O grupo realizou algumas pesquisas para o levantamento das demandas, a fim de buscar coletivamente a melhoria da qualidade de ensino, num espaço permanente de troca.

Considerando que o envolvimento dos docentes tem sido um desafio contínuo nesse processo, os membros do grupo avaliam e reavaliam continuamente maneiras de acessá-los, cientes de que, embora esse percurso seja árduo, poderá resultar em bons resultados, mesmo a longo prazo.

As discussões promovidas permitiram compreender que o trabalho precisa continuar, já que tem trazido reflexões cada vez mais profundas sobre a formação docente.

Propostas de ensino diferenciadas foram constantemente discutidas em interlocução com várias áreas de estudo e essa troca tem se mostrado fértil no campo pedagógico. Constatou-se ainda a importância do reconhecimento do protagonismo dos estudantes, como sujeitos autônomos e criativos, no processo de ensino e aprendizagem.

Diante um dos contextos mais complexos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, em consequência da pandemia, verificou-se a necessidade do uso contínuo das tecnologias de informação e comunicação para o ensino e, ao mesmo tempo, a promoção de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento para a sua melhor utilização.

No entanto, levando-se em conta que a UEL tem como uma de suas principais missões a busca pela igualdade de condições de acesso e permanência estudantil, a retomada das atividades, na modalidade

de ensino remoto, trouxe grande preocupação. Ainda mais ao se considerar que estudantes, sobretudo aqueles pertencentes as minorias, não tinham condições técnicas para a realização das atividades. E, ainda, estavam mais suscetíveis à fatores estressantes, como ansiedade, medo pelo risco da contaminação, isolamento social e incertezas sobre o futuro, devido às consequências econômicas, políticas e sociais causadas pela pandemia.

A necessidade de utilizar o ambiente digital para a viabilização das atividades acadêmicas causou grande inquietação e demandou do professor uma repentina mudança em sua metodologia de ensino. Ele percebeu que as tecnologias digitais não são meras ferramentas ou recursos de apoio, mas interferem significativamente no processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, na sua concepção de educação.

Sendo assim, é preciso refletir com cuidado sobre o quanto as tecnologias digitais afetam não somente o modo de ensinar e aprender, mas, sobretudo, as relações humanas e os vínculos afetivos que envolvem o processo de formação.

A retomada das aulas presenciais foi definida pela Câmara de Graduação por meio de uma minuta, aprovada em novembro de 2021 pelo CEPE, que indicava a presencialidade como regra e o ensino remoto emergencial, de modo excepcional, a partir de 24 de janeiro de 2022.

O retorno seguro às aulas presenciais se deu de forma escalonada e foi controlado por meio da exigência de cumprimento de protocolos e orientações de segurança sanitária para o enfrentamento da COVID-19.

Entre as medidas de segurança, destaca-se o mapeamento da situação vacinal de toda a comunidade universitária, a exigência da vacinação para frequentar os ambientes acadêmicos, a permanência do uso de máscara, a higienização das mãos e a atitude de se evitar aglomerações.

Para divulgação do Plano de Contingenciamento da COVID-19 da UEL foi distribuído material informativo, contendo orientações para os casos de ocorrência de contaminação entre os membros da comunidade universitária.

A presencialidade tem colocado novos desafios para a docência, no que se refere às diversas demandas acadêmicas de sustentação dos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

Sem dúvida, entre as lições aprendidas com o ensino remoto emergencial, evidencia-se a relevância do ensino presencial e as reverberações que podem emergir da ocupação dos espaços físicos da universidade.

Os diferentes ambientes da instituição, como as salas de aula, as bibliotecas, os laboratórios, os anfiteatros, as cantinas, o restaurante universitário, os próprios corredores e o calçadão possibilitam relações que envolvem, tanto aspectos objetivos como subjetivos, e acolhem todos os tipos de saberes. E, tais trocas permitem a desconstrução da hierarquia das diferenças.

Com o compromisso de fomentar reflexões voltadas à uma formação humanista, o GEPE tem procurado ultrapassar a dimensão técnica e instrumental. Visa, assim, promover a formação permanente dos docentes, a partir da descoberta de si e do outro. Para tanto, coloca o conhecimento científico a serviço da melhoria da qualidade de vida de todos, com vistas a construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e ética.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*, Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

DASCAL, J.B.; SANTOS, W.T.P.; GOES, G.T. RODA DE CONVERSA: *Formação para a docência universitária: experiências da Unicentro, UEPG e UEL*, XVIII SEDU: Semana da Educação e I Congresso Internacional de Educação: Contextos educacionais, formação, linguagens e desafios e I Encontro dos Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação PPEDU-UEL, UEL, 2019.

FAQUIN, E. S.; CESÁRIO, M.; TORRES, A. C. P. L. G. C. Grupo de Estudos em Práticas de Ensino/GEPE: Formação Docente na UEL. In: II Pró-Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL, 2020, Londrina/PR. *Anais Eletrônico*. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=eventos/proensino/2020/anais.html>. Acesso em: 01 abr. 2022.

LUGLE, A. M. C.; [et al]. Grupo de Estudos em Práticas de Ensino/GEPE: Repensar e Ressignificar o Fazer Docente da UEL. V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: saberes e práticas da docência, UEL, Londrina, 2018. *Anais da V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD*, Londrina: UEL, 2018.

MOURA, J. D. P. [et al]. Impactos da atuação do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE) na universidade: desafios da formação docente. Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. *Anais Eletrônicos...* Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/25.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora, 1995.

TANAKA, E.[et al.] (org.). *Experiências inovadoras de metodologias ativas* [livro eletrônico]: PASEM/ MERCOSUL. Experiencias innovadoras de metodologías activas: PASEM/ MERCOSUR, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

TORRES, A. C. P. L. G. C.; FAQUIN, E. S.; NÓBREGA, G. M. A.; DASCAL, J. B. CESÁRIO, M. Grupo de Estudos em Práticas de Ensino/GEPE: Fortalecendo Ações Interdisciplinares na Formação Docente Da UEL. In: I Pró-Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL, 2019, Londrina/PR. *Anais Eletrônico*. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino>. Acesso em: 01 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão e Conselho de Administração, *Resolução no. 01/2019, de 20 de fevereiro de 2019*. Dispõe sobre a reformulação do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE), 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Relatório Mapeamento Retorno Seguro. Londrina, PR: UEL, 2020a. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/relatorios/2020/relatorio_mapeamento_retorno_seguro.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, *Resolução no. 022/2020, de 24 de junho de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação das atividades de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, 2020b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, *Resolução no. 032/2021, de 01 de julho de 2021*. Dispõe sobre a regulamentação das atividades de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, no ano letivo de 2

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Karina Keller Marques da Costa Flaiban
Pedro Paulo da Silva Ayrosa
Gisele Maria de Andrade de Nobrega
Valdirene Filomena Zorzo-Veloso

Introdução

Com a surpreendente mudança na sociedade em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus SARS-COV-2 em 2020, os professores enfrentaram situações inusitadas como o fechamento das instituições educativas, a necessidade do distanciamento e a reorganização das atividades para atender às demandas impostas pelo ensino remoto emergencial. Assim, diante de uma nova modalidade de ensino que respeitasse as medidas de segurança sanitária, os professores se depararam com diversos questionamentos e dificuldades sobre processo pedagógico e, isso se ampliou em relação às questões avaliativas, pois muitos não sabiam como avaliar, quando avaliar e o quê avaliar na modalidade remota. Dúvidas e inseguranças sobre o processo de avaliação foram pauta de muitas discussões nas academias.

Devido à complexidade do processo avaliativo e o entendimento de que não é possível obter todas as respostas de forma imediata para os problemas que envolvem este assunto, foi necessária a mobilização de várias ações para encontrar caminhos que pudessem trazer algumas respostas.

A partir de tal entendimento, o GEPE¹: Grupo de estudos em Práticas de Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, proporcionou à comunidade docente um programa de formação continuada sobre a Avaliação da Aprendizagem na tentativa de subsidiar o trabalho pedagógico durante a pandemia e encontrar algumas respostas para as angústias e dúvidas dos docentes. No

¹ <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>

entanto, já é sabido que não basta oferecer uma formação que os problemas já estão resolvidos, é preciso analisar as contribuições que tal proposta é capaz de oferecer e em que medida contribui para a atuação do professor.

De acordo com El Kadri et al (2017, p.162) “o GEPE se institucionaliza como espaço de reflexão e proposições que otimizem a prática educativa construída na relação professor, estudante e conhecimento. Portanto, o foco de atenção do GEPE é a ação do professor e sua formação” e por isso assume o compromisso de subsidiar as práticas pedagógicas dos docentes da Universidade Estadual de Londrina.

No entanto, o evento oferecido pelo GEPE no momento de estudo busca discutir a formação do professor e a avaliação da aprendizagem. Foi organizado em seções, iniciando pela introdução, em seguida apresenta a discussão teórica e a metodologia. Na sequência apresenta a descrição e análise dos dados e, por último, as considerações finais sobre o tema em questão.

Avaliação da aprendizagem e a formação de professores

Avaliar a aprendizagem não é uma tarefa fácil, independente da modalidade, presencial ou *online*, educação básica ou superior, pois o trabalho do professor vai muito além de selecionar um instrumento, aplicá-lo e depois atribuir notas no sistema, este requer conhecimento teórico, objetivos claramente definidos, seleção e uso adequado dos instrumentos para a coleta de informações sobre a aprendizagem do estudante e a consequente tomada de decisão a partir dos resultados obtidos.

Assim, entender o verdadeiro papel da avaliação é primordial no contexto educativo para que esta tenha sentido e significado pedagógico e não seja apenas mais uma função burocrática a ser cumprida. Só assim pode tornar-se um instrumento que ajuda o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais de seus estudantes, bem como verificar os objetivos não atingidos e propor as melhores intervenções que possam ajudá-los a avançar no processo.

Adequar a avaliação às necessidades do trabalho pedagógico, bem como torná-la uma ferramenta auxiliar na superação das dificuldades e na proposição de estratégias mais relevantes torna-se um grande desafio e exige superação do entendimento da avaliação

em seu papel social para a compreensão da sua função pedagógica (JORBA; SANMARTÍ, 2003).

No entanto, isso só é possível com a implantação de um novo fazer docente, no sentido de reorganizar e mudar a prática pedagógica sempre que necessário para garantir a aprendizagem (MORAES, 2008), subsidiada por uma formação de qualidade. Porém, o docente, principalmente aquele que não teve uma formação pedagógica, necessita de um suporte teórico que oriente seu trabalho, tanto no uso adequado de instrumentos que o ajudem a olhar para a sua realidade com outros olhos, quanto na reflexão sobre aquilo que se faz necessário ser alterado em sua prática, tendo em vista a construção de uma aprendizagem sólida e significativa.

Villas Boas (2006, p. 116) afirma que “a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores” e que é preciso colocá-la em posição de destaque a fim de entender que seu papel não é apenas o de classificação e de atribuição de um score, mas que pode, entre suas funções, dar ao professor e ao aluno elementos subsidiários que os ajudarão a pensar nos encaminhamentos necessários em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para a que a avaliação possa contribuir com as práticas educativas se faz necessário superar a visão técnica e sua centralidade somente em instrumentos como provas e seminários e entender que sua função

[...] deve ir além de constatar, verificar, medir as aprendizagens e confirmar isso com notas, mas deve possibilitar experiências de aprendizagem. Só assim pode ajudar o professor e alunos a mapear as dificuldades e necessidades reais, as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, verificar os objetivos não atingidos e assim propor as melhores intervenções, que ajudem os alunos a avançarem no processo (MORAES, LIMA; SILVA, 2022, p. 914)

O estudo realizado por Moreno Olivos (2021) indica que as formas mais participativas de avaliação ainda são incipientes e que a falta de formação de professores é um fator que afeta as concepções e práticas de avaliação. Tal questão se agrava porque boa parte dos professores que atuam no ensino superior não teve uma formação específica para tal e que por isso é comum presenciarmos “[...] avaliações que exigem decoreba, repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas como uma única metodologia de ensino” (CUNHA, 2018, p. 07).

Ao se falar em formação, principalmente a continuada, não se pode pensar em cursos oferecidos em pacotes fechados com fins imediatos e de forma 'aligeirada', nos quais os professores ficam apenas ouvindo sem nenhuma participação, sendo que eles deveriam ser os sujeitos mais atuantes. Desta forma não conseguem estabelecer relações com sua prática, nem entender o propósito do que estão fazendo, acabam ficando entediados e até acham que perdem tempo com este tipo de atividade. Isso é muito comum em períodos de semanas pedagógicas em que palestrantes ficam na preleção do assunto e os professores à deriva, aproveitando pouco sobre o exposto, até porque em algumas situações o que é proposto não significa exatamente as necessidades dos educadores em questão.

As formações precisam ser pensadas a partir de um desenho didático que oportunize ao docente a problematização da sua prática e a compreensão de que a docência é uma atividade complexa que envolve saberes não só atividades disciplinares, mas também dimensões teóricas, práticas, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, dentre outros. Além disso, a formação de professores

não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência e, em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento (NÓVOA, 2017, p.83).

Assim, entende-se que o processo de formação continuada assume um papel muito importante entre os educadores, pois ao possibilitar discussões, troca de experiências, partilha dos problemas e dificuldades enfrentados em sala de aula, oportuniza ao professor ampliar seu conhecimento teórico, dá subsídios e mais segurança para tomar suas decisões. Além de ter mais condições de acompanhar os avanços na educação, que são muitos, pode vivenciar novas experiências, além de mudar sua prática ou encontrar caminhos para possibilitar aos alunos melhores condições de ensino e de aprendizagem principalmente em tempos tão difíceis como o vivido no ensino remoto emergencial.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções docentes em relação às contribuições da “Formação continuada para docência: módulo “avaliação no ensino remoto” para a prática educativa promovida pelo Grupo de Estudos em Práticas de Ensino: GEPE fortalecendo ações interdisciplinares na formação docente da Universidade Estadual de Londrina, aprovado pelo CAAE: 98438718.00000.5231.

Em relação ao objetivo proposto, a metodologia consiste em uma abordagem qualitativa, na modalidade exploratória. O público alvo foi constituído por 60 professores da Universidade Estadual de Londrina que participaram voluntariamente da formação por meio de inscrição após o recebimento de carta convite enviada pela coordenação do GEPE aos chefes de departamento.

O desenho didático elaborado para esta formação foi delineado com o propósito de superar o formato engessado e massivo no qual o professor seria um mero espectador e executor de atividades. Para tanto, antes de iniciar o planejamento do desenho didático da formação, um questionário foi encaminhado para os inscritos com o propósito de fazer um levantamento das maiores necessidades, dúvidas e interesses dos participantes e não oferecer um pacote pronto aos professores.

Este questionário inicial, respondido por 38 professores, revelou dados que ajudaram a nortear a elaboração do desenho didático da proposta formativa.

Para tanto, objetivos foram pensados, atividades e experiências práticas, textos para estudo, rodas de escuta, dinâmicas e encaminhamentos foram minuciosamente selecionados e planejados, sempre levando em consideração as necessidades iniciais apresentadas pelos docentes, bem como a consciência de que aquele deveria ser um trabalho que possibilitasse aos professores momentos de trocas, de diálogos, autoria, colaboração, aprendizagens e experiências, dos quais os docentes pudessem se apropriar para ampliar a compreensão conceitual e conduzir a prática avaliativa de forma mais segura em um momento tão complexo como a pandemia.

Ainda, por se tratar de uma formação que ocorreria na modalidade *online* de forma síncrona, o desenho didático foi planejado buscando explorar o potencial das tecnologias digitais como mediadoras das atividades avaliativas em um formato dialógico

e interativo buscando colocar o professor na situação de participante colaborativo, sendo desafiado a construir conhecimento coletivo e compartilhado em rede, pois de acordo com Santos e Silva (2009, p. 275) é preciso superar o formato de transmissão massiva e

pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem.

O objetivo geral delineado para a formação foi: capacitar docentes dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina para a realização de avaliações na modalidade ensino remoto emergencial. A formação foi organizada em dois módulos e em cada encontro, um ou mais temas eram colocados em destaque para discussão, considerando a necessidade dos docentes participantes. Os encontros foram realizados semanalmente, durante dois meses, via plataforma *Google Meet*, de forma síncrona, mesclando-se com momentos de rodas de escuta, além de atividades assíncronas realizadas no *Google Classroom*, totalizando 32h de trabalho. A seguir o quadro com a proposta de trabalho:

Quadro 1: Desenho Didático da Formação

Módulo 1	Conceito, Perspectivas e funções
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concepção de avaliação; - Perceber as finalidades da avaliação da aprendizagem; - Entender a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação; - Discutir o papel dos critérios e o feedback na prática avaliativa.
Tema	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de avaliação da aprendizagem; - Perspectivas teóricas da avaliação; - Relação entre ensino, aprendizagem e avaliação no contexto contemporâneo; - Objetivos, critérios e feedbacks.

Encontro 1	<p>Diálogos iniciais sobre a avaliação da aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar o conhecimento prévio dos professores com as perguntas no Padlet²: O que entendemos por avaliar a aprendizagem? Qual a função da avaliação? 2. Discussão teórica sobre os conceitos que envolvem a avaliação; 3. Interação no Mentimeter³; 4. Diálogo entre os participantes sobre o tema; 5. Possibilidades reais sobre a elaboração de feedbacks e critérios avaliativos.
Encontro 2	<p>Rodas de Escuta:</p> <p>Dinâmica: divisão dos participantes em grupos por Centro de Estudos para que possam dialogar e ouvir as experiências dos colegas a partir da proximidade do trabalho.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A primeira parte da dinâmica consiste em dialogar e responder as perguntas por escrito por grupos de trabalho e fazer uma síntese para apresentar no grande grupo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Como tem acontecido a prática avaliativa em minha disciplina no período de ensino remoto? 2) Quais as maiores facilidades e ou dificuldades enfrentadas? 3) O que foi relevante no primeiro encontro que ajudou a pensar/alterar minha prática? 2. A segunda parte da dinâmica consiste em reunir todos os participantes em uma sala única para partilhar as sínteses das discussões realizadas nos grupos de trabalho para que todos possam conhecer os caminhos que estão sendo trilhados que possam servir como alternativas e possibilidades para outros professores.
Encontro 3	<p>Aspectos teóricos e conceituais da avaliação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder no aplicativo Poll everywhere : O que entendemos por avaliação da aprendizagem após dois encontros formativos; 2. Discussão teórica sobre os instrumentos e estratégias voltadas para as aulas síncronas;

² <https://padlet.com/>

³ <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

	<p>3. Apresentação de diferentes estratégias, instrumentos avaliativos e ferramentas que podem ser pensadas e utilizadas para avaliar de forma síncrona a partir das ferramentas digitais;</p> <p>4. Realizar uma atividade avaliativa de forma síncrona com a ferramenta Quizziz e a elaboração de uma nuvem de palavras no Poll everywhere.</p>
Encontro 4	<p>Rodas de escuta:</p> <p>A partir dos encontros anteriores, a consulta dos materiais de apoio disponíveis no Classroom e as trocas de experiência, os pequenos grupos de trabalho irão responder no Jamboard⁴ e depois socializar no grande grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilidades da avaliação síncrona com ferramentas digitais; 2. Limites da avaliação síncrona; 3. Aprendizagens.
Módulo 2	Práticas avaliativas mediatizadas por tecnologias digitais para ensino remoto e presencial
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o potencial das tecnologias digitais nas práticas avaliativas; - Entender o papel do instrumento avaliativo como subsídio para a coleta de dados que favoreçam o replanejamento do processo de ensino e possibilitem intervenções no Ensino Superior.
Tema	<ul style="list-style-type: none"> - Interfaces digitais para a prática avaliativa formativa; - Avaliação colaborativa e interativa; - Prova.
Encontro 5	<p>Portfólio digital:</p> <p>Discussão teórica com apresentação de possibilidades práticas do portfólio como instrumento de avaliação formativa no ensino remoto e presencial no ensino superior.</p>
Encontro 6	<p>Mapa Conceitual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão teórica com apresentação de possibilidades práticas do mapa conceitual como instrumento de avaliação formativa no ensino remoto e presencial no ensino superior; 2. Oficina de elaboração de mapas conceituais com ferramentas digitais;

⁴ <https://jamboard.google.com/>

	Para o encontro da roda de escuta, os professores farão o exercício da utilização do mapa conceitual em suas disciplinas e depois apresentarão as experiências.
Encontro 7	Roda de escuta: Socialização das experiências com o mapa conceitual vivenciadas pelos professores participantes. Escuta da experiência de uma docente relacionado a avaliação da aprendizagem com as tecnologias digitais; Escuta da experiência de uma docente relacionado a avaliação da aprendizagem com as tecnologias digitais.
Encontro 8	Apresentação de outras alternativas didáticas possíveis para a prática avaliativa no ensino remoto e presencial, como autoavaliação, coavaliação e outros instrumentos e atividades avaliativas subsidiadas por diferentes tecnologias digitais; Atividade final de avaliação coletiva da formação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O desenho didático do processo formativo aqui apresentado foi subsidiado por diferentes materiais orientadores que ficaram disponíveis na sala ou ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom aos professores. Estes materiais envolviam textos para aprofundamento teórico, vídeos, tutoriais para o uso das tecnologias digitais, *links* diversos, material orientador elaborado de maneira autoral pelos ministrantes direcionados especificamente para auxiliar o professor em relação aos instrumentos como Mapa conceitual e Portfólio, além de sugestões de atividades avaliativas alternativas para o ensino superior no formato síncrono e assíncrono, bem como as gravações dos encontros síncronos para que os professores pudessem assistir e/ou consultar em outros momentos, se assim desejassem.

Nesse estudo, os dados foram analisados buscando produzir inferências sobre as contribuições da proposta formativa como subsidiária das atividades avaliativas no período de pandemia. O procedimento para coleta de dados foi constituído por um questionário *online* respondido, ao final da formação, por 32 docentes, totalizando 53,33% dos participantes. Dentre esses professores, todos assinaram o TCLE, aceitando participar da pesquisa.

Resultados e discussão

Com o intuito de analisar as percepções docentes e as contribuições em relação à formação continuada, organizamos as questões em dois blocos. O primeiro buscou identificar o perfil dos participantes que responderam ao questionário. Destes, 59,4% são do sexo feminino e 40,6% são do sexo masculino, que lecionam nas mais diversas áreas de conhecimento da universidade. O tempo médio de atuação docente no ensino superior dos participantes varia entre 10 a 20 anos e destes, 12% atuam em cursos de licenciatura e 88% em cursos de bacharelado.

O segundo bloco de questões busca analisar as contribuições que a formação promovida pelo GEPE proporcionou aos participantes para a atuação em meio à pandemia. Do total de participantes que responderam ao questionário, 81% considera que a formação foi “muito favorável” para sua atuação, 15% considera que foi “favorável” e 3,1% considera que foi “pouco favorável”. Para os professores que consideram que a formação foi muito favorável, os motivos se referem, principalmente, pela forma como a formação foi conduzida, com destaque para seguintes as contribuições: novas visões sobre a avaliação e seus instrumentos, oportunidade de compartilhar ideias, trocar experiências, construir conhecimentos teóricos de forma coletiva que possibilitaram mudanças de concepções, novas experiências e diálogos que proporcionaram aprendizagens práticas, diferentes formas de entender e vivenciar a avaliação, além conhecer estratégias avaliativas e ferramentas *online* para o ensino remoto e também para o ensino presencial mediadas pelas interfaces digitais. A seguir alguns excertos para ilustrar:

Eu já vinha aplicando algumas formas de avaliação diferentes, mas via que tinha algumas lacunas que eu não conseguia solucionar. Com a formação do GEPE, me sinto mais segura e mais apta a utilizar a metodologias de forma mais adequada (docente 16).

A formação foi excelente para a minha formação. Não foi somente uma formação para avaliação no ensino remoto, mas uma mudança conceitual importante com relação a avaliações como um todo (docente 19).

O curso veio proporcionar um conhecimento inédito para minha formação docente. Desmistificou o receio das aulas remotas, contribuiu na expansão e na autorregulação sobre o processo de avaliação como um todo (docente 21).

A formação continuada conduzida pelo GEPE foi muito importante para conhecer a diversidade de opções para o processo avaliativo aplicado às disciplinas em nível de graduação. Essas ferramentas se mostraram úteis tanto para o ensino remoto, que vivenciamos hoje, quanto para o ensino presencial. Foi muito interessante e proveitoso! (docente 27)

Não só pelo momento atual onde as aulas remotas foram necessárias como consequência da pandemia do Covid19, as opções apresentadas nessa formação, com relação às aulas bem como as várias formas de avaliação dos alunos se faz muito importante como conduta inerente do ensino, provavelmente, de forma permanente (docente 30).

Os dados evidenciam que, ao se propor um processo de formação de professores sobre aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, é preciso pensar como primeiro passo a mudança de concepção sobre a avaliação como uma relação unilateral, em que um avalia e o outro é avaliado e entender que é possível atuar “[...] em parceria, sem com isso perder o rigor e a seriedade que a atividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente, porque passa a ser transparente” (VILLAS BOAS, 2006, p. 116-117).

Entender a avaliação em uma perspectiva mais humanizadora, autoral e colaborativa requer uma formação que não se limite a apresentar “modelos”, mas que permita ao docente a oportunidade de refletir e problematizar sua prática, para que, de forma consciente e intencional consiga trilhar outros caminhos, experimentar novas possibilidades e entender a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem.

É neste sentido que a formação, aqui apresentada, se revelou como uma rica experiência em que cada docente pensou sobre suas próprias trajetórias, superou obstáculos e construiu conhecimento coletivo. Nóvoa (2017) afirma que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

Os docentes que consideraram a formação como “favorável” entendem que esta foi importante para conhecer novas ferramentas e adquirir novas visões sobre a avaliação da aprendizagem. Estes consideram ainda que o curso foi prático, objetivo e apresentou estratégias que lhes deram suporte para avaliar *online*.

A formação foi importantíssima para mostrar novas ferramentas de ensino e avaliação, que se tornam mais importantes nesse período que estamos vivendo. Além disso, a troca de experiências durante o curso

com diferentes professores de diversas áreas, trouxeram questionamentos e uma nova visão de situações que fazem parte da rotina dos professores (docente 01).

Eu acho que foi bastante favorável a minha formação para ensino tanto remoto quanto presencial. Os motivos são: 1. foi bem prático, no sentido de mostrar ferramentas úteis para avaliar melhor no ambiente remoto; 2. foi terapêutico, pois em alguns momentos podemos compartilhar da angústia de problemas em comum; 3. foi intenso, apesar de curto; 4. Bons professores nos instruindo (docente 12).

Apresentação de estratégias de avaliação online para o enfrentamento deste novo momento na educação (docente 23).

Propor um processo de formação sem a possibilidade de pensar sobre a prática não faz muito sentido, não provoca conflitos, dúvidas ou novas aprendizagens e pouco pode se esperar em termos de mudanças, por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Especificamente sobre a avaliação *online* Pimentel e Carvalho (2021) apresentam cinco princípios importantes, que podem também ser considerados para o ensino presencial. São eles: 1) Mobilizar diferentes instrumentos avaliativos priorizando atividades autorais em detrimento de provas bimestrais; 2) Valorizar o engajamento e não esperar apenas resultados numéricos; 3) Negociar ao instrumentos ao invés de impor; 4) Estabelecer critérios e rubricas; 5) Promover avaliação colaborativa; 6) Promover autoavaliação; 7) Avaliar de forma contínua; 8) Efetivar uma avaliação formativa; 9) Não limitar a avaliação somente a prova; 10) Flexibilizar a atribuição de notas.

Estes princípios evidenciam a necessidade de uma formação docente que entenda a necessidade de superação de uma prática avaliativa classificatória e excludente e se efetive em uma avaliação democrática e pedagógica. Ainda sobre a avaliação *online*, Rocha (2022, p.78) acrescenta que esta não é tão simples, pois

exige planejamento pedagógico e impõe cotidianamente aos docentes estudos e pesquisas que servem como excelente espaço formativo. Através da avaliação diagnóstica é possível identificar os estágios de aprendizagem dos discentes, orientar a seleção de conteúdos, as bases teóricas e metodológicas para promover o ensino, o que assegura a autoria do fazer docente.

O último item da questão expressa as justificativas daqueles que consideram a formação como “pouco favorável”. Estes participantes são docentes que atuam em cursos de bacharelados. Para eles, os encontros abordaram aspectos teóricos de forma excessiva e alguns poucos aplicáveis em aula com grande número de alunos. Estes dados, apesar de refletirem uma parcela mínima de participantes, evidenciam que nem sempre as formações atendem as necessidades e expectativas de todos, pois muitas vezes por não conseguirem estabelecer relações com sua prática ou com suas necessidades imediatas, acham que perdem tempo com este tipo de atividade.

Ainda em relação às contribuições, questionamos o que os encontros foram capazes de possibilitar aos docentes. Os dados evidenciam que, de modo geral, a formação possibilitou várias experiências positivas, com destaque para a variabilidade de opções de instrumentos avaliativos, com 62,5%, seguido de novos olhares e novas compreensões sobre a avaliação, com 56,3%, subsídio teórico e prático com 46,9%, ampliação do entendimento pedagógico da avaliação da aprendizagem, com 43,8%. Importante destacar que as respostas não se referem ao número de participantes, mas a frequência de respostas. A seguir alguns excertos para ilustrar:

Não entendia muito o papel da avaliação como processo. No curso entendi esse valoroso papel e como utilizá-lo. E entendi que o que eu sabia de avaliação seria somente uma parte dela, que é a final. A diagnóstica e a de processo nunca tinha sido realizada (docente 03).

Entender que a avaliação faz parte da formação e serve de instrumento de aprendizado (docente 12)

Ao longo da minha formação em nível acadêmico e, posteriormente, como professor no Ensino Superior, a forma mais comum de avaliar a aprendizagem era a prova objetiva, dissertativa ou mista (objetiva/dissertativa). Com certa frequência também eram utilizados seminários ou trabalhos em grupo como ferramenta avaliativa complementar. Entretanto, as ferramentas apresentadas ao longo da formação continuada mudaram a minha forma de enxergar o processo avaliativo. A partir dela percebi que para avaliar o que e o quanto os alunos fixaram de conhecimento ao longo da disciplina, é necessário utilizar ferramentas avaliativas que igualmente acompanhem esse processo de evolução dentro da disciplina. Nesse sentido, a construção de mapas conceituais, o uso de portfólio (desde que não sobrecarregue demais os alunos e o professor) e o uso do padlet se mostraram bastante interessantes (docente 27)

Possibilitou perceber outras perspectivas diferentes da “prova”, que usualmente é voltada para memorização de temas (docente 28).

Entender a avaliação em seu caráter pedagógico permite ultrapassar a tarefa de classificação, pois tem como propósito “identificar as mudanças que devem ser introduzidas no processo de ensino para ajudar os alunos em seu próprio processo de construção do conhecimento e [...] ‘regular’ tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p.19).

Em relação à natureza da formação sobre a avaliação da aprendizagem foi possível perceber que os participantes sentiram-se confortáveis para dialogar, questionar, tirar dúvidas, além de demonstrar interesse em aprender mais sobre os temas abordados em cada encontro. Tal aspecto foi de grande valia para o grupo, pois a criação de um ambiente de partilha e colaboração foi fundamental para que os professores pudessem expor suas dificuldades, suas angústias sem a possibilidade de qualquer julgamento, ou seja, sem serem avaliados de forma punitiva ou classificatória pelos demais presentes. De acordo com Rocha (2022, p.64) “a formação é fundamental para docentes compreenderem que ensinar e avaliar na educação on-line exige apropriação de conceitos, capacidade técnica, saberes docentes, metodologias, problematização e sistematização de um novo fazer pedagógico na docência”.

Os dados apresentados evidenciam também que os professores foram construindo novos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e que não estão alheios ou indiferentes em relação a uma prática avaliativa mais democrática, a serviço da aprendizagem, mas que isso não ocorre de forma simples ou espontânea, mas a partir de uma formação mais ampla em que o docente tenha a oportunidade de pensar, de se expor sem ser julgado, de ouvir e ser ouvido, trocar experiências e construir conhecimento coletivo entendendo-se como um sujeito autor de sua prática, alguém que tem muito a contribuir e que está em constante formação. Além disso, precisa.

Para Lupion Torres et. al. (2008, p. 436) o avanço no processo de formação docente “[...] presencial ou on-line, implica em superar as propostas de modelar e de conformar, ou seja, oferecer propostas pedagógicas que superem a visão de reducionista de treinamento” e oferecer uma formação que possibilite ao docente vivenciar experiências positivas de aprendizagem que o ajudem a superar

formatos engessados de ensinar e avaliar ao mesmo tempo entender a necessidade de modificar suas práticas e trilhar caminhos diferentes.

Considerações finais

De acordo com os dados coletados, a formação trouxe importantes contribuições que favoreceram a compreensão conceitual, da prática da avaliação a serviço da aprendizagem e a superação desta como certificação ou “pedagogia do exame” ao possibilitar aos docentes aprendizagens sobre a temática, o pensar e repensar das suas práticas, alternativas diferenciadas para avaliar e a troca de experiências que auxiliaram os professores em um momento tão difícil como foi a pandemia.

Este estudo evidencia que a formação continuada deve estar em consonância entre formadores e docentes em formação, que coloca o professor como sujeito de sua própria atuação, permitindo-lhe exteriorizar o aprendizado, vivenciar diferentes experiências didáticas e levar isso para suas práticas e, ainda, que o processo de formação de professores que busca a superação de um saber e uma prática sobre a avaliação já sedimentados requer a organização de um trabalho que possibilite ao máximo a reflexão crítica sobre o que vem sendo realizado e os caminhos que podem ser percorridos didaticamente.

No entanto, importante salientar que, apesar de os dados apresentados evidenciarem a relevância da formação ofertada em caráter emergencial, se faz necessário destacar que as questões latentes envolvendo a avaliação da aprendizagem ainda estão longe de serem superadas, pois é um tema que precisa ser continuamente aprofundado e debatido. Além disso, a formação docente não pode ser olhada de maneira isolada ou pontual, precisa ser contínua e permanente para que os professores possam dialogar, estudar, construir conhecimentos didático-pedagógicos de forma coletiva e colaborativa.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>

EL KADRI, Michele Salles. et. al. ser “GEPE” e a formação de professores universitários: emergência de uma comunidade de prática educacional. In: TANAKA, Elisa Emi. et al. (orgs). *Experiências inovadoras de metodologias ativas* [livro eletrônico]: PASEM/ MERCOSUL. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 160-205. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/gepe/publicacoes/livro_gepe_experiencias_inovadoras.pdf

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORBA, Jaume, SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTEER, M. (org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 23-45.

LUPION TORRES, P.; BEHRENS, M. A.; TESCAROLO, R.; MATOS, E. L. M. Formação continuada on-line para professores matice. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 24, p. 433-444, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3868>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 148 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná. 2008.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A prova formativa na educação superior: Possibilidade de regulação e autorregulação. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), v.25, p.272 - 294, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2846/2777> Acesso em: 26 abr. 2022.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de; SILVA, Anália Miranda da. Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15814> Acesso em: 26 abr. 2022.

MORENO-OLIVOS, Tibúrcio. Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*. 2021, v. 16, n. 2, p. 223-234, 2021. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2021.05>

NÓVOA, António. Firmar a posição, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. V. 47 n. 166 p. 1106-1133 out/dez. 2017.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Sec/Iat, 2022. 116 p. Colaboração de Yara Alvim.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online. *SBC Horizontes*, set. 2021. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online> Acesso em:

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático interativo para educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49, p. 267-287, jan-

abr. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: abr.2022

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PARTE II – INTERLOCUÇÕES COM UEPG E UNICENTRO

PROGRAMA DES – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NA UEPG

Graciete Tozetto Goes
Karina Regalio Campagnoli
Maiza Taques Margraf Althaus
Karine Ferreira Monteiro
Deise Rosana Silva Simões

Introdução

As Universidades Estaduais do Paraná, por meio do seu compromisso com a formação continuada de seu quadro docente, têm desenvolvido programas de desenvolvimento profissional da docência universitária. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o Programa Docência no Ensino Superior (Programa DES), vem atuando desde 2015 em ações formativas voltadas ao aprimoramento da prática docente. Algumas questões foram norteadoras na reflexão sobre a criação do programa: Qual a importância da docência na Universidade? Das prioridades presentes nas Universidades, que lugar ocupa a docência? Que mudanças precisamos fazer no ensino de graduação na UEPG? Qual o espaço para o desenvolvimento de nossas experiências pedagógicas?

Procurando dialogar com a proposta desenvolvida pelo GEPE, neste capítulo temos por objetivo apresentar e refletir sobre as ações que estão sendo realizadas na UEPG por meio do Programa DES, com envolvimento de professores dos diferentes setores da instituição.

O Programa foi idealizado por um grupo de professoras do Departamento de Pedagogia (DEPED), em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação da UEPG e, desde 2015, tem promovido diferentes estratégias de atuação, por meio de palestras, oficinas, rodas de conversa, seminários, entre outras atividades, reunindo docentes, estudantes de diferentes Programas de Pós-Graduação da referida universidade, entre outros participantes da comunidade, interessados nas perspectivas que se interrelacionam com o Ensino Superior. Nasce, ainda, da observação dos cursos de graduação e da percepção de que havia uma necessidade de um espaço que pudesse apoiar e fundamentar mudanças nas práticas pedagógicas

desenvolvidas pelos docentes da instituição. Essa concepção formativa, baseada na troca de experiências entre os integrantes que compõem o coletivo universitário, encontra consonância nas pesquisas desenvolvidas por Abramowicz (2001).

Na tentativa de facilitar a divulgação das atividades promovidas pelo Programa DES e socializar as informações sobre os eventos realizados, o grupo gestor, com o apoio da equipe técnica responsável pelo *website* da UEPG, mantém um espaço na página oficial da universidade na *internet*. O endereço eletrônico desta página é <https://www2.uepg.br/programa-des/>. O Programa DES também mantém contato com a comunidade por meio das redes sociais, como o Facebook.

Importante destacar também que o Programa DES está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e é constituído por docentes oriundos de diferentes cursos de graduação, tendo como uma de suas características, a valorização de uma equipe gestora multiprofissional. Com isso, defende-se que um coletivo composto por uma diversidade de olhares sobre as múltiplas possibilidades de práticas em ensino universitário pode enriquecer as discussões e a formação docente como um todo. Essa perspectiva plural está ancorada na justificativa de que diferentes pontos de vista podem propiciar o desenvolvimento e a adoção de práticas pedagógicas que favorecem o processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Abramowicz (2001, p. 139) pondera que “[...] a concepção de grupo de formação reflexiva privilegia um movimento que parte da experiência de cada um com a mediação do diálogo”. Deve-se ressaltar que essa perspectiva dialógica, também valorizada por Paulo Freire (2014, 2015), constitui-se em um dos pilares do Programa DES.

Além disso, outra marca do Programa DES é a articulação entre as vivências dos professores universitários iniciantes, abarcando aqui, os mestrandos e doutorandos, como representantes dos potenciais docentes universitários em formação e os professores com maior experiência, partindo da compreensão de que todos podem aprender uns com os outros, conforme enfatizado por Paulo Freire (2014, 2015). A docência universitária é complexa, pois requer além da formação técnica profissional (específica em cada área), atualizações constantes, práticas pedagógicas significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Tassoni e Leite (2011, p. 83), consideram o professor

[...] um dos mediadores na sala de aula, suas ações tem por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva.

A afetividade é considerada como componente importante do processo ensino-aprendizagem por Tassoni, Silva e Forner (2018), de forma que:

[...] assumir a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem significa problematizar o que afeta os alunos nesse processo. As decisões assumidas pelo professor, em relação ao planejamento, envolvendo os objetivos, as estratégias escolhidas para ensinar, os materiais utilizados, as formas de avaliar os alunos, tudo isso afeta os alunos em suas relações com os objetivos do conhecimento (conteúdos escolares). Considera-se que, para a área da formação dos professores, é necessário compreender a dimensão afetiva para além do carinho, assumindo-a como modos diversos de afetar o aluno e sua relação com os objetivos de conhecimento; significa assumir que, na dinâmica da sala de aula, circulam, além de conhecimentos, sentimentos e emoções que podem favorecer ou não a aprendizagem. (TASSONI; SILVA; FORNER, 2018, p. 112).

Conforme os estudos de Cunha (2019, p. 129),

[...] na educação superior, temos múltiplas pedagogias, tendo em vista os valores do campo científico que as sustentam. Assim, ser professor de física pode incluir compreensões distintas sobre a docência, se comparadas como um professor de psicologia ou de clínica médica. Estas compreensões se materializam no que ensinar, no como organizar suas aulas, na valorização de atitudes dos estudantes, na avaliação da aprendizagem.

Portanto, entende-se que a formação docente continuada é fundamental para esse processo, sendo coletiva e contínua. Para atender a essas demandas, dois projetos foram elaborados e são desenvolvidos de forma integrada, são eles: “Projeto de Formação para o Professor Iniciante na UEPG” e “Projeto de Formação Continuada para a Docência Universitária”.

Assim sendo, ao demarcar a proposta de formação continuada dos professores universitários como um dos principais propósitos do

Programa DES, enfatiza-se que a docência e, por correspondência, o ensino, constitui-se em um processo contínuo de formação e reflexão. Processo este que “[...] leva a perceber que os saberes são dinâmicos e plurais, considerando que são produzidos em tempos e circunstâncias diferentes” (ALTHAUS, 2016, p. 47). Argumenta-se, com isso, a relevância do Programa DES enquanto proposta permanente de formação da docência de nível superior, comprometida com os desafios da universidade, enquanto instituição social (SANTOS; GIASSON, 2019).

Nesse sentido, para auxiliar na fundamentação teórica das reflexões aqui explicitadas, destacam-se as contribuições de Paulo Freire (2014, 2015), Althaus (2016), Nóvoa (2009, 2020, 2022), Pimenta e Almeida (2011), entre outros autores que serão mobilizados ao longo da escrita.

Programa DES – Docência no Ensino Superior: experiências que enriquecem o ensino

Em recente publicação, Nóvoa (2022, p. 80, 82) assim escreve:

Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico. Os ambientes atualmente existentes nas universidades não são propícios à formação profissional docente [...] Quando falamos de formação de professores, há uma pergunta decisiva: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?

A problemática levantada pelo autor nos aproxima dos desafios presentes nos programas de formação pedagógica para o magistério superior. No caso específico do Programa DES, consideramos que o espaço, o tempo e as proposições de ações formativas precisam estar presentes por meio da Pró-Reitoria de Graduação, lócus específico e responsável pela qualidade do ensino de graduação.

A formação pedagógica se constitui em um componente essencial da ação do ser professor, conforme explicado por Veiga (2014, p. 330), no sentido de que:

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos

científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente.

Conforme já mencionado, uma das preocupações do Programa DES é promover um processo de reflexão constante, uma vez que, se a sociedade se transforma com grande velocidade, a universidade precisa acompanhar essa dinâmica. Sobre isso, Abramowicz (2001, p. 137) destaca que na formação docente, “[...] o grande desafio [...] é ressignificar a formação, revendo sua concepção, seus objetivos e funções, buscando criar outras maneiras de desenvolver o processo de formação continuada”. Além disso,

A produção do saber requer dos professores uma atitude de permanente interrogação das suas próprias práticas, discutindo-as. Não mais estamos diante de uma racionalidade técnica, mas buscamos uma racionalidade emancipatória. O saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão. (ABRAMOWICZ, 2001, p. 139).

O que o excerto acima traz, relaciona-se com a proposta do Programa DES, pois, conforme já salientado, compreende-se que a formação docente é uma construção permanente que se faz durante a caminhada acadêmica e profissional, privilegiada pelo contato com os colegas de estudo e de trabalho, a partir do compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas e também daquelas que não surtiram tanto sucesso dentro do planejamento inicial. Esse diálogo entre os pares é também destacado por Paulo Freire (2014, 2015) em muitas de suas obras, como parte essencial do processo de formação e que tem grande possibilidade de impactar as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em suas atividades didático-pedagógicas. Além disso, Veiga e Silva (2020) enfatizam que a docência no Ensino Superior está permeada por muitos movimentos, sendo marcada por dinâmicas de diversas ordens, como econômicas, sociais, entre outras, além de mostrar-se processual, plural, complexa, subjetiva, determinada por múltiplas realidades como as normas institucionais e legais, mas também pode ser inovadora.

No Ensino Superior, essa questão pode ser problematizada, no sentido de que, muitos professores são oriundos de cursos de bacharelado, nos quais o enfoque da formação inicial não está voltado para a docência e o ensino. E aqueles advindos dos cursos de licenciatura nem sempre estão preparados para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem com adultos.

Não há exigência de formação pedagógica específica para a docência no Ensino Superior. As exigências se concentram na formação de pós-graduação *Stricto sensu*, a qual na maioria das vezes, não oferece disciplina obrigatória voltada à formação pedagógica. O preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *Stricto sensu* proporcionam, concentra-se no estágio de docência, o qual, geralmente, limita-se ao acompanhamento de um professor em determinada disciplina não sendo tratados os temas específicos da formação docente. Além disso, os processos avaliativos de instituições de fomento não têm nenhum mecanismo de valorização da docência. Com isso, a formação continuada no âmbito do ensino universitário adquire especificidades, uma vez que muitos desses profissionais não foram contemplados com conhecimentos de ordem didático-pedagógica em seus currículos de graduação. Considerando tal contexto é que se estabelece como fundamento do Programa DES a valorização da formação docente permanente, tendo como proposta a troca de experiências e reflexões entre professores de diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo assim, a formação coletiva enquanto processo contínuo. Nesse sentido, é importante conjecturar que:

A ausência de espaços sistematizados para reflexão sobre os saberes da ação docente, o saber pedagógico universitário, faz com que o professor continue recorrendo tão somente à experiência, à tradição, ao bom senso e à sua representação a respeito do que e como deve ensinar. É imprescindível, que a universidade tome a dimensão do ensino na perspectiva da profissionalização da ação docente que requer saberes e reflexão mais ampla sobre o campo da Pedagogia Universitária. (UEPG, PROGRAMA DES, 2021, p. 4).

Veiga (2014, p. 329) colabora com esse debate, salientando que “[...] a docência na Educação Superior é um empreendimento que articula diferentes possibilidades e exige formação pedagógica, pois pressupõe base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente”. Dessa forma,

[a] docência como ponto demarcador da profissão docente com suas especificidades e complexidades requer de seus protagonistas principais um compromisso consigo mesmo e com os estudantes frente ao ato de ensinar e aprender na universidade (SILVA, 2019, p. 35).

Observa-se em muitas circunstâncias que a atividade da docência não se mostra como prioridade, diante das inúmeras demandas na carreira do professor universitário. Desde o início da carreira docente o professor é estimulado a dedicar-se mais à pesquisa e à extensão, deixando o aprimoramento da docência num patamar inferior. Nas palavras de Almeida (2012, p. 62), "nas Universidades públicas a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes". Conforme aponta também Isaia (2006, p. 67):

[...] na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Assim, desenvolver ações voltadas à valorização da docência, buscando estabelecer uma cultura institucional em que a pedagogia universitária esteja presente e reconhecida é desafiador. Embora tenha se ampliado a discussão sobre a formação pedagógica do docente universitário, as políticas institucionais ainda não têm dado o devido valor à temática e para muitos gestores essa formação é considerada desnecessária.

Conforme estudo realizado por Althaus (2016), a preocupação com a formação para a docência no Ensino Superior é marcante em grandes universidades na Espanha, Canadá e Estados Unidos. Cabe destacar alguns aspectos significativos em tais instituições, como: a formação pedagógica dos recém-chegados à universidade (professores iniciantes), o intercâmbio de boas práticas realizadas e a troca de conhecimentos com os professores mais experientes, ao apoio para inovações pedagógicas, programas de assessoria ou

tutoria, ações de formação voltadas a estratégias de ensino e avaliação. Universidades brasileiras de renome também desenvolvem programas de formação docente, tais como: o Espaço de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem (UNICAMP) e os Grupos de Apoio Pedagógico (USP). A criação do Programa DES e suas ações estão voltadas à formação para a docência, buscando atender às demandas da comunidade universitária. Neste sentido:

O Programa DES apresenta como maior desafio a mobilização dos docentes com vistas à consolidação de uma cultura da docência, contribuindo, deste modo, com o propósito maior de potencializar a qualidade do ensino de graduação. (UEPG, PROGRAMA DES, 2021 p. 5).

Dessa forma, desde o final de 2015, muitas atividades foram desenvolvidas pelo Programa DES, ações que procuraram abranger os dois projetos mencionados anteriormente e atender à comunidade universitária de forma ampla (professores iniciantes, professores experientes e alunos de Pós-Graduação). Algumas palestras, das quais se destacam: a) Análise de uma experiência de pesquisa pós-doutoral na *University of Sydney*, Austrália; b) Desafios digitais na sala de aula para desenvolver estilos e identidades criativas; c) Planejamento das condições de ensino; d) Estilos de aprendizagem dos estudantes universitários; e) Aprendizagem significativa e Semiologia da comunicação didática: interfaces; f) Desafios e experiências que (re)significam à docência universitária; g) A docência universitária e os professores em início de profissão. Além disso, o Programa organizou o grupo de estudos sobre “Metodologias ativas na Didática universitária”. Cabe ressaltar que todos os eventos citados fazem parte dos dois projetos do Programa DES: “Projeto de Formação para o Professor Iniciante na UEPG” e “Projeto de Formação Continuada para a Docência Universitária”.

Uma experiência exitosa foi a oferta de vagas na disciplina de Didática ainda em 2017 e que o grupo gestor do Programa DES considerou relevante manter a oferta na disciplina em 2018. O caráter inovador desta proposição se expressa pela possibilidade de otimização das aulas já em desenvolvimento na disciplina de Didática, por considerarmos que a partilha de saberes é ainda incipiente na cultura universitária. Deste modo, o Programa DES compreende que a prática pedagógica universitária pode ser o espaço de abertura para que outros colegas também possam participar, compartilhar os

saberes da docência e a disciplina de Didática constitui-se em um campo fértil para a reflexão conjunta dos processos de ensino e aprendizagem na UEPG.

As atividades do programa DES procuram estar alinhadas com as atividades propostas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) na Semana Pedagógica, realizada geralmente no início do ano letivo. Alguns dos temas tratados foram: “Direitos humanos no Ensino Superior”; “Elementos essenciais na ação de planejar na docência universitária”; “A docência universitária e os professores em início de profissão”; “Os desafios e experiências que (re)significam a docência universitária”, voltado aos coordenadores dos cursos de graduação.

Considerando a necessidade da continuidade do trabalho do programa DES apesar da pandemia de COVID-19 e para atender a demanda definida pela PROGRAD, a equipe gestora do DES organizou cursos de extensão em parceria com o NUTEAD (Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância) voltados aos docentes do ensino superior, a saber: a) A formação para a docência universitária; b) Metodologias ativas na prática do Ensino Superior; c) Avaliação na prática pedagógica universitária: fundamentos teórico-práticos; d) Ferramentas de videochamada; e) Avaliação das aprendizagens no contexto de ensino remoto. Esses eventos foram realizados em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/UEPG) e desenvolvidos no período de atuação do grupo em tempos de pandemia.

Nesse sentido, a *live* intitulada “Docência universitária no contexto do ensino remoto”, realizada com professores da UEPG, na qual foi apresentada a produção do *e-book* “Ensino remoto emergencial” foi mais um tema considerado relevante pelo grupo.

Outra atividade proposta foi a realização de depoimentos de professores dos diferentes setores da UEPG que foram apresentados e divulgados nas mídias sociais em comemoração ao dia do professor, respondendo à seguinte pergunta: “O que significa para você ter sido professor (a) na UEPG?” Além de professores aposentados, professores que ainda se encontram em atividades foram convidados a participar. Todo o material foi postado na rede social do Programa DES (<https://www.facebook.com/programades>). Essa foi mais uma ação voltada a valorizar aqueles que por muitos anos estiveram atuando na docência universitária.

Parcerias entre o Programa Entredocentes (UNICENTRO) e GEPE (UEL) proporcionaram muito aprendizado e colaboração,

promovendo conexões e saberes fundamentais para a formação e atuação docente, como, por exemplo: a Roda de conversa intitulada "Docências na educação superior: desafios e tensões em tempos pandêmicos"; as palestras "Pedagogia universitária: implicações para a excelência docente" e "Sobre a boniteza de ser professor". Além dessas, houve outras exposições orais com os seguintes títulos: "Vivências acadêmicas do estudante universitário: um olhar sobre os fatores de risco e proteção" e "InterAntar: um programa interdisciplinar para a formação de uma mentalidade Antártica", eventos esses desenvolvidos por professores e pesquisadores parceiros dos programas.

Considerando a complexidade da docência, a questão da saúde mental não poderia ser negligenciada no contexto pandêmico. Nesse sentido, o Programa DES propôs a Roda de Conversa: "Saúde mental de docentes no contexto de pandemia e ensino remoto", mediada por profissionais que atuam como psicólogo, assistente social e pedagoga, trazendo uma visão multidisciplinar sobre a temática.

A oficina pedagógica: "Ensino remoto: possibilidades com as tecnologias digitais" foi abordada, considerando a importância do tema para o ensino remoto e a necessidade de instrumentalizar os docentes para a situação inédita de afastamento das salas de aula de forma presencial, pois continuamente surgem novas demandas da sociedade que são impostas à universidade e o professor precisa ter o aporte formativo para dar conta delas.

A equipe gestora do Programa DES elaborou também um instrumento para realização de pesquisa entre os docentes da UEPG. Um formulário foi enviado aos docentes com o objetivo de realizar um levantamento das compreensões sobre o ser professor universitário e levantar demandas de formação. Nessa perspectiva, busca-se articular as ações de pesquisa e de extensão voltadas à pedagogia universitária.

As ações desenvolvidas e citadas anteriormente vão ao encontro do que Nóvoa (2020) cita em uma entrevista concedida à Revista Com Censo, em que o autor sinaliza a importância e o impacto no futuro da formação continuada frente à situação pandêmica vivenciada e evidencia que "[...] as capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores" (NÓVOA, 2020, p. 9-10).

Já no início de 2022, no retorno do semestre letivo, a equipe gestora do Programa DES organizou a *live* intitulada "A voz do

professor: orientações sobre bem-estar vocal”, abordando os aspectos relacionados aos cuidados vocais dos docentes, especialmente considerando a necessidade de utilização de máscaras para ministrar as aulas, seguindo as orientações sanitárias de combate à Covid-19.

Ao final de cada ano letivo são levantadas as possíveis demandas formativas e realizado o planejamento das ações futuras. Os temas recorrentes são: metodologias de ensino, ferramentas pedagógicas, teorias da aprendizagem, tecnologia e inovação no Ensino Superior, avaliação formativa, ensino híbrido, uso da voz e retórica, planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, saúde mental do professor, regulamentos e normas do ensino de graduação, relações interpessoais em sala de aula, práticas pedagógicas exitosas, entre outros temas. Para 2022 está prevista a realização de encontros por setores de conhecimento, visando socializar boas práticas realizadas pelos docentes e que possam estimular a reflexão e mudanças nas práticas pedagógicas do corpo docente da UEPG, considerando que a formação continuada deve ser participativa, desenvolvida de forma contextual e plural, além de possibilitar a reflexão com vistas a uma prática efetivamente transformadora.

A participação dos docentes e pós-graduandos nas ações ofertadas pelo programa DES é um indicador de que os docentes começam a perceber que o papel de professor exige formação própria, competências pedagógicas específicas e não apenas os saberes científicos do campo de conhecimento em que atuam.

Mesmo sendo uma temática relevante e que tomou corpo nas últimas décadas, ainda são grandes os desafios a enfrentar, no que diz respeito à docência no Ensino Superior. As instituições precisam oportunizar formação continuada aos professores, utilizando de ambientes presenciais ou com uso de tecnologias de ensino virtual. No entanto, a formação continuada precisa estar organizada de forma processual, sistemática e não apenas por atividades pontuais e esporádicas.

O grande desafio é contar com as condições institucionais adequadas para desenvolver um projeto formativo integrado, contínuo, capaz de envolver o corpo docente e dar condições de apoio ou assessoria para promover mudanças em sua prática. Outro aspecto significativo é criar políticas institucionais de valorização do desenvolvimento profissional no campo da docência. Qual o retorno

profissional, pessoal ou financeiro oferecido ao professor por dedicar-se à sua formação continuada na docência?

Aos pontos elencados acima une-se a perspectiva de envolver o professor e seus pares, bem como o corpo discente para definição desse processo formativo. Além disso, é fundamental identificar as fragilidades apontadas por docentes e discentes e organizar um processo que vá ao encontro das necessidades de formação.

Um fator que pode contribuir para a valorização da formação pedagógica para atuação no Ensino Superior é a exigência do cumprimento pelo professor iniciante de certo número de horas em curso e/ou atividades formativas sobre a docência. Tal exigência no período de estágio probatório pode despertar o docente para os temas da Didática, com os quais, porventura, ainda não tenha familiaridade.

Considerando ainda os desafios e proposições para consolidar e valorizar a formação para a docência, mostra-se relevante a compreensão de que os professores precisam de espaços e tempos específicos para refletir sobre sua formação e atuação, pois, somente assim, eles terão oportunidade de efetivamente alterar suas práticas.

Um outro aspecto a analisar são os processos de seleção e de carreira funcional dos docentes. Em geral, os critérios adotados voltam-se à titulação e produção científico-acadêmica. Esses são critérios importantes, porém, não garantem uma atuação de qualidade na docência. Ocorre que as universidades traduzem no âmbito interno as políticas definidas por órgãos reguladores ou de fomento, nos quais não se verificam nenhum critério que valorize a formação específica para a docência. Em muitos casos, o que se observa é a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Conforme aponta Corrêa *et al* (2011, p. 81):

A pouca valorização de processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente se cotejada com a pesquisa. Isso é mais significativo em alguns campos de conhecimento do que em outros, porém se constitui em generalizada realidade, reforçada por processos de avaliação externa. [...] O campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão de professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento. (Grifos dos autores).

Para consolidar o processo de formação continuada para a docência no Ensino Superior se faz necessário compreender que ele é um processo que precisa ser organizado de forma contínua e sistemática, a partir da intencionalidade das políticas internas da instituição. Zabalza (2004, p. 150) destaca que:

É pouco provável que a formação possa funcionar se a própria instituição não faz tudo o que está a seu alcance para eliminar as dificuldades que atrapalham o desenvolvimento. É necessário de igual maneira, animar os professores com o objetivo de que enfrentem o aprimoramento da qualidade de seu trabalho por meio de uma formação permanente.

Pois, se a instituição estiver alheia à criação de espaços propícios para o compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre o exercício da docência, dificilmente serão observadas inovações e novas estratégias de ensino.

Considerações finais

No sentido de colaborar com a construção da obra em comemoração aos 10 anos do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE), iniciativa promovida pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), o objetivo deste texto foi o de refletir sobre algumas ações que estão sendo realizadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no âmbito da formação de professores para o Ensino Superior, por meio das propostas idealizadas e desenvolvidas pelo Programa DES – Docência no Ensino Superior.

Partindo da compreensão de que a formação continuada no Ensino Superior se constitui em um processo permanente, baseado na aprendizagem colaborativa e coletiva, as atividades promovidas pelo Programa DES possuem como ponto fulcral a valorização das experiências compartilhadas por todos os participantes. Entre esses, consideram-se os professores iniciantes, os docentes mais experientes, mestrandos, doutorandos, servidores, egressos e membros da comunidade externa que, porventura, tenham interesse na formação continuada para o Ensino Superior.

Nesse sentido, encontramos-nos em um caminho que está sendo construído em conjunto e que ainda precisa vencer muitos desafios, como, por exemplo, promover o maior envolvimento dos docentes da

referida universidade nas atividades propostas, convencendo-os de que essa socialização pode colaborar para que todos sejam beneficiados, tantos estudantes quanto professores da instituição.

As experiências vivenciadas pelo programa apontam que os desafios são muito significativos, mas que, no entanto, não se vislumbra, de forma alguma, a estagnação das ações para a formação contínua, coletiva e permanente da docência universitária. Percebe-se a relevância dos programas dessa natureza para a comunidade universitária e sociedade.

Os professores devem sempre avançar nas suas práticas pedagógicas, com olhar crítico e reflexivo das ações docentes, questionando sempre de onde partem e onde querem chegar, a partir de estratégias bem definidas, em prol do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Apesar das dificuldades encontradas, o programa sugere que a participação dos professores nas atividades propostas seja valorizada na política docente, como forma de incentivo e motivação para a formação permanente dos mesmos.

As atividades propostas pelo programa objetivam desenvolver o senso crítico, a sociabilidade, a construção do conhecimento, as relações interpessoais, a desenvoltura, a interação entre ensino, pesquisa e extensão e a maior relação entre a Universidade e a comunidade.

A organização das atividades do Programa DES está pautada na observação das necessidades para a contínua formação docente, baseada em discussões e decididas na coletividade, sempre procurando observar com atenção os desafios e necessidades de cada setor do conhecimento da universidade.

O programa procura incentivar a promoção das atividades para todos docentes e pós-graduandos, além das universidades parceiras, tornando evidente a maior interação entre os professores e valorização do programa dentro e fora a universidade. A estratégia de congrega professores dos diversos setores do conhecimento amplia as demandas e o olhar para as necessidades específicas, promovendo maior raio de ação do programa, pois acredita-se que essa forma de condução é a mais adequada e coerente para atingir os objetivos propostos para a formação continuada docente.

Referências

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 137-152.
- ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALTHAUS, M. T. M. *Docência universitária: saberes e cenários formativos*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.
- CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.) *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.
- CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. 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.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.) *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, F. M. B dos; GIASSON, F. da F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019.
- SILVA, V. L. R. da. *Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária*. Curitiba: CRV, 2019.
- TASSONI, E. C. M.; SILVA, J. O. da; FORNER, V. A. Afetividade e a mediação do professor: a contribuição da música para as práticas de leitura e escrita. In: LEITE, S. A. S. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 109-134.
- VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 580-607, abr./jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Projeto do Programa Docência no Ensino Superior*, Ponta Grossa, 2021.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENTREDOCENTES – CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
Márcio Luiz Bernardim

Introdução

A formação continuada de professores é um tema relevante e atual, fazendo-se necessária “[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (CHRISTOV, 2005, p. 9).

Assim sendo, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que precisam e podem ocorrer na prática docente.

Autores como Garcia (1999), Nóvoa (1995) e Esteves (2010) destacam a formação de professores como um processo continuado cuja construção é permanente e partilhada, e no qual o professor está em uma constante busca e reflexão - formando e formando-se.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Entre os aspectos que vêm sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, como a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas voltadas à profissão, a formação é o aspecto que, neste momento, para nós, tem suscitado maiores reflexões. Essa preocupação se justifica pelo fato de os professores universitários nem sempre receberem formação específica para o exercício de sua profissão.

A partir desse olhar, o Programa Entredocentes, destinado à formação continuada de professores da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná, desenvolve e acolhe projetos que tenham como perspectiva o atendimento das necessidades dos professores universitários durante sua prática docente.

A metodologia de trabalho do Programa centra-se, de modo especial, em ações formativas diversificadas, tais como cursos de curta duração, grupos de estudos, mesas de debates, palestras, encontros pedagógicos e oficinas.

Tais iniciativas estão organizadas em projetos de trabalho que têm suas especificidades, mas que mantêm uma relação com o objetivo geral do Programa. Assim, ele se caracteriza como um Programa que busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da comunidade interna e externa à universidade.

O público-alvo são os professores recém-empossados por meio de concurso público e que se encontram no período do estágio probatório, no entanto participam também professores em regime de trabalho temporário.

Assim, após alguns anos desde o seu início, uma questão se coloca: quais são as contribuições que o Programa Entredocentes pode proporcionar para a melhoria da prática pedagógica dos docentes, a partir da percepção dos participantes e dos resultados obtidos na condução das atividades?

Esse texto foi construído na perspectiva de oferecer algumas respostas para essa questão, seja a partir de um levantamento de dados, mediante a utilização de entrevistas com os professores que participaram das atividades oferecidas pelo Programa, seja a partir dos resultados obtidos durante o seu funcionamento nesse período de seis anos.

Metodologia

Para o levantamento de dados, realizamos entrevista com todos os professores participantes do Programa até 2019, ano que antecedeu o início da pandemia de Covid-19, a qual causou uma interrupção temporária nas atividades. Esses professores foram contatados por e-mail ou telefone e responderam a um questionário que, além de dados de identificação, solicitava: *Considerando sua participação no Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro, relate de forma sucinta qual(is) a(s) contribuição(ões) das atividades do Programa na sua prática pedagógica em sala de aula.*

Participaram da pesquisa 16 professores das diversas áreas de conhecimento, nos três campi da Unicentro (dois localizados em

Guarapuava e um em Irati). No texto esses professores serão indicados como P1, P2, P3 e assim por diante.

De posse dos dados, foram realizadas as análises, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), buscando-se captar significados e informações/comentários dos docentes participantes, sob a luz dos autores que estudam e pesquisam a formação continuada de professores, em especial no ensino superior.

Resultados e Discussão

Como objetivo era averiguar as contribuições para a melhoria da prática pedagógica na percepção dos próprios docentes participantes do Programa Entredocentes, passamos a apresentar e discutir algumas das manifestações dos entrevistados, destacando nesse primeiro momento a contribuição percebida em relação à estrutura institucional e o seu funcionamento

O Programa Entredocentes foi fundamental, pois ampliou minha visão acerca das várias instâncias, programas, setores, critérios e normas institucionais. É possível afirmar que a formação do Entredocentes antecipou em vários anos o conhecimento institucional que seria adquirido após uma longa experiência. Além disso, é fundamental destacar que o Entredocentes proporcionou a interação entre os docentes recém-chegados na Unicentro, fato muito importante para os professores que vieram de outras cidades. (P1)

O programa me proporcionou conhecer a Unicentro, algo importante porque às vezes a gente leva alguns anos até conhecer todos os "espaços" que fazem parte da instituição e suas especificidades. E por não conhecer, acaba perdendo algumas oportunidades de interação na carreira. (P12)

As atividades do Programa Entredocentes contribuíram para conhecer o funcionamento interno da Unicentro, o que me permitiu ter uma melhor ideia dos regulamentos relacionados à prática pedagógica e a quem recorrer caso encontre problemas. Por exemplo, tomei conhecimento pelo Programa do PIA (Programa de Inclusão e Acessibilidade), ao qual pude recorrer para tirar dúvidas sobre como melhor interagir com um aluno com leve grau de autismo. (P13)

O programa permitiu que todos os setores e as Pró-reitorias da Universidade fossem apresentadas, discuti sobre a docência e permitiu que nós professores recém-formados pudéssemos conhecer a universidade e atuar de forma mais efetiva para graduação e pós-graduação. (P2)

Para esses professores, o Programa antecipou e facilitou o acesso à informação e conhecimento de como funcionam os setores da universidade. Isso se deu através de um dos Projetos de Extensão vinculados, conhecido como “Projeto Integração: conhecendo a Unicentro”, que tem por objetivo proporcionar a esses novos docentes, conhecimentos sobre a universidade, compreensão da estrutura e do funcionamento institucional.

A oportunidade de conhecimento da estrutura funcional e de contato precoce com os representantes dos principais órgãos institucionais contribuem para o processo de integração dos docentes com o ambiente de trabalho, conforme esclarecem Santos e Bernardim (2017, p. 89):

O conhecimento a respeito dos principais regulamentos, das instâncias de decisão, do trâmite de processos e demais informações de ordem administrativa que configuram o modus operandi da universidade minimizaria as dificuldades que normalmente afetam o professor iniciante.

Outros professores destacam a contribuição relacionada aos aspectos pedagógicos, conforme as falas a seguir transcritas:

[...] tive a oportunidade de participar [...] de 1 palestra, a qual foi muito proveitosa para me situar quanto ao olhar pedagógico sobre o ensino de graduação. (P3)

Acredito que foram contribuições que me ajudaram a refletir sobre a docência e minhas ações em sala de aula. (P7)

[...] além de conhecermos a dinâmica da universidade como um todo o Programa também traz assuntos pertinentes à sala de aula, motivando o docente a planejar, pensar, monitorar e melhor conduzir suas aulas. (P16)

O Programa propiciou a oportunidade de discutir com outros colegas novas formas de metodologia de ensino no nível superior de educação, agregando aos docentes novas formas de conduzir suas aulas. (P4)

Diversos autores (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012) apontam que a maioria dos professores universitários, e tal constatação não se restringe à realidade brasileira, não possui o devido preparo pedagógico para atuar em atividades de ensino, repetindo, como docentes, o mesmo modelo formativo que receberam durante as graduações.

Vários estudos têm enfatizado essa deficiência, especificamente em relação aos saberes didático-pedagógicos dos professores universitários. Entendemos que a formação pedagógica constitui um processo de extrema importância, pois é por meio dela que o professor, ou futuro professor, qualifica-se para o exercício da docência universitária.

Ressaltamos que são também objetivos do Programa Entredocentes: considerar a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade do professor universitário, analisando os elementos que podem contribuir no processo de constituição do perfil do docente universitário; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; possibilitar a troca de experiências relativas à prática pedagógica entre docentes e desenvolver habilidades que possibilitem ao professor interagir, refletir e sistematizar através das tecnologias digitais.

Nas respostas a seguir reproduzidas, os entrevistados destacaram alguns aspectos importantes que, na sua avaliação, foram abordados durante as oficinas, grupos de estudos, palestras e demais atividades oportunizadas pelo Programa Entredocentes:

As oficinas de voz contribuíram para pensar como projetar a voz em sala, de forma que facilite a comunicação entre professor e aluno. (P4)
Ajudou a facilitar o uso do Moodle (plataforma de aprendizagem à distância). (P9)

O programa contribuiu para o planejamento do sistema de avaliação das disciplinas. Também contribuiu na forma de trabalhar com os alunos, principalmente os do primeiro ano. (P10)

As oficinas ministradas, bem como os estudos e discussões do GEDU- (Grupo de Estudos em Docência Universitária), foram importantes para o meu aperfeiçoamento enquanto docente. (P11)

Quanto à sala de aula, foi importante porque conhecer a instituição me faz poder compartilhar com os alunos, poder orientá-los, trabalhar com Moodle, ter uma relação mais afetiva (conforme o tema da primeira palestra que tivemos), dentre outras questões. (P12)

Também obtive informações sobre como cuidar da minha voz. Outra coisa que aprendi nas atividades foi sobre a importância da influência dos sentimentos dos alunos no processo de aprendizagem. Caso o aluno desenvolva um sentimento negativo em relação à disciplina, isso pode afetar negativamente o processo de aprendizagem do aluno. Por isso, procuro gerar um ambiente agradável aos alunos em sala de aula, para que isso auxilie motivá-los a aprender. (P13)

Segundo Esteves (2016), na universidade precisamos envolver os professores na busca de melhorias do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhes meios para isso, “incluindo espaços de formação formal continuada e avaliando e valorizando esses esforços em termos de progressão nas respectivas carreiras”. (ESTEVES, 2016, p. 282).

Entendemos que a formação do professor do ensino superior só terá possibilidades de avanço se o processo for coletivo e se caracterizar pela reflexão sobre sua prática docente, de modo a permitir a autopercepção de seu trabalho e as necessidades de aprimoramento da ação docente. (ESCORSIN; GISI, 2008).

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004) e Garcia (1999), citados por Isaia (2006, p. 78), quando sustentam “a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente”.

Considerações Finais

A primeira constatação é que o Programa Entredocentes acabou se constituindo em um espaço que oportuniza momentos de ação, vivência e reflexão, contextualização e de construção de saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária. Originalmente pensado na perspectiva do atendimento de professores em estágio probatório, hoje atende também professores temporários e professores efetivos da instituição.

Considerando a proposta dessa pesquisa de averiguar a contribuição do Programa para a prática pedagógica dos professores participantes, os dados obtidos até o momento, através das falas dos entrevistados, permitem concluir que os objetivos do Programa têm sido atingidos, já que lhes proporciona tanto a integração ao ambiente institucional quanto a troca de experiências e a construção de conhecimentos (em especial didático-pedagógicos).

Dessa forma, acreditamos que a relevância de um programa que visa à formação continuada, está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizam a construção e a ressignificação de saberes que se reflitam em mudanças nas práticas pedagógicas. (ANTICH e FORSTER, 2012).

Assim, dessa formação continuada no âmbito universitário, como é o caso do Programa Entredocentes, esperamos, conforme preconizam Miranda, Suanno e Suanno (2009), uma educação superior que promova uma sólida formação humana e profissional, considerando que o que somos é resultado do que refletimos e vivemos, e nossa formação tem a ver com os procedimentos que nos asseguram chegar a ser o que somos.

Referências

- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação Continuada na modalidade de Grupo de Estudos: repercussões na prática docente. *Anais do IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Universidade de Caxias do Sul – RS. 2012, p. 1-13.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes/CNPq, 2010.
- ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. Formação continuada do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2008. p. 94-104.
- ESTEVES, M. *Entrevista com Manuela Esteves*. Revista Docência no Ensino Superior. Belo Horizonte, MG, v.6, n. 2, p. 275-288, out.2016.
- ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. LEITE, C. (Org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *Educação Superior em Debate*, Brasília, n. 5, p. 63-84, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, J. R.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. Formação de professores universitários e pesquisa sobre a formação do professor universitário. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais...* Curitiba: PUC-PR, p. 8304-8316, 2009.

SANTOS, W.T.P.; BERNARDIM, M. L. Desenvolvimento Profissional da Docência Universitária: a experiência do Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro (PR). *In: MANCHOPE, E.C.P. et al (orgs). Relato de Experiências Exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica.* Cascavel, PR: Edunioeste, p. 87-107, 2017.

PARTE III - RELATOS & REFLEXÕES

CENAS DE UMA PANDEMIA: AGENCIANDO ENCONTROS, EXPERIMENTANDO AFETOS

Sonia Regina Vargas Mansano
Ana Claudia Barbosa da Silva Roosli

Introdução

Diversas foram as cenas que marcaram a pandemia de COVID-19 decretada no ano de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Tais cenas adentraram o imaginário cotidiano da população e irão reverberar por muito tempo em nossas vidas. Dentre elas, talvez as mais fortes sejam as que deram ampla visibilidade à fragilidade humana: pacientes entubados nas Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) dos hospitais, valas a céu aberto para receber as vítimas fatais da COVID-19 e demonstrações de desespero dos familiares que não tinham acesso aos cuidados médicos ou perderam seus entes queridos.

Os impactos subjetivos de tais cenas evidenciam que temos pela frente, como bem demonstrou Birman (2021), a difícil tarefa de elaborar os traumas e os lutos que assolaram o planeta de modo tão violento. O autor destaca que as experiências de desamparo e desalento trazidas pela pandemia marcaram afetivamente nossos corpos gerando efeitos subjetivos que ainda estão em vias de serem conhecidos e elaborados.

Este ensaio busca expor e analisar algumas cenas da pandemia que foram protagonizadas em contexto educacional junto a estudantes e docentes universitários. Pretendemos, com esta exposição, elencar pistas de como os encontros e os afetos foram vividos na pandemia a fim de traçar uma leitura analítica, ainda que parcial, dessa complexa experiência. Tomar em análise uma situação de calamidade pública com abrangência planetária, que ainda se encontra em pleno curso, lança-nos em um campo movediço povoado de intensidades díspares e sobre o qual temos possibilidades ainda restritas de compreensão, uma vez que seus maiores impactos advêm de afetos de difícil elaboração. Isso evidencia o risco de nossa análise que, advertimos, aqui será precária e provisória, colocando-nos da vizinhança do silêncio, mas também de estranhamentos, angústias e dúvidas que insistem, tal como a própria pandemia.

Ainda de acordo com Birman (2021), a gravidade da pandemia lhe confere a magnitude de um acontecimento que funciona como uma espécie de marcador histórico. Em suas palavras: “a mudança do novo século implica a produção de um acontecimento decisivo” (p. 66). É nesse sentido que a pandemia, como um acontecimento, não se restringe ao simples registro de um fato, mas demarca a ruptura radical de uma história política, afetiva e relacional. Tínhamos alguns modos de vida estabilizados, mesmo que parcialmente, até sua emergência. Estes sofreram rupturas e, certamente, culminarão em outros modos de vida após sua superação.

Diante do acontecimento instalado, adotamos como estratégia deste ensaio a apresentação e a apreciação de algumas cenas vividas em situação pandêmica no campo educacional universitário. Tais cenas servirão como analisadores que, conforme considera Baremlitt (1992), suscitam problematizações diversas sobre o vivido, uma vez que tocam e fazem circular falas que ajudam a compreender minimamente o acontecimento emergente. A particularidade deste ensaio, portanto, consiste em expor as cenas e delinear algumas pistas analíticas para compreender como os participantes do processo educacional viveram e agiram diante da pandemia, acionando o corpo sensível para agenciar encontros e experimentar afetos díspares, difíceis e até então desconhecidos.

Os bastidores metodológicos

Recorrer ao termo cena, uma nomenclatura própria das artes cênicas, foi a estratégia por nós escolhida para construir uma via de acesso a algumas experiências pandêmicas. Houaiss (2009, p. 435) define cena como “cada uma das situações ou momentos da evolução de um enredo, em filmes, romances, contos, relatos”. Interessa-nos trazer aqui algumas cenas produzidas fora dos palcos e que ocuparam a existência cotidiana de estudantes e docentes do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina à medida que se configuraram como um acontecimento. Nas palavras de Deleuze (2000, p. 151) os acontecimentos “se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram”. Diante de uma experiência pandêmica que rapidamente nos aspirou, assistimos a uma sociedade inteira sendo tanto marcada afetivamente quanto convocada a agir. Esse assistir, no entanto, não era passivo (Rancière, 2012), mas colocava cada um de nós no centro do episódio que se desenrolava.

Assim, no calor desse acontecimento compusemos nossa argumentação em cinco cenas que vão desde a notícia da pandemia e consequente suspensão do calendário acadêmico na nossa universidade, passando pela aproximação dos estudantes neste período de distanciamento, seguindo pelo retorno das atividades acadêmicas através do ensino remoto emergencial que evidenciou os índices de contaminação e morte, percorrendo o planejamento do retorno às atividades presenciais das salas de aula e chegando à retomada presencial do campus. Nesse trajeto pelas cenas, interessados dar visibilidade a situações que se desdobraram em um cotidiano relacional educativo perpassado por um espectro amplo de afetos. Na sucessão das descrições que aqui serão apresentadas, cabe ao leitor interessado deixar-se afetar e fazer suas próprias associações, evocando seu corpo sensível para ser tocado pelas nuances do vivido e fazendo conexões outras que possam dar mais consistência aos traçados analíticos aqui desenhados.

Cena 1: A notícia da pandemia e suas desterritorializações

A notícia de que havia surgido no hemisfério norte uma grave doença viral já estava circulando na mídia em escala planetária desde o final de 2019. Entretanto, ainda incidindo majoritariamente na Europa, seu risco e gravidade pareciam distantes da realidade social brasileira, contando, para isso, com as defesas subjetivas e coletivas que tendem a evitar a dor e minimizar os riscos.

Obviamente, conhecemos nossos limites defensivos tão logo, em março de 2020, quando a OMS decretou oficialmente o início da pandemia. Em nossa universidade, a reação foi praticamente imediata, sendo que as aulas presenciais, eventos e atividades de supervisão foram totalmente suspensos em 17 de março do corrente ano. Assustados e recolhidos em nossas casas, acompanhamos o movimento de estudantes que, em sua maioria, também retornou a suas residências, muitos se refugiando junto aos pais e familiares que moravam em outras cidades. Gil (2020) ajudava a compreender minimamente a desorganização psíquica gerada naquele primeiro momento ao antecipar: “O que vem por aí ninguém sabe. Adivinhamos e tememos que seja devastador, em número de mortes, em sofrimento, e em destruição. Mas, como não temos uma ideia clara do que poderá ser uma tal catástrofe, a ignorância e a confusão amplificam o nosso medo” (p. 3).

Era notável, então, que uma espécie de silêncio defensivo tomou conta do campus e de seus agentes. Privados de frequentar esse espaço cabia-nos lidar com a emergência desse acontecimento planetário, escutando com atenção as determinações sanitárias recomendadas pela ciência, adotando as medidas de biossegurança e acolhendo os receios e dúvidas próprios de uma experiência inédita em nossas vidas. Cabia-nos também a tarefa de questionar como nossa existência estava até então organizada, atentando para seus efeitos relacionais. Como assinalou Latour (2020, p. 5): “Se tudo pára, tudo pode ser recolocado em questão, infletido, selecionado, triado, interrompido de vez ou, pelo contrário, acelerado”. Ainda em suas palavras, era “a hora de fazer o balanço” (p. 5).

Assim, em certo momento a bolha de silêncio foi rompida, abrindo espaço para questionar como estavam os agentes universitários diante do imperativo da reclusão, o que nos leva à apresentação da segunda cena a ser aqui apreciada.

Cena 2: Os ensaios para composição de territórios outros

Mediante a lacuna que se abriu entre a suspensão do calendário e a indefinição de diretrizes sobre como proceder neste período de incertezas, começamos a tecer uma possibilidade de contato entre docentes e estudantes a fim de agenciar um espaço de acolhimento coletivo. Por onde começar? Com quem contar? Tudo ainda era muito nebuloso até que decidimos por lançar um convite aos docentes do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL cuja pronta resposta culminou em oito interessados dispostos a pensar juntos alguma ação. Após várias conversações virtuais optamos por contatar todas as turmas do curso de Psicologia para propor um bate-papo informal e apresentar nossas intenções de produzir alguma conversação.

Deste processo resultou a proposta denominada “Experimentações Virtuais: (re)encontros e conversas pela afirmação da vida”, no intuito de abrir um espaço de atenção e escuta qualificada dos estudantes do curso de Psicologia. Almejou-se não só apreender formas de enfrentamento do momento excepcional, mas também provocar análises e esboços de alternativas sobre novos modos de viver em sociedade e, mais especificamente, na nossa universidade.

O primeiro encontro se desdobrou em outras dez sessões, ocorridas semanalmente entre os meses de maio e julho de 2020, com a participação média de 25 pessoas, entre estudantes de diferentes

séries do curso e docentes vinculados a diferentes subáreas da Psicologia. Neste grupo, não existia, necessariamente, uma relação de estudante-docente circunscrita em papéis predefinidos. Apesar da clareza de objetivos entre os docentes, não antecipamos os contornos das experimentações, deixando em aberto a decisão coletiva acerca de seus temas, frequência e duração.

Um primeiro retorno analítico sobre a operacionalização dessa proposta remeteu à indagação sobre o elo afetivo criado entre o grupo de participantes. Na tentativa explicá-lo, recorremos ao termo *sinergia*, usado por Schwartz (2007). Este autor prefere o termo *sinergia* ao invés do termo cooperação, por considerar este último vago demais. O termo cooperação incita o direcionamento do olhar para o que pode passar pela linguagem, pelas invenções languageiras, pelos gestos e pelas posturas em relação aos outros. Já o termo *sinergia* comporta um pouco mais da complexidade desses trabalhos de ajustamentos recíprocos, difíceis de serem descritos e identificados. Com isso, a sinergia era uma noção mais próxima da dimensão desconhecida que atravessava a experiência colocada em curso.

No que diz respeito à dinâmica adotada nos encontros, sublinhamos a potencialidade contida na proposição das conversas: tratava-se da mobilização da atividade em contraposição à passividade repentinamente imposta pelo contexto pandêmico, logo no início das atividades acadêmicas de 2020. Para explorar essa proposição, tomamos emprestada a análise de Clot (2013) acerca das contribuições de Tosquelles para a clínica da atividade. Ele destaca que, no pensamento de Tosquelles, a realização da atividade humana supõe algo diferente das invocações mágicas ligadas à iniciativa pessoal. Aqui, atividade e humanização são sinônimas, uma vez que evocam a recriação de um mundo, trabalho da cultura, a cada vez submetido aos riscos de um desvio que pode tanto expandir a vida quanto transformá-la em suplício. Sim, esse era um risco que precisava ser assumido.

Há ainda outra dimensão a ser considerada no relato desta segunda cena. Ao convidar o grupo à atividade, a proposta poderia trazer em seu bojo contribuições para afirmação e fortalecimento da produção da saúde entre o pessoal participante. Neste caso, respaldamo-nos nas teorizações de Canguilhem (2009), para quem “ser sadio significa não apenas ser normal em uma situação determinada, mas ser, também, normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de

ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas” (Canguilhem, 2009, p. 148). Sua efetuação, portanto, implica debates constantes e a capacidade de enfrentar os riscos que lhe acometem. Assim, podemos falar em saúde quando temos os instrumentos, as condições e os espaços para enfrentar dificuldades e dores, cuja conquista e ampliação é uma tarefa ao mesmo tempo individual e coletiva. A saúde consiste em um objetivo a ser atingido, impossível de ser apenas quantificada. Conforme diz Canguilhem (2009), é próprio do ser vivo (re)construir seu meio. O conceito de saúde, nessa perspectiva, é identificado com a capacidade humana de criar normas e valores, abrindo para uma normatividade vital.

Safatle (2015) salienta que esta não se reduz a uma forma de condicionamento ou ação reflexa determinada completamente pelo meio, mas implica atividade valorativa: um tipo de julgamento que, ao invés de apelar necessariamente à consciência, pode acionar as afecções e as sensações, multifacetando a análise de seus efeitos e desdobramentos. Tal atividade valorativa pressupõe a capacidade de estabelecer relações e fortalecer a vida em meio à experiência relacional. Foi esse o caso do conjunto de normas de biossegurança que ganhou circulação mundial orientando práticas e procedimentos que reduzem a probabilidade do contágio.

Uma pista mobilizada nesse convite à atividade pode ser encontrada no protagonismo das conversas no grupo. Inicialmente, os temas dos encontros eram definidos ao final de cada sessão na parceria entre docentes e estudantes, sendo planejados para a sessão seguinte pelos docentes. A partir do quarto encontro, com o grupo mais aquecido, também o grupo de estudantes passou a planejar e dirigir as conversas, assumindo o protagonismo das sessões e realizando a atividade de facilitadores.

A dinâmica construída permitiu que toda uma dimensão relacional atravessada pela micropolítica dos encontros institucionais fosse então revisitada. Ainda com Latour (2020, p. 7), pode-se dizer que se configurava aos poucos a possibilidade de “usar este tempo de confinamento para descrevermos, primeiro cada um por si, depois em grupo, aquilo a que somos apegados, aquilo de que estamos dispostos a nos libertar, as cadeias que estamos prontos a construir e aquelas que (...) estamos decididos a interromper”. Ousamos dizer que esse processo se deu pela via das relações

dialógicas. Assim, as conversações nas sessões foram tratadas muito mais como compartilhamento intensivo do vivido do que como mera troca de informações entre interlocutores.

Tal movimento ocorreu em meio aos diferentes temas e sensações norteadores do diálogo. Se no primeiro momento eles estavam mais diretamente ligados a percepções, compreensões e formas de enfrentamento da pandemia, gradativamente os temas deslocaram-se em direção à vida cotidiana no curso de Psicologia, nem sempre percebida e conversada na dinâmica institucional acelerada dos períodos regulares das atividades acadêmicas. Os temas das conversas foram: Cirandando uma sustentabilidade afetiva, Atividade e experimentações na quarentena em busca da saúde, Cuidado de si: potências do café e das receitas, Clarice Lispector: compondo uma roda de contos, poemas e frases, Poesiando a vida, Nós e as Tecnologias: compartilhando históricas, Como cheguei no curso de Psicologia: compartilhando trajetórias, O que me sustenta afetivamente na Psicologia: compartilhando experiências, Quais são suas redes de afeto na Psicologia?, Como me experimento na pandemia?, Retorno às aulas com a Covid-19: afetos e nossa (trans)formação.

Em meio a temas diversificados, conversas e enfrentamento coletivo de angústias foi possível atravessar esse primeiro momento resgatando os laços institucionais, tateando os medos, enfrentando as incertezas, mas também acessando as alegrias e desejos. É possível dizer que esse espaço de interlocuções afetivas, que colocaram em cena a atividade, serviu para estreitar os vínculos entre docentes e estudantes, funcionando como uma espécie de preparação para o retorno às aulas em modo remoto emergencial, que começava a ser anunciado pela administração da universidade.

Cena 3: A notícia do retorno às aulas no modo remoto emergencial: o trabalho coletivo como força motriz

Já em nosso penúltimo encontro, a administração da universidade anunciou o retorno às aulas em modo remoto emergencial. Todo cuidado com a nomenclatura utilizada era de extrema importância naquele momento, uma vez que, conforme já havia alertado Agamben (2020), a educação estava na mira de uma reforma devastadora ancorada na difusão da tecnologia. Em suas palavras: “Faz parte da barbárie tecnológica que agora vivemos o apagamento da vida de toda experiência dos sentidos e a perda do

olhar, permanentemente aprisionado numa tela fantasmagórica” (p. 3). Tomando o risco em consideração, como ocorreria esse retorno emergencial? Como nos anexaríamos a esse processo e suas configurações tecnológicas? Quais possibilidades e caminhos acenavam essa notícia? Novas dúvidas, novas angústias. Tivemos a possibilidade, dentro desse grupo, de compreender, ainda que minimamente, as novas sensações e afetos emergentes com essa notícia que abriria para novas cenas.

As "Experimentações Virtuais" foram encerradas cedendo espaço para a agenda regular da graduação. Mas, a cada passo dado em direção ao retorno das aulas, um novo problema se configurava. Cibia pensar, agora, em como retornar? Uma vez dedicados ao ensino, pesquisa e intervenção em Psicologia Social não era possível simplesmente aderir ao enunciado lamentável do recorrente "É vida que segue", que tomou conta de boa parte de nosso país e da nossa instituição. Algo precisava ser feito para marcar uma diferença teórica, histórica e política da Psicologia Social nesse momento delicado. As preocupações com o retorno se ampliavam, uma vez que estávamos atentos às considerações de Agamben (2020, p. 3) que insistia nos perigos do ensino *on-line* ao afirmar que a pandemia "seria usada como pretexto para a difusão cada vez mais invasiva das tecnologias digitais".

A experiência de grupo advinda das "Experimentações Virtuais" mostrou que essa preocupação era relevante. Ela potencializou outra forma de vínculo entre docentes e estudantes, transpondo a cisão individualizada hierárquica que consome a vida acadêmica. Em meio às incertezas do retorno remoto, as conversas também foram balizadas por aprendizagens recíprocas, especialmente no que concerne ao manejo da tecnologia, incomum até aquele momento.

Na imposição do distanciamento social seguido pelo retorno remoto emergencial, um laço coletivo pôde afirmar-se para o encaminhamento do reinício das atividades acadêmicas. Recusamos a reiniciar as atividades nos moldes conhecidos em que cada docente assume sua própria disciplina, de forma isolada e também apartada do contexto pandêmico vivenciado no Brasil. Essa recusa indicou pistas da constituição de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP), conceito forjado pela ergologia para expressar uma realidade coletiva sem que se excluam as singularidades que se expressam a cada situação vivida.

As ECRP envolvem um coletivo construído, não imposto, cujos vínculos, para serem eficazes, dependem de amizade, da confiança e da intercompreensão - aspectos difíceis de serem conquistados. As entidades são lugares de trânsito da palavra e dos afetos nas quais os debates e os valores podem ganhar uma discussão em plano mais global, atestando sua dimensão política. Assim, as experiências vividas podem ser processadas e reprocessadas pelos agentes sociais no campo de atividades situadas que são postas em coanálise.

Foi nessa perspectiva que, após alguns encontros virtuais de planejamento, os docentes responsáveis pelas disciplinas do primeiro semestre letivo de 2020 elaboraram e colocaram em prática um dispositivo de retorno às aulas, sustentado pelo diálogo coletivo entre docentes e estudantes. Nomeado de “Apropriações do Presente”, essas atividades foram organizadas em quatro encontros de periodização semanal, no mês de agosto de 2020, tendo duas horas de duração. Cada encontro expressou o esforço de potencializar o diálogo entre as disciplinas sob a responsabilidade dos docentes envolvidos e as questões que nos afetavam. Assim, pode-se ampliar as perspectivas analíticas para apropriação da contemporaneidade e da situação pandêmica, indicando caminhos para a produção de novos conhecimentos, práticas e intervenções condizentes ao momento delicado de retorno que atravessávamos.

As “Apropriações do presente” aconteceram no formato de mesas-redondas, ofertadas de maneira síncrona em dois horários e dois dias diferentes da semana para facilitar a participação dos estudantes. A atividade foi dirigida a todos os estudantes da graduação em Psicologia que estavam vinculados às disciplinas do referido departamento, somando um total de 240 pessoas. Os temas abordados foram: História da Psicologia e sua vinculação social; A ciência em tempos de pandemia; A Psicologia e a Arte; O trabalho em tempos de COVID.

Cada mesa-redonda contava com a participação de três docentes e um estudante, garantindo um espaço de debate ao final de cada encontro. Paralelo a isso, a cada semana, os docentes encontravam-se com sua turma para explorar o conteúdo discutido no coletivo, contextualizando-o a especificidade de sua disciplina.

Nessa terceira cena, foi possível acessar alguns frutos dentre os quais destacamos três: primeiramente, estudantes e docentes tiveram um tempo maior para entrar em contato com os desafios advindos da modalidade remota de ensino emergencial, explorando

seus efeitos subjetivos, pedagógicos e tecnológicos. Em segundo lugar, a experiência serviu para dar centralidade ao debate sobre o contexto pandêmico em nossas vidas, retomando as atividades curriculares na interface direta com a experiência pandêmica vigente. Por fim, docentes e estudantes puderam colocar em curso, de forma mais sistemática, uma inter-relação direta entre as diferentes disciplinas da grade curricular, com graus variados de sucesso. Destacamos que tal propósito era mais difícil de ser concretizado no cotidiano regular de ensino. Pode-se dizer que esse novo dispositivo colocou em cena não apenas a retomada transformada de uma cotidianidade da vida acadêmica como também uma série de afetos díspares que puderam ser minimamente abordados por esse coletivo, aspirado que estava pela pandemia.

Insistia, porém, a preocupação explicitada por Agamben (2020) que dava visibilidade a um projeto planetário de destruição no ensino presencial e pelo qual “cada estudante escutará as aulas fechado em seu quarto, separado às vezes por centenas de quilômetros daqueles que foram antes seus companheiros de estudo” (p. 4). O que fazer diante de tal ameaça? Como já mencionado, essa questão foi fonte de preocupação constante e, com o prolongamento do ensino remoto emergencial, mostrou que esse risco estava cada vez mais presente no ensino superior de nosso país. Assim, as atividades foram retomadas e o contato entre os agentes universitários foi instaurado. Ainda que em meio remoto, a proximidade com as diferentes realidades sociais deu uma maior clareza da dimensão trágica da pandemia e que se avizinhava, em 2021, na expansão dos casos e óbitos em nosso país.

Cena 4: A aproximação da contaminação e da morte

Desde o início da pandemia, a administração da universidade adotou como prática dar ciência ao coletivo de servidores sobre os óbitos que ocorriam entre seu quadro funcional. A experiência de receber, pela via do e-mail institucional, as notas de pesar e os ofícios decretando luto institucional, deixava claro para docentes e técnicos que a letalidade da pandemia chegava mais perto a cada dia. Essa situação de calamidade foi acentuada no ano de 2021 que, a cada mês, superava marca de casos e óbitos do país.

Foi na cotidianidade do ensino remoto emergencial que as notícias da gravidade da pandemia entre os estudantes e seus familiares chegavam. Às vezes pela justificativa de falta, outras vezes

pela ausência de participação efetiva nas aulas, era notável que a situação estava insuportável e longe de ser superada. Os depoimentos de estudantes contaminados, quando compartilhados no coletivo da turma, ajudavam os demais a ficar atentos aos sintomas e, principalmente, a reconhecer a necessidade vital de acolher a vulnerabilidade dos corpos e adotar as normas de biossegurança que, a essa altura, já eram bastante incômodas.

O contato com a experiência da morte foi inevitável, seja por notícias advindas dos amigos, dos trabalhadores da instituição e dos grupos familiares, seja pelo número crescente de óbitos alardeado pela mídia. Tal como assinalado por Mbembe (2020, p. 6-7): “Nessas condições, uma coisa é se preocupar, à distância, com a morte de outrem. Outra é tomar consciência, repentinamente, da própria putrescibilidade, e ter de viver na vizinhança da própria morte, a contemplá-la como uma possibilidade real. Este é, em parte, o terror que o confinamento suscita em muitos”. Seguimos, assim, em meio à tomada de consciência da letalidade, bem como das sensações de medo e desamparo ainda distantes de uma elaboração possível em curto prazo (Birman, 2021).

Até o final de 2021 o pesadelo não dava trégua. Quando as taxas de contaminação e óbito começaram a ter discreta baixa na média móvel do país, já em outubro de 2021, Londrina seguia em números ascendentes absurdos, experimentando uma melhora apenas no final daquele ano quando o processo de vacinação avançou também entre os estudantes.

Simultaneamente, a preocupação com os destinos da educação superior ampliava nas diferentes instituições de nosso país. Nessa direção, foi elaborado um manifesto de docentes ligados ao curso de História da UFPR (2020), que alertou: “Não se trata de pensar um novo normal, como com frequência se tem noticiado e postulado, tampouco apenas de justificar as medidas excepcionais diante da excepcionalidade da pandemia, mas de também colocarmos questões ao velho normal, de modo a compreendermos melhor como e por que os processos de aceleração neoliberais há tempos (e cada vez mais) têm afetado e, no limite, reconfigurado modos de funcionamento nas universidades e na produção de saberes” (p. 8). A essa altura do ano, já não tínhamos tanta energia e vigor para efetuar tal análise.

Esgotados pelo uso ininterrupto da tela e pelo prolongado distanciamento social, estudantes, técnicos e docentes terminaram o ano de 2021 com a notícia advinda das instâncias administrativas da

universidade de que, após as férias de janeiro, as aulas presenciais retornariam. Novamente a cena mudou e os desafios se refizeram. Um paradoxo ganhava contornos: notável era a alegria da notícia do retorno em concomitância à apreensão de como ela seria viabilizada. Tínhamos o intervalo de férias para absorver esse novo desafio e acionar o corpo sensível para entrar em contato com a nova cena anunciada. Cabia, então, uma atenção redobrada ao corpo e suas variações afetivas, incluindo aí as variações do próprio vírus. Afinal, como destaca Sawaia (2020, p. 4), “os afetos são radares ético-políticos da forma como cada um de nós vive a pandemia no Brasil”. Estar à espreita dessas experimentações foi a condição para adentrar na última cena que aqui será apresentada.

Cena 5: A retomada presencial do Campus

Sim, a retomada aconteceu, apesar dos novos riscos trazidos pela variante Ômicron e pela epidemia de gripe instalada nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que se aproximou de Londrina a passos largos. Isso sem contar a gravidade dos casos de dengue que atingiam particularmente o estado do Paraná. Na interface entre três doenças virais (Covid, gripe e dengue) seguimos rumo à reocupação do campus. O desafio agora era fazer-se presente em um espaço presencial compartilhado, mantendo o distanciamento social e os cuidados sanitários que foram aprendidos e internalizados duramente em meio à violência desse acontecimento (BIRMAN, 2021). Tarefa nada fácil para um coletivo ‘azeitado’ na latinidade do abraço e do toque. A pró-reitoria de graduação, os colegiados de curso e os departamentos foram devidamente instruídos e se tornaram difusores das medidas de cuidado, fazendo respeitar o distanciamento social apropriado e as medidas de biossegurança cabíveis. Os novos casos por série eram monitorados diariamente e tornados públicos com o intuito de prevenir surtos nas turmas.

Ainda que não fosse o ideal, estávamos no campus, novamente, desafiados a protagonizar uma nova cena montada nesse cenário incerto e mutante (Gil, 2020). Sobre essa cena, entretanto, ainda temos pouco a dizer, pois no momento em que fechamos este ensaio, estamos em sua plena execução. O que já dá para mencionar é a presença necessária da coragem para compartilhar os espaços das salas de aula presencialmente em meio a altos índices de contaminação que seguem castigando a população.

Um passo nessa direção consistiu em enfrentar o medo, com seus efeitos de tristeza e imobilidade, tal como assinalado por Gil (2020): “Nos resta sobrepor ao medo que nos desapropria de nós, o medo desse medo, o de sermos menos do que nós. Resta-nos, se é possível, escolher contra o que nos faz tremer de apreensão e nos instala na instabilidade e no pânico, as forças de vida que nos ligam (poderosamente, mesmo sem sabermos) aos outros e ao mundo” (p. 11). Os processos de aprendizagem e as estratégias de enfrentamento do medo entraram, então, na cena acadêmica, convocando seus agentes a compor uma vida possível.

Nesse retorno, chamava a atenção uma palavra que circulava de modo recorrente entre nós para qualificar a experiência presencial: estranha. Era perceptível, então, a presença de “uma força estranha no ar” (VELOSO, 1978), ainda sem muito contorno e sem muita palavra. Tal força era povoada de intensidades múltiplas e desconcertantes que se manifestavam em uma espécie de ambivalência desejante: ora pendíamos para a preservação da vida insistindo no prolongamento do já desgastante ensino remoto; ora para a necessidade, que se tornou vital, de reocupar o campus de modo presencial.

Sem dúvida, estava novamente em curso a possibilidade de desencadear processos de aprendizagem. Processos difíceis uma vez que exigiam dedicação, sensibilidade e abertura para fazer a crítica necessária ao modo de existência que levávamos até então e tatear outros possíveis. No que denominou como a cruel pedagogia do vírus, Santos (2020) deixou claro o tamanho do problema que temos agora e também pela frente: “Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto” (p. 30). Podemos dizer que a estranheza segue nos acompanhando até o fechamento deste ensaio.

Considerações Finais

Os desafios do presente e do futuro continuam ocupando as cenas universitárias. Superar os traumas, medos e lutos, bem como vislumbrar um tempo pós-pandêmico perpassa os diferentes agentes que protagonizaram as cenas aqui compartilhadas. Apesar de, já em 2022, a OMS alertar para a impossibilidade de prever o fim da

pandemia, a experiência em curso nos permite levantar alguns pontos provisórios de finalização deste ensaio.

Primeiramente, cabe dizer que, como acontecimento, a pandemia precipitou transformações na esfera educacional universitária que ainda estão longe de serem conhecidas, compreendidas, superadas ou então incorporadas. Qualquer tentativa nessa direção vai requerer um esforço conjunto para acolher o vivido que perpassa os corpos, incluindo toda a carga afetiva despotencializadora que uma situação mortífera gera. A perda de servidores, de estudantes e de seus entes próximos produz feridas dolorosas, cuja cicatrização só virá com o tempo e com a disposição para elaborar o vivido.

Em meio a essa turbulência afetiva assumimos, como um segundo ponto delineado nesta finalização, a tarefa de olhar para a universidade como uma conquista histórica que requer todo o cuidado e atenção a fim de que seja mantida em sua função social de produzir conhecimento, democratiza-lo e formar profissionais criticamente comprometidos com o bem comum. Pode-se dizer, assim, que a pandemia checou a cada dia nossa potência de criar novas relações com o ensino superior: afinal, somos capazes de resistir às agressões que recaem sobre a ciência e a profissionalização crítica? Somos capazes de encarar a luta pela abertura de outros canais de conexão e aprendizagem?

Uma terceira consideração está na relevância que a fragilidade e vulnerabilidade subjetivas ganharam nesses dois anos pandêmicos. Quando tudo ficou fora do lugar, quando os corpos evidenciaram sua impotência perante um vírus devastador e uma governança limitada, bem como quando tivemos de mergulhar no ensino remoto emergencial, ganhou relevo a necessidade de rever nossos circuitos marcados e nossas rotinas naturalizadas. Entrar em contato com nossos limites em contexto turbulento demandou a aproximação de um exercício analítico capaz de problematizar a universidade que temos e a que desejamos. Nossos hábitos institucionais, em parte naturalizados nas prerrogativas de uma produtividade vazia, quando questionados, evocaram a relevância de produzir novas metodologias e estratégias afetivas para potencializar as relações sociais e os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, acompanhamos as ideias de Santos (2020) para quem há uma cruel pedagogia em curso. Vale atentar para um fato concreto: os processos de aprendizagem colocados em cena nessa catástrofe só

são protagonizados por seus sobreviventes. Estaremos à altura desse desafio? Como acolheremos essa força estranha? Em que direção seguiremos?

Se, como contado nessas cenas, conseguimos nos mover, ainda que minimamente, na direção do reconhecimento político da importância de nossos pares, isso só foi possível pela ativação da sensibilidade voltada a conexões e potencializações recíprocas. As próximas cenas estão por se fazer, mas já anunciam que novas tarefas, talvez ainda mais difíceis, serão colocadas para construção de uma vida universitária pós-pandêmica.

Referências

- AGAMBEN, G. (2020). *Réquiem para os estudantes*. São Paulo: Editora N – 1.
- BAREMBLITT, G. (2002). *Compêndio de Análise Institucional*. Minas Gerais: Instituto Félix Guattari.
- BIRMAN, J. (2021). *O trauma na pandemia do Coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- CANGUILHEM, G. (2009). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CLOT, Y. (2013). A contribuição de Tosquelles à clínica do trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 199-208, jan./abr.
- DELEUZE, G. (2000). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- GIL, J. (2020). *O medo*. São Paulo: Editora N – 1.
- HOUAISS, A. (2009). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- LATOUR, B. (2020). *Isso não é um ensaio geral*. São Paulo: Edições N – 1.
- MBEMBE, A. (2020). *O direito universal à respiração*. São Paulo: Edições N – 1.
- RANCIÈRE, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAFLATE, V. (2015). Uma certa latitude: Georges Canguilhem, biopolítica e vida como errância. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 335-67.
- SANTOS, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina S/A.
- SAWAIA, B. (2020). *Expressões da pandemia*. Volume 8. São Paulo: PUC – Nexin. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/expansoes-da-pandemia/expressoes-da-pandemia-vol-8.pdf>
- SCHWARTZ, Y. (2007). *Trabalho e a Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF.
- UFPR. (2020). *Rumos da universidade pública*. São Paulo: Edições N – 1.

MANIFESTOS FOTOGRÁFICOS SOBRE DESIGN E CULTURA - INTERDISCIPLINARIDADE EM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante
Murilo Crivellari Camargo

Introdução

A Pandemia de Covid-19 provocou alterações no cotidiano ao redor do mundo, de modo nunca ocorrido anteriormente, no que se refere à disseminação e ao contágio de um vírus letal em escala global. De acordo com UEL (2021^a, p. 05), “a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que pode causar infecções assintomáticas a quadros graves”.

Em âmbito educacional, os desafios relacionados às atividades acadêmicas em uma universidade pública aumentaram, tais como a manutenção da qualidade do ensino superior em meio digital e a permanência estudantil.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de março de 2020 a dezembro de 2021, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se tornou regra, buscando a garantia da segurança sanitária por meio do distanciamento social, respaldada por Resoluções institucionais e pelo Plano de Contingenciamento da UEL, por meio dos estudos do Grupo de Trabalho Coronavírus (Covid – 19) da UEL, de Decretos Institucionais e Estaduais.

Em meio às mudanças impostas pela Pandemia causada pelo Novo Coronavírus, a Universidade, principalmente professores e estudantes, teve que se adaptar, rapidamente, ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nestes estudos e discussões, provenientes da Câmara de Graduação, regulamentou-se o ERE em que cada curso de graduação desenvolveu seu Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC) (UEL, 2021^b, Art. 1º). Neste, foram observados os princípios de qualidade do ensino, inclusão social e segurança sanitária. O desafio estava na complexidade em manter a qualidade do ensino e a inclusão social em decorrência de questões como a dificuldade de acesso estudantil aos dispositivos eletrônicos e a qualidade da conexão de rede de internet doméstica. Vale ressaltar que, neste sentido, a Universidade disponibilizou o empréstimo de dispositivos

eletrônicos aos estudantes e distribuiu chips com pacotes de internet (LIVORATTI, 2020).

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo descrever a experiência didática de uma interdisciplinaridade, no contexto social da pandemia de COVID-19 e do Ensino Remoto Emergencial, envolvendo as atividades acadêmicas 'Design Fotográfico' e 'Design e Cultura' da 3ª série do Curso de Design Gráfico da Universidade Estadual de Londrina. Foram, portanto, integrados seus conteúdos programáticos em um projeto interdisciplinar de caráter teórico-prático, intitulado 'Manifestos Fotográficos sobre Design e Cultura', resultando em imagens digitais, compartilhadas em rede social, que contextualizam a mudança cultural vivida por cada estudante no momento de isolamento social.

Para tanto, o projeto aplicou os seguintes procedimentos metodológicos, a saber: apresentação do enunciado do trabalho; escolha do tema, anteriormente apresentado e discutido na atividade acadêmica Design e Cultura; conceituação; procedimentos de captura de imagens fotográficas no ambiente de isolamento social, desenvolvida na disciplina Design Fotográfico; seleção das imagens a serem utilizadas.

Como resultado, cada estudante apresentou uma série de imagens fotográficas que contextualizaram a mudança cultural vivenciada por cada um no momento de isolamento social e, por decisão própria dos estudantes, foram compartilhadas em rede social.

Interdisciplinaridade em Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) possibilitou a continuidade das atividades acadêmicas por meio do uso de plataformas digitais como alternativa para a demanda de formação acadêmica. Seu "formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos" (MORAIS et al., 2020, p.5). Deste modo, garantindo a realização das aulas com distanciamento físico entre docentes e discentes.

O ERE se apresentou como um grande desafio. A Universidade, com maioria dos cursos de graduação no modo presencial, encontrou dificuldades em seus docentes que não tinham um parâmetro pedagógico do ensino online, sendo necessária a realização de capacitações aos professores, por meio do Núcleo de Educação à

Distância da UEL, tais como o evento Virtuel: Refletindo e Capacitando (UEL, 2020). Tornando possível iniciar a construção de conhecimentos para planejamentos das aulas por meio da adaptação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e construção do Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC), principalmente no planejamento de projetos interdisciplinares (UEL, 2021).

O relacionamento de diferentes conteúdos entre atividades acadêmicas com o objetivo de tratar temas transversais e conteúdos programáticos de disciplinas é o propósito da interdisciplinaridade. Esta experiência constrói o pensamento crítico, enriquecendo a visão de mundo entre estudantes e professores.

Desta forma, segue a contextualização e caracterização das disciplinas Design e Cultura e Design Fotográfico, envolvidas nesta interdisciplinaridade, em contexto emergencial do ensino remoto com vias à segurança sanitária pelo distanciamento social e à manutenção da qualidade do ensino. Ambas as atividades acadêmicas compõem a matriz curricular na 3ª série do curso de Design Gráfico da UEL, sendo que Design e Cultura é ofertada no 1º semestre e Design Fotográfico no 2º semestre (Resolução CEPE/CA 073/2015). Entretanto, no ano letivo de 2020 (junho a dezembro de 2020), com a flexibilidade possibilitada pelo PEMC, alterou-se a oferta da atividade Design Fotográfico para o 1º semestre¹, viabilizando, deste modo, a realização do projeto interdisciplinar.

As aulas, em ERE, ocorreram ao vivo, no período matutino e transmitidas pelo Google Meet, caracterizando o modo síncrono com recursos tecnológicos para apresentação e gravação das aulas e interação com os estudantes em tempo real. O modo assíncrono foi adotado para alguns conteúdos teórico-conceituais ou atividades complementares. As gravações e os materiais das aulas eram disponibilizados na plataforma do Google Classroom de cada disciplina.

Design e Cultura

A atividade acadêmica semestral Design e Cultura tem os seguintes objetivos: capacitar o estudante na identificação, definição

¹ <http://www.uel.br/ceca/portal/images/plano%20especial%20da%20matriz%20curricular/03-2021/Plano%20Especial%20de%20Matriz%20Curricular%20do%20Curso%20de%20Design%20Grafico%20DGN.pdf>

e discussão de questões culturais, visando, especificamente, interpretar e discutir o papel sociocultural do designer, assim como o resultado de seu trabalho e construir conhecimentos a respeito da prática profissional do design gráfico na contemporaneidade. Esta disciplina, nos anos que antecederam a pandemia, teve outras experiências interdisciplinares no ensino presencial, sendo no ensino remoto sua primeira vivência.

Seu conteúdo programático é dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se ao estudante o conceito de cultura, em seguida, discute-se a relação do design com temas que relacionam a cultura com sociedade e globalização. Os conceitos sobre cultura material, imaterial e visual são os que remontam diretamente a prática profissional do designer na sociedade com efeitos da globalização, permitindo uma discussão a respeito da identidade cultural. Na segunda parte, ministram-se conteúdos tais como: a diversidade cultural, o conceito e legislação sobre as Relações Étnico-Raciais² e, por fim, Design Gráfico e Contemporaneidade.

Os procedimentos programáticos de Design e Cultura evidenciam aulas expositivas e dialogadas com acesso aos conteúdos *online*, para que o tempo em sala seja otimizado, proporcionando interação, discussão e desenvolvimento de atividades. Algumas ferramentas para metodologias ativas foram utilizadas como mapas mentais e conceituais. A avaliação da disciplina é diagnóstica, somativa e formativa, incluindo dinâmicas de construção de conhecimentos em equipes de estudantes sobre os temas propostos, sendo a avaliação teórica e prático-teórica em interdisciplinaridade com Design Fotográfico. Os docentes se reúnem e fazem em conjunto a avaliação dos trabalhos

Estudos culturais para a formação do estudante em Design Gráfico tem sua relevância para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais humanista e atenta à dinâmica das mudanças socioculturais em que estudantes possam demonstrar a capacidade dos seres humanos em “questionar seus próprios atos e modificá-los” (LARAIA, 2009, p.94). Na dinâmica cultural se negociam as diferenças e criam-se identidades. Conforme Silva (2013, p. 96-97), baseada em Manuela Carneiro da Cunha, Edward Burnett Tylor, Franz Boas, Roque de Barros Laraia, Stuart Hall, Roberto Da Matta, cultura é um

² <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>

conjunto de conhecimentos e valores acumulados e compartilhados entre os membros de uma sociedade, que interpretam o mundo a partir de símbolos e signos [...] e como nenhuma cultura está livre da influência de culturas externas, essas identidades são criadas e remodeladas a partir do confronto entre o próprio e o alheio. (SILVA, 2013, p. 96-97).

Ono (2006) afirma que as pessoas vêem o mundo sob o olhar de suas próprias culturas, não aceitando a do outro. Esta tem sido uma realidade difícil de transpor. Portanto, só o conhecimento a respeito de outras culturas e o entendimento de que a diversidade cultural é fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade poderá desenvolver uma sociedade mais consciente de sua humanidade.

Na conjuntura do Design os estudos sobre os conceitos de cultura³ material, imaterial e visual buscam fazer sentido pela criação de artefatos ao longo dos séculos com diferentes funções a serviço das necessidades e demandas humanas. Exemplificando as coleções museológicas entendidas como uma representação da cultura material coletada e catalogada desde o passado, tem também representado a expressão material e visual das relações humanas. Uma dessas expressões pode ser verificada no âmbito das coisas / artefatos que escolhemos e temos na própria residência. Tais artefatos escolhidos ou recebidos em diferentes situações estabelecem a cultura material, divididas em móvel e imóvel, sendo esta um conjunto de artefatos produzidos pelo ser humano ao longo da história. Nas residências possuem significado e memória para seus moradores, influenciando a definição de identidade cultural de uma sociedade.

Neste sentido, artefatos, coisas, objetos não são neutros. As formas e os materiais excedem as funcionalidades e remetem visões de mundo, hierarquias de valores, relações sociais, visões acerca das identidades e das diferenças (MILLER, 2013). O autor menciona que o estudo da cultura material é interdisciplinar e relevante para o entendimento das apropriações culturais e das influências. Esta última, de acordo com Stuart Hall, ocorre por decorrência da dinâmica e inter-relacionamento entre povos que se reproduzem em culturas híbridas.

Para o trabalho interdisciplinar, os estudos sobre Cultura Visual foram imprescindíveis, pois para Mirzoeff, (2003) é uma estratégia para compreender a vida contemporânea. O entendimento sobre o

³ Constituição Federal de 1988, artigos 215 e 216. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao_Federal_art_215.pdf

conceito de cultura imaterial, também importante nesse processo de registro fotográfico, anterior a etapa de conceituação do tema. Portanto, Cultura imaterial se dá como “elementos abstratos que fazem parte de uma cultura, e dizem respeito às práticas e domínios da vida social de determinado grupo” (BEZERRA, 2020).

Design Fotográfico

Esta disciplina tem por objetivo trabalhar a linguagem fotográfica inserida no processo de design. Por meio da manipulação do aparelho fotográfico (ex.: câmeras digitais e analógicas) e da aplicação de princípios do design gráfico, os estudantes são incentivados a buscar uma estética e linguagem fotográfica próprias, que possam ser aplicadas em diferentes contextos e projetos.

É importante ressaltar que a manipulação técnica do equipamento fotográfico (controle de abertura do diafragma, velocidade do obturador, seleção da sensibilidade do sensor à luz, entre outros) é conteúdo da disciplina introdutória de Fotografia, cursada em séries anteriores. Portanto, na disciplina de Design Fotográfico, abre-se espaço para que os estudantes explorem os recursos da estética fotográfica e criem composições que podem ou não ser o resultado do projeto.

A disciplina comumente inicia-se com uma reflexão conceitual sobre o papel da imagem técnica na sociedade e parte para uma leitura crítica (e, portanto, semiótica) da fotografia. Flusser (1985), em seu livro “Filosofia da caixa preta”, define “imagem técnica” como aquela produzida com o auxílio de aparelhos, e tece críticas sobre a relação do homem com as imagens técnicas, as não-técnicas e os textos.

Para o autor, existe uma relação dialética intrínseca entre o aparelho fotográfico e o fotógrafo, cuja interação desemboca na produção intencional de imagens técnicas, que serão então consumidas por um receptor. Nesta produção, torna-se viável pensar os aspectos compositivos (sustentados pelos fundamentos do design) e semióticos que resultarão na imagem técnica final.

As potencialidades disponíveis no aparelho fotográfico, a intencionalidade do fotógrafo e os signos inscritos na composição da imagem técnica concretizam o processo de significação que é próprio da semiótica peirceana. Sobre este aspecto, Santaella e Winfried (1998) indicam que, na análise fotográfica peirceana, o signo fotográfico é, ao mesmo tempo, icônico (na medida que são

reproduções dos signos que representam) e indexical (uma vez que são, de fato, reproduções).

Neste sentido, na disciplina de Design Fotográfico, os estudantes são estimulados a refletir sobre três forças que atuam em simbiose na produção fotográfica: a exploração do aparelho fotográfico, a construção de uma narrativa compositiva e a tradução semiótica que se origina na captura fotográfica dos signos. Tais forças, quando aplicadas na prática, os leva à materialização de uma linguagem fotográfica própria que, ao fim e ao cabo, também atenda às necessidades técnicas e estéticas de cada projeto.

Procedimentos metodológicos durante o Ensino Remoto Emergencial

O projeto interdisciplinar foi realizado remotamente, nos meses finais do ano de 2020. Todo processo criativo de produção, apresentação e divulgação ocorreram por meios digitais, com o uso de videoconferências ou vídeochamadas para o acompanhamento e avaliação por parte dos docentes. Também foram usados recursos como o Google Classroom, para organização dos materiais de aula, e do Google Drive, para centralizar a produção discente.

Por conta das limitações impostas pela pandemia de Covid-19, foram instruídos a garantir a sua segurança na produção dos materiais, realizando os registros fotográficos em casa, ou em local que atendessem aos protocolos de segurança sanitária. Nestes casos, reforçou-se a importância do uso de máscara, da higienização dos objetos e da manutenção de distanciamento físico entre pessoas.

Quanto aos aparelhos fotográficos, houve a limitação ocasionada pela impossibilidade de empréstimo de materiais pela universidade, portanto os estudantes foram estimulados a utilizar os equipamentos que tivessem disponíveis. Câmeras fotográficas analógicas ou digitais, câmeras de *smartphones*, ou mesmo *webcams* poderiam servir ao propósito, e inclusive adicionar uma camada conceitual e estética às produções, visto que cada equipamento possui suas próprias características.

O objetivo principal do projeto era a produção de uma série fotográfica envolvendo tópicos de design e cultura, como suporte para uma reflexão sobre o momento da pandemia. Os requisitos de entrega também incluíram a escrita de um breve texto explicativo sobre a série produzida, e a viabilização de um canal digital de divulgação.

Resultados

Com a base teórica e as discussões levantadas na disciplina de Design e Cultura e a exploração técnica e estética da disciplina de Design Fotográfico, os estudantes puderam refletir acerca do atual momento que viviam, durante o isolamento causado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2.

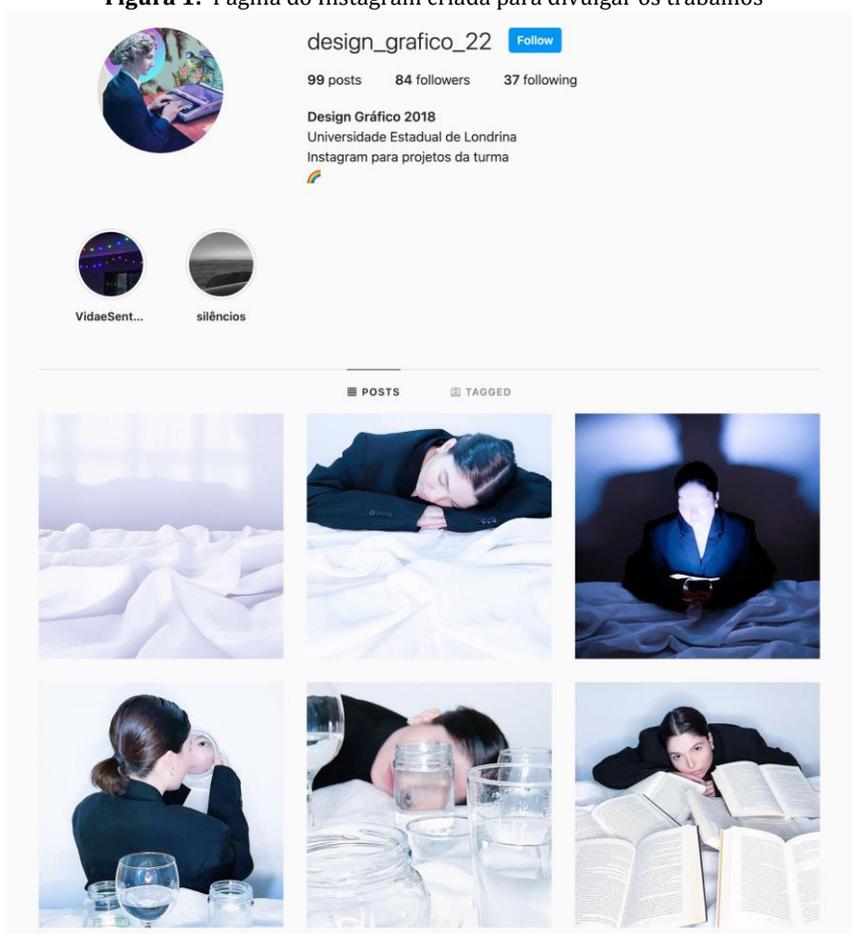
Cabe ressaltar que, quando o projeto interdisciplinar foi conduzido - segundo semestre de 2020 - a população brasileira ainda não tinha acesso à vacina. Portanto, a recomendação dos órgãos de saúde era que as pessoas se mantivessem em casa tanto quanto possível. Sendo assim, a produção discente poderia partir de qualquer tópico de interesse, mas sempre tendo a pandemia como pano de fundo para materializar sua produção fotográfica.

Esta produção resultou em séries fotográficas autorais: os chamados Manifestos Fotográficos sobre Design e Cultura. Cada estudante foi responsável por definir o conceito da sua série fotográfica, bem como selecionar os signos que seriam retratados, organizar as composições visuais, fotografar e, se necessário e desejado, aplicar intervenções (manuais e/ou digitais) e técnicas de pós-tratamento de imagens, utilizando softwares como o Photoshop ou o Lightroom, ambos da Adobe.

Tal liberdade na concepção e execução dos trabalhos gerou resultados muito diversos entre si, que refletiam não somente a linguagem fotográfica particular de cada estudante, mas também evidenciaram a leitura que cada um teve a respeito dos temas envolvendo design e cultura e seu impacto durante a pandemia.

Após a finalização da etapa de produção das séries fotográficas, estudantes e docentes buscaram alternativas para publicizar os resultados. A ideia era montar uma espécie de “galeria virtual” (Figura 1) que pudesse ser acessada por todos. Por um lado, isso facilitaria a troca de experiências entre os estudantes e a avaliação dos professores. Por outro, possibilitaria que outras pessoas, parte da comunidade acadêmica ou não, pudessem também contemplar os resultados.

Figura 1: Página do Instagram criada para divulgar os trabalhos



Fonte: Os autores.

De comum acordo, optou-se por utilizar a rede social Instagram. A escolha se deu pelo fato de o Instagram ser uma rede gratuita, popular entre os Millennials e a Geração Z, e que conta com uma série de recursos para divulgação de mídia fotográfica, uma vez que o foco da plataforma é a publicação de imagens. A conta no Instagram, cujo nome de usuário é @design_grafico_22⁴, foi criada e gerenciada, colaborativamente, pelos próprios estudantes.

⁴ https://www.instagram.com/design_grafico_22/

Além disso, eles organizaram um cronograma de publicação para os trabalhos, a fim de criar uma sequência lógica e para que cada estudante tivesse tempo para publicar as fotografias. As publicações foram feitas sempre em múltiplos de 3, para ocupar uma linha completa na plataforma e manter a linha do tempo de publicação mais organizada e consistente.

Os estudantes ainda puderam explorar os recursos oferecidos pelo Instagram como parte do processo criativo. Muitos deles utilizaram o recurso de carrossel, que é a inserção de várias imagens na mesma publicação. Isso permite que seja criada uma narrativa visual, evidenciando, por exemplo, a sequência dos acontecimentos e a passagem do tempo (Figura 2).

Figura 2: Série de fotografias em carrossel, produzida pela estudante Gabriela Namie Komatsu



Fonte: Os autores.

Outros recursos utilizados pelos estudantes foram a publicação de vídeos (que, embora não fizessem parte do escopo do projeto, eram permitidos caso o estudante desejasse dar mais dinamismo a sua sessão de trabalho) e *stories*, uma ferramenta do Instagram que permite a publicação de fotos temporárias, que permanecem visíveis por 24 horas. Além disso, dois estudantes utilizaram a seção de destaques do Instagram, que permite criar uma sequência de publicações que ficam posicionadas no topo da página e, portanto, com maior acessibilidade.

Como parte dos requisitos do projeto, cada estudante também deveria atribuir um título a sua série fotográfica, bem como escrever um breve texto discorrendo sobre o conceito aplicado. Estes textos foram incluídos como legendas das fotografias no momento das publicações, aproveitando mais esse recurso da plataforma

Instagram. Ademais, eles também poderiam usar *hashtags*, marcadores iniciados com o sinal #, que servem como termo de busca para os usuários.

A seguir, serão demonstrados fragmentos de algumas séries produzidas pelos estudantes na interdisciplinaridade (Figura 3, 4, 5 e 6) seguidas de trechos de suas falas e informações verbais durante as apresentações dos trabalhos interdisciplinares.

Figura 3: Fragmentos da série “Tédio: excesso e falta”, da estudante Kawana Constâncio



Fonte: Os autores.

Em informação verbal realizada pela estudante, autora da série “Tédio: excesso e falta”, cita-se o seguinte, que o conjunto de imagens foi:

[...] criada na tentativa de expressar a sensação de tédio, permeada pelo excesso e a falta, onde todos tornam-se desinteressantes. Escolhi esse tema por ter, por muitas vezes, me deparado com eles durante o isolamento. Mesmo nos momentos de variedade, de ideias, novidades, ou nos de falta, vazio, me senti entediada, estagnada. Minha geração ainda não tinha experienciado uma paralisação assim, que atingiu nossas vidas em tantos níveis e que fez o tédio e a falta de atividade uma rotina. A exploração do tédio, do ócio, das suas necessidades e potencialidades sempre fez parte da cultura social, mas acredito que neste ano, mais do que em outros momentos, todos pararam para pensar o que fazer? Ou o que não fazer?”

Observa-se na informação verbal acima que a estudante verbaliza o conceito a respeito do tédio em uma rotina alterada por um evento de insegurança sanitária internacional que pode produzir o pensamento do que fazer e o que não fazer neste momento de distanciamento social e que tal pensamento sempre esteve presente na dinâmica cultural.

A Figura 4, apresenta fragmentos da série “Refúgio no criativo” em que a estudante e autora também explica sua inspiração:

O projeto ‘Refúgio no criativo’ consiste na experimentação realizada com diversos objetos e seus reflexos, visando criar ambientações distintas da realidade. Durante esse período de pandemia, tive um extenso momento de isolamento e intenso acesso a informações ocorrentes no mundo. Esse momento foi, apesar da seriedade da situação, muito introspectivo, pois passando 24h dentro de casa, procurava fazer algumas experimentações artísticas dentro do meu próprio quarto. Dentro desses metros quadrados, me sentia no meu próprio mundo, que apesar das suas complexidades era também um refúgio. Os objetos utilizados foram lâminas presentes dentro da tela de um celular, para gerar algumas distorções. Também fiz uso de um caleidoscópio caseiro, uma lanterna e uma luminária de cores cambiantes.

Na verbalização acima, as experimentações e a geração das imagens tiveram reflexo direto na cultura material que a estudante encontrou no próprio ambiente do quarto.

Figura 4: Fragmentos da série “Refúgio no criativo”, da estudante Manoela Loureiro Cardoso

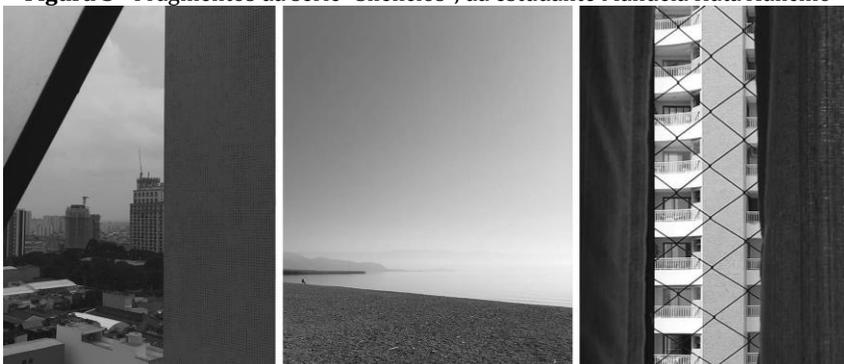


Fonte: Os autores.

Nos fragmentos da série “Silêncios” que a Figura 5 mostra, a estudante revela a angústia e solidão do confinamento, enquadrando a vista que tinha da janela de sua residência. Partes da cultura material de uma localidade. Nas palavras da estudante e autora da série “Silêncios”, as fotografias produzidas por ela são:

Recortes do que posso ver pela janela, silêncio, distância. Essa série de fotos buscava explorar os sentimentos angustiantes, principalmente no início da pandemia. Confinamento, distanciamento, solidão.

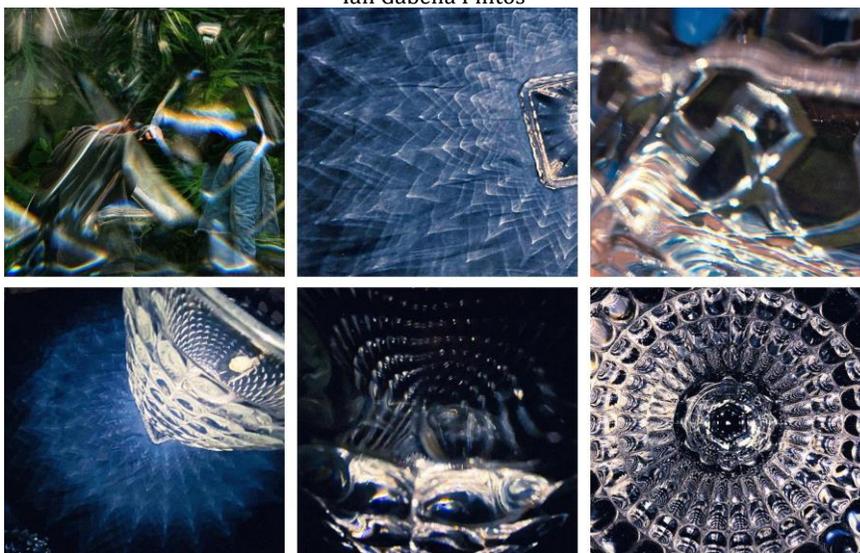
Figura 5 - Fragmentos da série “Silêncios”, da estudante Manuela Hata Aulicino



Fonte: Os autores.

A Figura 6, possibilita a visualização de algumas imagens geradas pelo estudante em ambiente de sua vivência familiar. Objetos (cultura material) de valor simbólico e emocional (cultura imaterial) são percebidos difusamente, apresentando partes de um todo distorcido.

Figura 6: Fragmentos da série “Distorção da realidade”, do estudante Ian Gabella Pintos



Fonte: Os autores.

O estudante, autor da série “Distorção da realidade”, explica que:

A coleção de fotos [...] foi tirada na casa da minha avó, e os objetos utilizados têm um valor sentimental, significam um olhar interior. O objeto se posiciona entre a câmera e um cenário de fundo, que se distorce devido a efeitos ópticos, representando as mudanças que a pandemia causou. Ao final de cada carrossel tem uma composição formada por duas fotos sobrepostas (uma anterior à pandemia e outra que é da coleção) com o intuito de retratar as mudanças que o isolamento social trouxe, gerando a percepção de um mundo distorcido.

Como se pode notar, temas como solidão, vazio, angústia, tédio e mudanças do paradigma do cotidiano foram recorrentes nas produções fotográficas. Apesar disso, houve variedade na forma com que tais produções abordadas pelas e pelos estudantes, visto que o distanciamento social, causado pela pandemia por COVID-19, foi o tema condutor do projeto interdisciplinar entre as atividades acadêmicas Design Fotográfico e Design e Cultura, propiciando unidade.

Por fim, os estudantes apresentaram seus trabalhos gravando a sua fala em formato de áudio ou vídeo, que depois foram utilizados pelos docentes para realizar a avaliação e encerramento do projeto interdisciplinar.

Conclusão

As aulas remotas emergenciais, em consequência da pandemia de COVID-19, criaram um sentido de emergência pela necessidade de organização constante, de conectividade e de interação entre as pessoas. Neste contexto, docentes e estudantes tiveram de pensar e ressignificar seu processo de ensino e aprendizagem. Ao realizar um 2º planejamento pedagógico para a retomada do ano letivo de 2020, pensou-se, então, no projeto interdisciplinar ‘Manifestos Fotográficos sobre Design e Cultura’.

O projeto interdisciplinar teve como objetivo a produção visual autoral dos e das estudantes da 3ª série do curso de Design Gráfico da UEL, gerando Manifestos sobre Design e Cultura no contexto da pandemia por COVID-19 e do distanciamento social. Os estudantes tiveram autonomia para a escolha do tema, liberdade de expressão e uso de técnicas fotográficas e digitais.

Neste sentido, considera-se que o trabalho promoveu a integração de diferentes conteúdos das disciplinas envolvidas. De modo subjetivo e intersubjetivo houve o engajamento dos/as estudantes em um contexto complexo no período da pandemia por

COVID-19, em que as aulas remotas emergenciais foram um grande desafio, principalmente nas atividades acadêmicas com prática projetual, as quais dependem muito de encontros presenciais.

O processo de comunicação mostrou-se complexo, tanto pelos docentes como estudantes, uma vez que a redundância e a clareza das informações são necessárias para facilitar sua assimilação. Por este motivo, foi preciso repensar e ressignificar o modo de ministrar aulas, o processo avaliativo, e a oferta de feedback constantes entre docentes e estudantes.

Estamos ainda passando por uma crise mundial e isso tem impactado sobremaneira nosso cotidiano, a interação no trabalho e a interpessoal, além de questões de saúde mental. Em meio a este cenário, urge que se estimule o protagonismo estudantil, possibilitando a geração de agentes transformadores nesta nova realidade e, ainda, viabilizando e intensificando a construção de novos conhecimentos.

Outro ponto forte desta interdisciplinaridade é o estímulo e discussão pelas e pelos estudantes do Curso de Design Gráfico da UEL a respeito das questões socioculturais contemporâneas e da sociedade do conhecimento a respeito da cultura material, imaterial e visual, inerentes ao design como área do conhecimento.

Referências

- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BEZERRA, J. *Cultural material e Cultura imaterial*. Disponível em: Diferença entre Cultural material e imaterial e exemplos no Brasil - Diferença (diferença.com)>. Acesso em: 03/03/2022.
- CELERI, Márcio José & PEREIRA, Marcio. (2018). BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.. InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade. 4. 275. 10.18764/2446-6549.v4n13p275-278.
- FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta*: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.
- LARAIA, R. de B. *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2009.
- LIVORATTI, P. *Prograd entrega chips com pacotes de dados para estudantes*. O PEROBAL. Agência UEL. Publicado em 1 de setembro de 2020. Disponível em: <https://operobal.uel.br/coronavirus/2020/09/01/prograd-3/> Acesso em: 01/03/2022.

MILLER, DANIEL. *Trecos, Troços e coisas*: Estudos antropológicos sobre a cultura material. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira. *Ensino remoto emergencial*: orientações básicas para elaboração do plano de aula. 2020. 24 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação a Distância, SEDIS-UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 02/03/2022.

ONO, M. *Design e Cultura* – sintonia essencial. Curitiba: edição da autora, 2006.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. *Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção* - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Brasília (DF); Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPAS-WBRACOV-1920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 28/02/2022.

SANTAELLA, L.; WINFRIED, N. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Virtuel*: Refletindo e Capacitando. Disponível em: <https://www.labted.net/virtuel-link-das-transmissoes>. Acesso em: 03/03/2020.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC). Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/portal/images/plano%20especial%20da%20matriz%20curricular/03-2021/Plano%20Especial%20de%20Matriz%20Curricular%20do%20Curso%20de%20Design%20Grafico%20DGN.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Plano De Contingência UEL - Orientações de Segurança Sanitária para o Enfrentamento da Covid-19. 3ª Edição. Grupo de Trabalho Coronavírus (Covid - 19). Paraná, Londrina, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15n27w7PvrKnEAIWsuXwfqWcMTLqLg2b/view> Acesso em 27/02/2022.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE N. 032/2021 - Regulamente as atividades acadêmicas de Graduação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da Universidade Estadual de Londrina durante o período de excepcionalidade, provocado pela pandemia COVID-19, e dá outras providências para o ano letivo de 2021. De 01 de julho de 2021b. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_32_21.pdf Acesso em: 28/02/2022.

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS: RELATOS, REFLEXÕES E APRENDIZADOS

Lucimar Aparecida Britto Codato

Introdução

Parabenizo o Grupo de Estudos de Práticas Educacionais da Universidade Estadual de Londrina (GEPE) pelos 10 anos de trabalho, desenvolvimento e socialização de conhecimentos que são pilares para o alcance de avanços no ensino-aprendizagem. Em especial, agradeço às organizadoras deste livro profas. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Evelyn Secco Faquin e Jeani Delgado Paschoal Moura por terem abraçado e se dedicado a este desafio, algo que se somou em meio às diversas atividades que executam, que ratifica o propósito e a relevância do GEPE.

Recebi o convite para a escrita deste capítulo como um presente, pois tenho muita gratidão pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nela fiz Graduação em Odontologia, Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva e hoje atuo como docente. Diferentes e diversificados momentos marcantes da minha vida, alegres ou não, têm a UEL como cenário ou pano de fundo.

Este capítulo diz respeito a relatos de experiências. Objetiva descrever readequações, desafios, reflexões e aprendizados vivenciados por um projeto de extensão da UEL durante a suspensão das atividades presenciais nos anos de 2020 e 2021, a qual foi uma necessária medida de saúde pública tomada para contribuir para o enfrentamento da Pandemia Covid-19. Por uma questão didática, está dividido em quatro tópicos: o contexto, a experiência, aprendizados e reflexões, e o que dizer disso tudo.

O Contexto

De uma maneira figurada, no ano de 2020 o mundo “parou e fechou para reforma”. Uma sensação de “apocalipse” e de impotência frente a um desconhecido vírus que desencadeou uma Pandemia. Além dos cuidados para enfrentamento do agente causal em si, que incluíam o conhecimento de sinais, sintomas, serviços e fluxos

disponíveis, de repente, rotinas, valores e costumes tanto pessoais quanto profissionais e organizacionais tiveram que ser revistos e/ou readaptados. Tudo muito novo e inesperado e, por consequência, muitos questionamentos, dúvidas, aprendizados, erros, acertos e diferentes pontos de vista.

Além dessas medidas operacionais, outras reflexões e mudanças mais profundas de atitudes e valores foram despertadas e/ou reafirmadas. Uma delas diz respeito à vivência ampliada do autocuidado, como uma forma de cuidar de pessoas próximas e do coletivo. Para muitos, uma oportunidade para refletir sobre gestos e ações, até então rotineiros e espontâneos no dia-dia das relações interpessoais, em especial, o valor de encontros, abraços e beijos. Para outros, uma rica oportunidade e cenário para reflexões sobre o que é a vida, sua efemeridade e para ressignificar as próprias escolhas e prioridades. Assim, muitas atitudes pessoais e grupais foram questionadas e reavaliadas. O que é a vida? O que de fato tem valor na vida?

Em progressões geométricas, dia após dia, milhões de vidas perdidas em decorrência de um vírus, até então desconhecido e, portanto, sem vacinação disponível. De uma hora para outra, as pessoas tiveram que entender o momento, compreender o seu indispensável papel para enfrentamento da realidade, se readaptar, mudar hábitos, tais como: praticar isolamento social, usar máscaras, lavagens constantes das mãos e utilização de álcool gel.

Isolamento social, trabalhos e estudos em home office e acúmulo de funções. De repente, desafios, potencialidades, e aprendizados entre pessoas que, de uma hora para outra, “foram convidadas” a ficar em casa, compartilhando não só os espaços e internet, mas também os medos, as incertezas e as inseguranças. Diversas atividades fechadas, as essenciais abertas. Houve opiniões e posições bem diversificadas sobre o que é atividade essencial. O que promove o sustento e continuidade da vida? Todo tipo de trabalho é essencial?

Neste contexto, a saúde mental da população foi fortemente afetada, em especial a aumentos significativos de casos de ansiedade e depressão. Esta realidade tem relação com o luto pelas vidas ceifadas, muitas vezes sem velórios presenciais, a sensação de impotência frente a algo novo e clara imprevisibilidade sobre o futuro. Necessidade de compreensão e aceitação que algo invisível, até então desconhecido, desencadeou uma Pandemia que, de uma hora para

outra, mudou totalmente a vida das pessoas, para além da limitação de contato social.

Em nível mundial, a necessidade de distanciamento social para contenção e enfrentamento da Pandemia foi amplamente aceita e recomendada pelas autoridades sanitárias e governamentais. Somada a esta diretriz, no Brasil, alguns dos princípios do SUS nortearam as ações para o enfrentamento da Pandemia, com destaque para a equidade e descentralização da Gestão.

A aplicação prática do princípio da equidade do SUS no cuidado à saúde da população pôde ser claramente percebida pelo estabelecimento e a ampla divulgação para a população de locais, fluxos e protocolos para atendimento dos casos leves, moderados e severos da doença, a partir dos sinais, sintomas e classificação de risco. Posteriormente, na vacinação, foram priorizados os grupos/faixas etárias da população mais vulneráveis. Neste processo, a educação em saúde e o acesso à informação foram fundamentais. Dados epidemiológicos, em especial números absolutos de notificações, casos confirmados, óbitos, internações hospitalares e UTI foram amplamente divulgados e comentados pela população.

Outras questões mais ampliadas foram postas e sentidas pela população. Por que alguns estados decretaram toque de recolher e outros não? Por que algumas cidades decretaram lockdown ou fechamentos parciais de determinados setores do comércio e outras não? Por que algumas cidades estabeleceram horários especiais de funcionamento do comércio e outras não? Por que algumas cidades estabeleceram a necessidade de cadastramentos prévios para vacinas e outras não? Para a população brasileira foi um desafio, ao mesmo tempo, uma oportunidade para compreensão das implicações da descentralização da gestão da saúde do SUS, de uma maneira prática e aplicada à realidade vivenciada. Ficou clara a relativa autonomia oferecida pelo SUS, a qual ampara estados e municípios no estabelecimento de diferentes ações e fluxos.

Em março de 2020, a UEL, em consonância com as demandas requeridas para enfrentamento da Pandemia, suspendeu as atividades acadêmicas presenciais e priorizou o teletrabalho nos órgãos administrativos. Posteriormente, em junho do referido ano, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEL aprovou a retomada do calendário acadêmico e das atividades de graduação por meio do ensino remoto emergencial, em caráter de excepcionalidade.

Assim, a missão e, ao mesmo tempo, o desafio de readaptação da ampla gama de ações desenvolvidas pela UEL, prioritariamente de forma remota e com distanciamento social, estavam postos para a comunidade universitária. Como executá-las? Tudo muito novo, sem receitas prontas. Necessidades e oportunidades para todos os envolvidos refletirem, buscarem soluções e fazerem o seu melhor, a partir do que tinham a mão.

A Experiência

As atividades do projeto: Ações de Educação em Saúde e Educação Continuada para profissionais do SUS aconteceram de 2018 a 2021. Nos dois primeiros anos foram realizadas atividades presenciais em dois Centros de Educação Infantil (CEIs) localizados em áreas de risco social de Londrina.

Esta primeira fase do projeto contava com reuniões presenciais para planejamento e avaliação das ações, tanto entre a coordenadora da proposta e diretoras dos CEIS, como também entre os estudantes e professores envolvidos. Normalmente as demandas eram apresentadas pelas diretoras dos CEI para a coordenadora do projeto, a qual as apresentava para os demais membros do grupo, e juntos, dentro de sua governabilidade e realidade, procuravam atendê-las. Para dar respostas positivas a estas demandas, os integrantes faziam “tempestades de ideias” para identificar os meios e estratégias viáveis para o desenvolvimento e a operacionalização das ações. Este processo de identificação de possibilidades e caminhos a serem seguidos também contava com pesquisas, reflexões e relatos de experiências individuais, as quais se somavam e ajudavam na tomada de decisões para a operacionalização das ações.

Neste primeiro momento do projeto, foram criados materiais educativos, tais como: roteiros para palestras e teatros, produção de folders, fantoches e cenários para teatros, letra e música, os quais foram utilizados nas atividades de educação em saúde realizadas com as crianças, pais, cuidadores e professores. Nesta fase, alguns aprendizados e desafios foram muito vivenciados: ampliação do olhar para o papel e a missão da nossa atividade extensionista com destaque para o desenvolvimento da escuta ativa para compreensão da necessidade do outro e não levar “pacotes prontos”. Necessidade de fortalecimento e clareza da comunicação, o pesquisar, criar e produzir algo novo e não somente utilizar e/ou reproduzir algo já

existente. Um desafio foi a tentativa de trabalho de forma coletiva, colaborativa e tomada de decisões conjuntas. Outro desafio foi a necessidade de abertura para o novo, para o aprender a aprender, análise e tomada de decisões.

Um aspecto que chamou atenção nesta fase presencial do Projeto diz respeito ao fato de que algumas das ações demandadas pelos CEIS para atender às necessidades da população alvo, abordavam temas relativos a conhecimentos e aplicações ampliados do campo da saúde, para além dos conteúdos de núcleo do curso de graduação dos integrantes do projeto. Entendemos que a nossa atuação seria mais ampla que imaginávamos, contribuiria para somar e auxiliar os CEIS no cuidado de pessoas em suas dimensões biológica, cultural e social. Ficou claro que as necessidades apresentadas naquele momento pelos CEIs poderiam ser trabalhadas por estudantes e professores de qualquer área da saúde.

A primeira demanda apresentada pelas diretoras dos CEIs foi que os membros do projeto trabalhassem e estimulassem a adoção de hábitos saudáveis e do autocuidado para pais, cuidadores, crianças e professores vinculados aos CEIs. Para essa missão, o grupo elaborou três folders: Cuidados com a Higiene do Corpo, Saúde Bucal para Idosos e Cuidados com a Saúde Geral, nos quais foram abordadas questões relativas a hábitos alimentares saudáveis, importância das atividades físicas, fatores de riscos relativos ao consumo de cigarro e álcool, importância do autoexame, benefícios do controle da ingestão de sal e açúcares, higiene das unhas e cabelos; banho diário; lavagem de mãos; questões ligadas ao tratamento de piolhos e saúde bucal. (FERRARESSO; CODATO 2021a).

Estes folders foram entregues pelos estudantes para pais e cuidadores, no momento que buscavam as crianças nas escolas. Nesta ação, os estudantes trabalhavam a educação em saúde a partir de um diálogo motivacional, estabelecido e adaptado ao nível de entendimento e interação possível com cada pessoa abordada. Para os estudantes foi uma oportunidade para pensar, processar e agir a partir da interação com o outro. O objetivo estava claro, porém com necessidade de abordagens não padronizadas e diferentes, porque estavam atreladas às aberturas e singularidades de cada diálogo.

Esta fase presencial do projeto nos despertou em relação à amplitude, responsabilidades e potencialidades das atividades extensionistas para o ensino-aprendizagem dos envolvidos. Para isso, tivemos que aprender a aprender, aprender a conhecer,

aprender a fazer e aprender a encontrar caminhos para desenvolver cada ação requerida.

A segunda fase do projeto aconteceu em função da necessidade de readequações advindas da nova realidade mundial que requeria distanciamento social. No início da Pandemia, as ações do projeto foram suspensas não só porque os CEIS estavam sem atividades presenciais, mas principalmente por não compreendermos a dimensão e as implicações do que estava acontecendo. Neste momento, tudo muito incerto, logo uma incógnita em relação aos caminhos que poderiam ser seguidos.

Algumas questões foram recorrentes neste momento: como realizar as AE, que até então aconteciam presencialmente, em um momento de Pandemia da Covid-19 em que isolamento e distanciamento social são indispensáveis para mitigar a transmissão e diminuir o número de casos? Como realizar atividades em locais em que as pessoas não mais o frequentam? Como adaptar a esta dificuldade e continuar realizando as ações do projeto de extensão de forma efetiva e assertiva em benefício da população? (FERRARESSO; CODATO 2021b).

Num segundo momento, a partir da decisão da UEL de adoção de ensino e atividades remotas emergenciais, ficou evidente a necessidade aliada à vontade de continuidade das ações do projeto de forma remota. Mas, o que fazer se os CEIs continuavam fechados? Assim, foram realizados encontros virtuais entre as diretoras dos CEIs e a docente coordenadora do projeto para tempestades de ideias visando à identificação de possibilidades de atuação à distância do projeto que fossem relevantes para o alcance dos nossos objetivos.

Neste momento, enxergamos a possibilidade de o projeto elaborar vídeos, cujos temas pudessem auxiliar os conteúdos que estavam sendo trabalhados à distância pelas professoras dos CEIs, que auxiliassem o controle emocional da saúde mental do público-alvo, que fossem motivacionais para o enfrentamento da realidade e que abordassem temas variados relativos à educação em saúde. Ficou pactuado que os vídeos produzidos seriam encaminhados para as diretoras, as quais os enviariam para as professoras, pais e cuidadores das crianças.

Os quadros 1 e 2 apresentam informações sobre os vídeos produzidos pelo projeto nos anos de 2020 e 2021. A construção dos roteiros foi amparada em leituras de publicações e em reflexões, sentimentos e experiências individuais e coletivas dos integrantes do

projeto sobre cada tema abordado. Estas percepções, em alguns vídeos também incluíam, de uma maneira muito espontânea e aberta, reflexões para identificação dos sentimentos, esperanças, expectativas e vivências experienciadas pelos integrantes do projeto nos diferentes momentos da Pandemia.

Quadro 1: Vídeos produzidos em 2020

Tema	Autores
Ser professor em tempos de Pandemia	Codato, L.A.B.
Escovação dentária para crianças	Bruniera, A. B.; Codato, L.A.B.
Saúde Mental da Criança	Santos, B. C.; Bruniera, A. B.; Simeão, T. S.; Nonaca, C. E.; Codato, L.A.B.
Saúde da criança	Santos, B. C.; Bruniera, A. B.; Simeao, T. S.; Nonaca, C. E.; Codato, L.A.B.
Traumatismo dento-alveolar	Ferraresso, L. F. O. T.; Paula, J. L.; Codato, L.A.B.
Cuidados com a higienização bucal dos bebês	Garcia, M. E.; Alves, I. F. R.; Codato, L.A.B.
O valor e a importância do sorriso.	Ferraresso, L. F. O. T.; Furlan, A. L.; Codato, L.A.B.
Higienização corporal	Alves, I. F. R.; Marini, N.; Codato, L.A.B.
Hábitos alimentares	Furlan, A. L.; KRaft, H.; Maria, J. F.; Codato, L.A.B.
Higiene pessoal	Furlan, A. L.; Maria, J. F.; Kraft, H.; Codato, L.A.B.
Amor é ação	Paula, J. L.; Garcia, M. E.; Silva, A. T. G.; Codato, L.A.B.

Fonte: própria autora.

Quadro 2: Vídeos produzidos em 2021

Tema	Autores
Ser professor em 2021	Codato, L.A.B.
Valorização e bom uso do tempo com os filhos	Ferraresso, L. F. O. T.; Paula, J. L.; Codato, L.A.B.
Valorização e bom uso do tempo com os filhos- CONTINUAÇÃO	Ferraresso, L. F. O. T.; Paula, J. L.; Codato, L.A.B.
Vamos em frente! Vamos fazer o nosso melhor.	Garcia, M. E.; Marini, N.; Silva, A. T. G.; Codato, L.A.B.

Higiene corporal e autocuidado	Silva, A. T. G.; Garcia, M. E.; Marini, N. F.; Codato, L.A.B.
Trabalho	Maria, J. F.; Furlan, A. L.; Kraft, H.; Codato, L.A.B.
Família	Ferraresso, L. F. O. T.; Paula, J. L.; Codato, L.A.B.
Sentidos do corpo humano - parte 1	Furlan, A. L.; Maria, J. F.; Kraft, H.; Codato, L.A.B.
Sentidos do corpo humano - parte 2	Furlan, A. L.; Maria, J. F.; Kraft, H.; Codato, L.A.B.
Família e escola no desenvolvimento da criança.	Codato, L.A.B.; Alves, I. F. R.; Silva, A. T. G.
Família X criança X professor	Nonaca, C. E.; Bruniera, A. B.; Santos, B. C.; Simeao, T. S.; Codato, L.A.B.
Professor X Aluno X Família	Santos, B. C.; Nonaca, C. E.; Bruniera, A. B.; Simeao, T. S.; Codato, L.A.B.

Fonte: própria autora.

Interessante que alguns temas foram solicitados pelas diretoras dos CEIs nos dois anos desta atividade remota do projeto, porque precisavam ser reforçados ou mesmo porque a realidade, as necessidades e os enfoques precisavam ser diferentes.

Os processos de construções dos vídeos e roteiros foram realizados por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Houve um encontro inicial via google-meet para que os integrantes do projeto conversassem sobre a nossa missão e para identificação de caminhos e estratégias viáveis para dar respostas positivas às demandas apresentadas. Posteriormente, as interações do grupo aconteceram principalmente via WhatsApp.

Para o desenvolvimento destas atividades, os estudantes dividiram-se por afinidade, em duplas e trios. Cada subgrupo escolhia os temas que trabalharia. Após esta definição, refletiam e realizavam pesquisas para subsidiarem o alcance dos objetivos de cada vídeo (FERRARESSO; CODATO 2021b).

Esta etapa inicial de construção dos vídeos foi um momento interessante de aprendizados não só relativos a conteúdos, comunicação adequada para cada mensagem e capacidade de síntese, mas também sobre as ferramentas disponíveis para elaboração dos vídeos e de como operacionalizá-las. Apesar de os estudantes utilizarem bastante as TICs no dia- dia, tiveram que fazer busca ativa

para aprender a aprender algo novo porque, até então, não tinham produzidos vídeos (FERRARESSO; CODATO 2021b).

As versões preliminares dos roteiros eram elaboradas pelos estudantes. Em seguida eram compartilhadas com a docente do projeto para troca de ideias, ampliações de olhares sobre possibilidades e formas de abordagens dos objetivos, linguagem utilizada e comunicações não verbais de cada proposta. O grupo tinha clareza de suas limitações, mas procurava fazer o seu melhor para atingir os objetivos daquele vídeo junto ao seu público-alvo. Em seguida, as alterações/sugestões propostas eram desenvolvidas pelos estudantes, reenviadas para a docente até a chegada da versão final do roteiro.

Os recursos audiovisuais dos vídeos eram trabalhados após a obtenção das versões finais dos roteiros. Os estudantes pesquisaram, aprenderam, inovaram e compartilharam as várias descobertas que fizeram ao longo dos processos. Nesta etapa, a docente opinou e fez sugestões sobre as mensagens não verbais, tais como cores, imagens, entoações de vozes e cadência das falas para destacar pontos centrais das mensagens. Todo o processo de construção operacional dos vídeos foi descoberto e realizado pelos estudantes. A versão final de cada vídeo, juntamente com um texto de apoio motivacional escrito pela coordenadora do projeto, era socializada para todos os integrantes e compartilhados via WhatsApp para as diretoras dos CEIs, as quais os encaminhavam para as professoras e famílias das crianças.

Aprendizados e Reflexões

Nesta experiência vivenciada, tanto as ações presenciais quanto as ações remotas demandaram o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em comum: escuta ativa, abertura para o novo, tomada de decisões, o desenvolvimento e aplicação de linguagem clara para a comunicação e a criação de algo. Consideramos que o aprender a aprender permeou e amparou o desenvolvimento destas competências.

A escuta ativa em projeto de extensão diz respeito ao desenvolvimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes a partir da realidade de cada local e de cada população. Inclui a verbalização de necessidades e expectativas dos envolvidos. Esta abertura favorece o ensinar e o aprender a partir do que é requerido e vivenciado nas ações.

É fato que a prática da escuta ativa é desafiadora para as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial nas ações que envolvem integração ensino-serviço-comunidade. Requer que as IES não levem “pacotes prontos”, apesar de possuírem intencionalidades pedagógicas muito claras em cada ação proposta. Requer o fortalecimento da comunicação aberta e objetiva, na qual as IES expõem as suas necessidades para aliá-las e/ou aplicá-las para dar respostas positivas às demandas da população. Requer abertura para diálogo, por meio de um trabalho horizontal e participativo, idealmente objetivando que as ações educacionais possam ser meio e fim para o cuidado, a partir da realidade população.

A escuta ativa e o estabelecimento de um diálogo franco entre as pessoas envolvidas em projeto de extensão favorecem as tomadas de decisões. A tomada de decisões é um pilar para o estabelecimento do cronograma e planejamento operacional das ações que serão propostas.

Um aspecto a ser considerado para a tomada de decisões é a necessidade de reflexão prévia sobre as condições e instrumentos que os integrantes do projeto têm à mão para agir, ou seja, as ações propostas devem ser compatíveis com a realidade e, portanto, executáveis. Demanda investimento de tempo para análise de recursos disponíveis, estratégias e vulnerabilidades das ações propostas.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a tomada de decisões, o planejamento e a avaliação caminham juntos e não necessariamente requerem instrumentos formais para este fim. Após cada ação desenvolvida pelo projeto, procurava-se estabelecer um diálogo entre os envolvidos para identificarmos “o que ficou” para cada um daquele momento experienciado, que incluíam os aprendizados, os erros, os acertos e a identificação de possibilidades de melhorias nas ações futuras. Este processo demanda abertura, sinceridade e disposição para fazer o melhor. Vale destacar que estas atitudes não estavam presentes em todos os integrantes do projeto. Sempre existiram diferentes graus de envolvimento e interesse entre os envolvidos.

Em alguns momentos do projeto, houve necessidade de criar algo e não apenas utilizar e/ou reproduzir estratégias existentes. Momentos desafiadores, porque requereram o pensar, o criar e o agir. Demandaram reflexões prévias sobre aplicações, vulnerabilidades e potencialidades de cada proposta.

O produzir algo diferente requer estímulo, disposição ou necessidade de “sair de zonas de conforto” ou de dar respostas

imediatas a uma demanda imprevista e inadiável. Em nível mundial, a Pandemia Covid-19 foi um cenário que contemplou todos estes aspectos. No micro contexto da nossa experiência, aprendemos e criamos algo novo para a grupo porque a necessidade estava posta.

Para as IES, é amplamente reconhecida a missão de estimularem docentes e estudantes a pensarem, aprender a aprender e gerarem diversificadas produções. Porém, consideramos que a cultura da reprodução/socialização do conhecimento existente ainda é muito arraigada entre todos os envolvidos. Priorizar, pensar e produzir algo, do simples ao complexo, talvez até pela própria estrutura e rotina das relações, ainda são desafios e pontes a serem transpostas para a maioria das IES. É fundamental que esta produção seja relevante e aplicável na/pela sociedade.

Outro aprendizado nas ações extensionistas experienciadas foi a necessidade de desenvolvimento de comunicações verbais e não verbais, claras e objetivas, tanto nas ações presencias e à distância. A fala, o olhar, a escrita, o sorriso e a entoação de voz dizem muito.

A prática de comunicação verbal e não verbal adequadas e coerentes com cada ação extensionista proposta foi um dos pilares na tentativa de alcance dos objetivos propostos. O entendimento prévio das intencionalidades de cada ação, das características socioeconômicas e culturais de cada público-alvo embasaram as escolhas. Houve necessidade de pesquisas e aprendizados sobre estratégias e possibilidades de comunicação. Utilizamos também a empatia, ou seja, colocamo-nos no lugar e na realidade do outro para tentarmos compreender quais formas de comunicação seriam mais compreensíveis e, portanto, mais adequadas.

Um desafio que tivemos foi a tentativa de utilização de comunicações verbais claras, compreensíveis e sem vícios de linguagem, sem gírias, sem erros de concordâncias verbais. Mesmo assim, aconteceram algumas falhas e limitações para o alcance pleno deste objetivo. Esta realidade foi entendida inerente ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado.

Um outro desafio e, conseqüente aprendizado para o grupo, foi a necessidade de desenvolvimento da capacidade de síntese nos roteiros dos vídeos produzidos. Neste processo surgiram dúvidas: como inserir o conteúdo de cada mensagem em menos de três minutos? O que é essencial e relevante para a compreensão da mensagem principal? O que pode ser cortado? Tudo isso demandou reflexões, paciência, resiliência, entendimentos, senso crítico, muita

criatividade e tomadas de decisões assertivas e efetivas. Na maioria dos vídeos, optamos por trabalhar as mensagens a partir de situações cotidianas, esperando que o nosso público-alvo, ao assisti-los, sentissem algum tipo de proximidade com a sua realidade e, desta forma, favorecessem apropriações e repercussões positivas nos núcleos familiares (FERRARESSO; CODATO 2021b).

O aprender a aprender permeou todos os processos vivenciados. Em alguns momentos de maneira formal e planejada, em outros de forma muito espontânea para resolver imprevistos que aconteceram, principalmente nas ações presenciais. Consideramos que aprender a aprender requer o pensar algo que pode ser criado, melhorado ou ressignificado.

Consideramos que o aprender a aprender também diz respeito a articulações de conhecimentos que possam ampliar o leque de suas aplicabilidades. Requer criatividade, adaptações e execuções do que é possível, a partir do que se tem à mão. Erros e acertos, realidades e demandas, objetivos e metas podem ser propulsores do aprender a aprender. Requer disposição e ousadia para ir além. De uma forma mais ampliada e pessoal, considero que o aprender a aprender pode ser entendido como escolha para fazer bom uso do tempo de vida.

O Que Dizer Disso Tudo?

Um primeiro ponto que ficou claro nesta nossa experiência é a necessidade de abertura para o novo que inclui os desafios e potencialidades por ele impostos. Implica em sair de “zonas de conforto”, fazer o que é necessário e possível com o que se tem à mão. Requer a prática da empatia, envolvimento, desenvolvimento de atitudes e ações que se esperam de uma atividade extensionista.

Este momento de Pandemia evidenciou, ainda mais, a relevância e a necessidade de desenvolvimento da resiliência no dia-dia das relações pessoais e profissionais. Evidenciou a imprevisibilidade do dia de amanhã e a necessidade de adaptar-se, encontrar outros caminhos e soluções a partir da realidade. Assim, idealmente a missão e os objetivos devem ser claros, porém os caminhos para alcançá-los, quando necessário, devem ser flexíveis.

Neste sentido, tanto nas ações presenciais quanto nas à distância, tentou-se despertar no grupo a motivação, disposição e responsabilidade para que cada um fizesse o seu melhor. Porém, houve diferentes graus de envolvimento e dedicação de seus

membros. Alguns “abraçaram as causas”, assumiram o protagonismo no planejamento, desenvolvimento e execuções das missões com posturas proativas e de liderança. Outros faziam só o que era requerido e outros justificavam as suas ausências.

Interessante que ocorreram as mesmas situações desafiadoras tanto nas ações presenciais quanto nas às distância, tais como: conciliação de horários para reunir todo o grupo para o desenvolvimento das atividades e/ou reuniões, principalmente porque os estudantes integrantes do projeto eram de diferentes séries de curso integral; desafio de manter e/ou reavivar a motivação e ao mesmo tempo dedicar-se ao compromisso assumido pelos estudantes com o projeto, para que o incluíssem e o priorizassem nos dias e horários disponíveis para este fim.

Esta realidade remete à reflexão sobre a amplitude e, ao mesmo tempo, os desafios das atividades de extensão, de uma maneira ainda mais intensa neste momento em que a curricularização da extensão é implantada na UEL. Por um lado, há necessidade de proposição e execução de projetos que, de fato, sejam relevantes para a população. Algo desafiador, porque requer integração e diálogo com a população. Requer abertura das IES para aliar as demandas da população às educacionais. Por outro lado, há necessidade de que docentes e estudantes estejam motivados a cumprirem as suas missões na sociedade, para além do cumprimento de uma normativa institucional.

A aplicação de metodologias ativas nas ações extensionistas é uma rica possibilidade para o alcance dos objetivos propostos, aliada ao estabelecimento e cumprimento dos propósitos pré-estabelecidos. Sempre é bom lembrar que a realidade é dinâmica, logo pode demandar readaptações nas formas de desenvolvimento das ações, porém permanecem os propósitos.

Mas afinal, o que dizer disso tudo? Nesta experiência ficou claro que temos muito a aprender a partir dos nossos erros e acertos, limitações e potencialidades. Em alguns momentos sentimos necessidade e/ou desejo de desenvolver uma maior quantidade de ações. Por outro lado, temos a consciência tranquila que fizemos o que foi possível. Ficou claro que uma normativa institucional é necessária, porém acreditamos que o êxito de uma atividade extensionista depende muito mais da motivação, comprometimento e dedicação dos sujeitos envolvidos, para fazerem o seu melhor com o que têm a mão, sempre a partir das demandas da população.

Referências

Ferraresso, L.F.O.T.; Codato, L.A.B. *Aprendizados e reflexões advindos de atividade extensionista de educação em saúde em centros de educação infantil*. Rev. Ciência Plural, v. 7, n.2, p.132-148, 2021a.

Ferraresso, L.F.O.T.; Codato, L.A.B. *Ações extensionistas, na área da saúde, de forma remota: relato de experiência*. Rev. Conexão, v.17, e2118377, p. 01-12, 2021b.

EXPERIÊNCIAS DE GAMIFICAÇÃO COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA ELÉTRICA E CIÊNCIAS SOCIAIS

Ernesto Fernando Ferreyra Ramirez
Renata Schlumberger Schevisbiski

Introdução

A COVID-19 é uma doença muito contagiosa e perigosa, pois uma em cada seis pessoas doentes desenvolve dificuldade de respirar (OPAS/OMS, 2021a) e pode vir a óbito se não receber tratamento médico adequado. Em 11 de março de 2020, ela foi considerada uma pandemia pela OMS (Organização Mundial de Saúde), pois já havia surtos dessa doença em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2021b). Infelizmente, o Brasil estava incluído nesses países, e por isso, foi decretada a interrupção de todas as atividades presenciais no campus da UEL em 17 de março de 2020 (AGÊNCIA UEL, 2020). Desde então, as atividades de ensino presencial tiveram que ser remodeladas para o ensino remoto. Pensando nessa situação, os docentes, assim como os autores deste texto, começaram a estudar novas formas de ensino, que fossem mais adequadas ao modo remoto para utilizar com os discentes dos seus respectivos cursos (Engenharia Elétrica e Ciências Sociais). Decidiram então, verificar a viabilidade de uso de estratégias de gamificação.

Nas próximas seções, são relatadas as experiências, e seus respectivos resultados (positivos / negativos) ao utilizar esse paradigma nos cursos de Engenharia Elétrica, mais especificamente nas disciplinas de Circuitos Elétricos, bem como em projeto de ensino no curso de Ciências Sociais, no qual será mostrado o processo de elaboração (por parte dos discentes de graduação) de um jogo para ensino de conceitos básicos de Ciências Políticas. Finalmente, é feita uma reflexão sobre a efetividade da implementação de técnicas de gamificação, incluindo possíveis sugestões para o seu aperfeiçoamento ao adaptá-las ao ambiente universitário, mais especificamente a cursos de exatas e humanas.

Motivação para a Gamificação no Ensino

Uma das técnicas utilizadas para melhorar o engajamento durante as atividades educacionais e aumentar a interação dos estudantes / alunos com seus pares é a **gamificação**, que consiste em utilizar elementos de jogos (games) para transmissão de conhecimentos nas áreas de marketing, treinamentos corporativos e educação (TOLOMEI, 2017). Com isso, pretende-se tirar os estudantes da sua costumeira passividade (postura de apenas observadores), visto que a gamificação traz para um ambiente, que não é um jogo, a sensação de diversão (SILVA, 2016).

Entretanto, segundo Silva (2016), apesar da gamificação funcionar bem no começo (aumento de 80% na participação nos primeiros 10 dias de implantação, em relação aos 40 dias anteriores), o seu experimento revelou alguns problemas relacionados com trapaças dos estudantes para aumentar artificialmente a participação, tais como: repetição proposital da mesma mensagem; citação de tópicos não relevantes; formação de grupos exclusivos (*Cyber gangue*) e *trolagem* (violação deliberada e sistemática das regras de conduta e etiqueta).

Uma abordagem bem popular de gamificação é o RPG (“Role Playing Game” ou “Jogo de Interpretação de Papéis”), no qual cada aluno (“jogador”) interpreta um personagem da trama escolhida pelo professor (“narrador” ou “mestre”).

Após conduzir diversos experimentos no estado de Pernambuco, Sales (2013) aponta que o RPG facilita os processos de ensino-aprendizagem, devido a suas características motivadoras, estrutura de funcionamento textual, liberdade interativa criadora e colaborativa. Após aplicar RPG para o ensino de Química na Universidade Federal de Goiás, Cavalcante e Soares (2009), p.281, concluíram que esta abordagem é muito útil para discussão e construção de alguns conceitos. Porém, funciona muito melhor como uma ferramenta de avaliação do conteúdo.

Ensino de Engenharia Elétrica no Modo Remoto

Na opinião de um dos autores deste trabalho, baseado na sua experiência profissional de ensino e atuação em engenharia, muitas atividades do engenheiro estão relacionadas com gerenciamento de projetos, tais como: supervisão de processos ou obras;

desenvolvimento de produtos (softwares ou protótipos eletrônicos); ou até mesmo implementação de novos métodos de acompanhamento de ciclo de vida (aquisição, manutenção e desativação) de tecnologias. Por isso, o planejamento e a execução de projetos compõem parte significativa da formação dos estudantes de graduação em engenharia, e estão presentes em praticamente todas as disciplinas profissionalizantes do curso.

Segundo Valle et. Al (2010), p.25, o gerenciamento de projetos é uma ideia relativamente antiga e está relacionada com grandes realizações da humanidade (Pirâmides do Egito, Muralha da China, Coliseu Romano, entre outras). Pode ser descrita como a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender às suas demandas. Segundo Newell (2002) apud Valle et al. (2010), p.35, normalmente, busca-se balancear três fatores conflitantes: tempo, custo e qualidade (ou escopo).

Nas últimas décadas, a engenharia tem sofrido crescentes pressões para se adaptar continuamente e acompanhar as mudanças trazidas pelo rápido desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade. Segundo Ribeiro (2007), esses aspectos são mostrados na Figura 1.

Nesse contexto, surgiram os cursos por correspondência, que posteriormente se transformaram em Educação a Distância e E-learning (RUHE; ZUMBO, 2013). Basicamente, o que caracteriza a Educação a Distância é a separação física entre professores e alunos.

No caso do E-learning, é utilizado um programa instrucional distribuído online ou pela internet. As atividades assíncronas, tais como podcasting ou discussões online, permitem a autogestão da aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Já as atividades síncronas são caracterizadas por diversas interações ao vivo, tais como chats, áudio em tempo real, compartilhamento de aplicativos, *whiteboards* ou videoteleconferência (RUHE; ZUMBO, 2013).

Figura 1: Alguns aspectos que afetam a prática e, conseqüentemente, a educação em engenharia



Fonte: Modificado de RIBEIRO, 2007, p.12.

Apesar da sua popularidade, os cursos remotos apresentam diversos desafios, também presentes nos cursos presenciais e tradicionais. Segundo Amaral e Bastos (2011), é difícil para o professor encontrar um recurso que traga uma resposta positiva de todos os alunos, que possa ser adaptada ao interesse de cada um deles. Esta afirmação, está em consonância com Antunes (2008), p.46, que defende a mudança da educação que tem como eixo central o professor e o ensino, para a educação que tenha como eixo central o aluno e a aprendizagem. Em outras palavras, Perrenoud (2011), p.30, afirma que o *"indivíduo não quer mais ser objeto, ele quer ser ator, participar e ser ouvido, em diversas áreas da sociedade"*. O mesmo autor, relata que *"Por esta razão, desde a década de 1970, a Unesco vem insistindo na necessidade de **aprender a aprender**, contribuindo para a evolução daquilo que poderíamos chamar de cultura do desenvolvimento"* (PERRENOUD, 2011, p.30).

Paulo Freire defendia que: *"Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"* (FREIRE, 2015, p.47). Uma afirmação similar foi dita pelo psiquiatra e psicólogo Içami Tiba: *"A grande diferença entre o material decorado e o aprendido é que quanto ao último o aluno usa os conhecimentos da maneira que quiser e tem a possibilidade de criar, superando o que o professor lhe ensinou"* (TIBA, 2006, p.118). Reforçando essa ideia, Masetto (2012), p.168, afirma que falta a aprendizagem, que é o elemento fundamental da avaliação, pois os

alunos estão mais preocupados com a nota do que com o aprendizado. Extrapolando estas afirmações para o nosso assunto em questão, pode-se dizer que os métodos tradicionais de avaliação (provas e relatórios), que estimulam apenas a memorização e são utilizados corriqueiramente em cursos presenciais de engenharia, não são adequados ao protagonismo do estudante, e nem o estimulam a desenvolver a mentalidade de resolução de problemas com ênfase em gerenciamento de projetos.

Inicialmente, no primeiro período letivo com ensino remoto (junho a outubro de 2020) foi implementado o método de avaliações tradicionais, ou seja, provas ou trabalhos propostos, idênticos para todos os alunos, para serem feitos em casa e cujas resoluções fossem enviados digitalmente para o docente em até 48 horas.

Como era de se imaginar, as avaliações tradicionais apresentaram muita clonagem. Isso deixou muitas dúvidas sobre a aprendizagem dos alunos. Além disso, a participação da turma no chat era pequena e a grande maioria não ligava o áudio e as câmeras durante as aulas síncronas.

Após participação de minicurso ofertado pelo **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE / UEL)**, um dos autores do trabalho, decidiu aplicar os conhecimentos adquiridos. Desta forma, para estimular o **protagonismo do estudante** e sua **auto regulação da aprendizagem**, durante o período de planejamento e execução das aulas remotas dos dois períodos letivos seguintes (primeiro e segundo semestres de 2021), decidiu utilizar, na medida do possível, os princípios sugeridos por Hoffmann (2014), p.72, para implementar uma avaliação mediadora nas disciplinas “Análise de Circuitos CC” e “Análise de Circuitos CA 1” do curso de graduação em Engenharia Elétrica da UEL, a saber:

- 1) Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- 2) Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras;
- 3) Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes;
- 4) Em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- 5) Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Nos dois períodos letivos seguintes (primeiro e segundo semestres de 2021) foram implementados os métodos:

- Pontos-bônus: criação de ranking de participação com até 10% de pontuação adicional de bônus. Os alunos eram classificados conforme a participação no chat da aula síncrona, que era estimulada por perguntas formuladas pelo professor;

- Auto prova: elaboração de uma prova (durante 4 semanas) pelo próprio estudante, com acompanhamento e orientação semanal do docente, sobre o conteúdo abordado durante as aulas síncronas;

- Projeto RPG: planejamento e execução de um projeto, ou seja, situação-problema com múltiplas etapas com resolução paralela, por grupos de 3 a 4 alunos, sendo cada um responsável por uma etapa distinta. A formulação dos projetos e as funções das personagens das equipes seguiram os formatos de “Senhor dos Anéis ou LotR (Elfo, Mago, Anão e Guerreiro)” e “Brooklyn 99 (Sargento, Detetives e Secretário)”.

- Projeto individual com múltiplas etapas: aperfeiçoamento da auto prova, composta por 5 atividades, com muitos pontos de verificação (*checkpoints*) e de orientação (*feedbacks*) durante 45 dias. Nesta abordagem, havia atividades de realização serial (precisava-se cumprir a etapa anterior para realizar a seguinte) e de realização paralela (a finalização da etapa independe das demais) para oferecer variadas oportunidades de aprendizado ao estudante.

Na Tabela 1, pode-se perceber a melhoria significativa do engajamento da mesma turma, medida através da contagem de palavras, parágrafos e caracteres sem espaço, nos chats das aulas, após a implementação dos pontos-bônus no semestre letivo seguinte.

Tabela 1: Engajamento da turma, medido através da contagem de palavras, parágrafos e caracteres sem espaço nos chats das aulas, antes e depois da implementação dos pontos-bônus

Parâmetros Normalizados por Estudante por hora	SEM Pontos-Bônus (jun-out/2020)	COM Pontos-Bônus (fev-jun/2021)	Variação Percentual
Palavras	9,3	16,5	+77,4%
Parágrafos	2,8	4,8	+71,4%
Caracteres sem espaço	78,9	137,0	+73,6%

Os resultados da aplicação da auto prova não foram mensurados quantitativamente. Mesmo assim, o docente da disciplina, verificou um baixo índice de clonagem (quando as provas tinham questões muito parecidas) e uma maior participação efetiva dos estudantes nos chats de verificação (*checkpoint*) e acompanhamento (*feedback*), com relação às avaliações tradicionais, nas quais este índice foi próximo de zero. O problema desta abordagem, foi a necessidade de dispor de muito tempo do docente (aproximadamente 20 a 30 minutos semanais por pessoa) para atendimento aos estudantes.

No caso do Projeto RPG, pode-se dizer que a primeira experiência (LotR), realizada no primeiro semestre de 2021, foi bem-sucedida, pois os estudantes comprovaram conhecimento nas arguições orais individuais. Na segunda experiência (Brooklyn 99), realizada no segundo semestre de 2021, com outra turma de alunos, os resultados não foram tão animadores. Houve muitas clonagens de resultados e falta de preocupação com os resultados do trabalho em grupo. Talvez pelo fato de se tratar de uma turma de alunos mais imatura, que não experimentou a dificuldade do método tradicional de provas, não houve valorização ao método alternativo proposto. Além disso, notou-se a proteção de alguns alunos pelos seus colegas nas atividades individuais. Sempre os computadores de alguns davam problema no momento de responder a arguição oral e outros membros do grupo imediatamente se ofereciam para substituí-los.

Para tentar contornar os problemas encontrados na segunda implementação do Projeto RPG, ainda com a mesma turma e no mesmo semestre letivo, foi implementado o projeto individual com múltiplas etapas. Desta vez, procurou-se utilizar os aspectos positivos dos métodos anteriores, a saber, o maior engajamento do projeto RPG e dos pontos-bônus e a maior confiabilidade dos resultados da auto prova. Os resultados foram bastante animadores, pois os estudantes que conseguiram acompanhar e cumprir todas as atividades até o final (80% da turma), tiveram um ótimo desempenho nas arguições orais individuais sobre os próprios projetos e foram aprovados na disciplina. Outros 10% não conseguiram realizar adequadamente todas as atividades, e por isso, não conseguiram pontuação para serem aprovados. Infelizmente, 10% dos alunos não cursaram a disciplina desde o início, pois não conseguiram acompanhar as aulas síncronas e nem mesmo as gravações das mesmas, disponibilizadas pelo professor, devido a problemas pessoais (trabalho ou estágio, entre outros). Um problema que persistiu nessa implementação, foi a

necessidade de dispor de muito tempo semanal (30 minutos por aluno) do docente durante 45 dias, o que torna inviável essa prática no modo presencial.

Projeto Ensino de Ciência Política - ENSIPOL

O ensino de política requer um cuidado metodológico essencial, devendo ser ancorado cientificamente em pressupostos teóricos e estudos desenvolvidos pela área de Ciência Política, justamente pelo fato de que a política faz parte do nosso dia a dia. A palavra e as percepções fazem parte do senso comum, estando carregada de sentidos, ambiguidades e valores, os quais, de um modo geral, são negativos, marcados constantemente por frustrações, afastamento, apatia, raiva, descrença, horror, desilusão, etc. Por isso mesmo, desnaturalizar e produzir o estranhamento (PAUGAM, 2015) em relação a estas ideias é um dos objetivos do Projeto Ensino de Política (ENSIPOL): temas, conceitos, autores e teorias (nº 702 – PROGRAD-UJEL).

Seguindo Hannah Arendt (2011), devemos nos colocar justamente no âmago dos preconceitos para compreender o que significam politicamente, visto que não são juízos definitivos e revelam, inclusive, um desconhecimento sobre *o que é política*. Por isso a importância, a todo momento, de recuperarmos o sentido da palavra e da própria experiência, os quais foram sendo soterrados ao longo dos problemas e crises que perpassaram a política ao longo dos séculos e nas diversas formas de sociedade.

Mas como fazer isso, ou seja, como recuperar o significado de uma palavra e o sentido da experiência política, evitando a apatia e o afastamento entre os(as) estudantes?

Didaticamente, podemos usar imagens alegóricas sobre a política, retiradas do nosso cotidiano, como fazem Tavares e Oliveira (2016). A política pode ser entendida mediante quatro analogias: 1) a política como “gincana”, isto é, como um jogo orientado ao exercício da influência sobre o Estado; 2) ela também pode ser pensada em analogia à “reunião de condomínio”, onde estão em curso processos decisórios formais abertos à participação (cidadã) direta; 3) a política também ocorre nos moldes de fluxos comunicacionais que circulam na esfera pública, como nas conversas em uma “cafeteria”; e, finalmente, 4) a política também está nos tumultos, nas insurgências e revoluções, nas manifestações simbolizadas pela imagem do “fogo

no pneu”, recorrente em protestos. Cada alegoria, portanto, permite compreender as faces e as diferentes lógicas da política.

Mas se quisermos nos aprofundar ainda mais, podemos seguir um caminho já apontado pelos estudos produzidos na área de metodologia do ensino de Ciência Política (CHIN, DUKES & GAMSON, 2009). A criação de mecanismos e estratégias de engajamento e envolvimento direto dos(as) estudantes em jogos, simulações, debates e outras atividades que envolvam a fala, o diálogo, a contestação de ideias. Cada estratégia didática, portanto, potencializa o aprendizado e a reflexão crítica sobre a política, envolvendo a interpretação de papéis, o entendimento das regras do jogo político e a interação política, assim como fomentam a visão “do outro” como adversário político. Não por acaso, estas são algumas das ações que favorecem a compreensão da política como um processo marcado por regras formais e não formais, bem como pela participação política, algo essencial para a vida nas sociedades democráticas, contribuindo para o aprimoramento da cidadania.

A participação em debates propicia a fala e o exercício da liberdade de expressão e opinião públicas (fundamentais para a democracia), favorecendo o diálogo entre visões opostas e questões polêmicas, bem como a busca pelo consenso. As simulações e jogos (vivência simulada de situações reais), envolvem a análise de cenários políticos e sociais e a compreensão sobre o papel das instituições, dos atores políticos, dos constrangimentos e incentivos institucionais, das ideologias, valores, etc.

Nesse sentido, a criação de jogos no âmbito da Ciência Política constitui uma importante estratégia para estimular o interesse na compreensão da política, contribuindo para superar o afastamento, a repulsa e a apatia que formam barreiras para o aprendizado. Além dos fatores já mencionados na seção anterior e acima, os jogos despertam a curiosidade pelas regras, pelos papéis e pelo cenário, repleto de possibilidades, mas também de constrangimentos à ação, contribuindo para a interpretação de papéis, bem como para o entendimento da dinâmica política.

O projeto ENSIPOL em parceria com o Projeto Gamificação em Circuitos Elétricos (nº 873, PROGRAD, UEL), iniciou em 2021 uma nova etapa de trabalho voltando-se para a elaboração de um jogo sobre a crise e ruptura nos regimes democráticos. O tema da quebra (*breakdown*) ou ruptura política constitui uma agenda de estudos fascinante, justamente porque analisa realidades históricas

complexas, através de estudos de caso e análises comparativas (casos históricos: Alemanha, Itália, Espanha, Chile, Brasil), buscando identificar os elementos comuns a processos de desestabilização e ruptura em regimes políticos. O objetivo destes estudos é verificar a existência de padrões que permitam apontar quais são os fatores que contribuem para a estabilidade, crise, bem como o *reequilíbrio* dos regimes democráticos, favorecendo a sua manutenção ou *breakdown*. Dentre as principais perguntas que norteiam essa discussão, encontramos (LINZ, 1978, p. 3):

1. Há um padrão comum nos processos de mudança de regime ou é algo específico a cada situação histórica?
2. É possível construir um modelo descritivo do processo de quebra da democracia que possa contribuir para melhor compreender seus elementos e dinâmicas?
3. Se fosse possível construir tal modelo (explanatório), poderíamos conhecer mais sobre as condições para a estabilidade da democracia?

Estas questões, bem como os estudos de caso e análises comparativas realizados na área de Ciência Política, favorecem a construção e elaboração de cenários através dos quais é possível compreender a dinâmica política (estabilidade, instabilidade, ruptura e permanência) dos regimes democráticos. Compreende-se, portanto, que através do RPG, podemos criar um ambiente de simulação e interpretação de papéis, buscando problematizar de que modo as ações dos atores políticos, ancoradas em regras formais e não formais, dentre outros elementos (sociais, econômicos, culturais, históricos, etc.), sejam eles líderes políticos ou instituições, podem reforçar ou colocar a democracia em risco.

Nesse sentido, através do jogo, pode-se compreender temas, conceitos e perspectivas teóricas fundamentais: a atuação de líderes democráticos e autoritários, o uso do poder, o papel do Estado, a divisão e o equilíbrio entre os poderes, os freios e contrapesos, a atuação dos partidos políticos, os efeitos das crises econômicas, o uso da violência, as regras democráticas formais e não formais, os direitos, a liberdade de opinião, etc.

Para os(as) estudantes de Ciências Sociais, a tarefa de construção do jogo, portanto, constitui uma atividade de imersão em teorias clássicas e contemporâneas sobre diversas linhas de pensamento e análise sobre a política, chegando a um problema atual e concreto que impacta a todos nós: a condições que favorecem a morte ou vitalidade

da democracia. O que nos leva aos estudos mais recentes, os quais apontam para uma dinâmica responsável por desvitalizar o regime democrático, ocasionando a sua morte lenta (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018). Para esta nova corrente de estudos, constata-se que não há exatamente um colapso ou uma ruptura radical do regime, ou seja, um momento único, um golpe radical, algo visível, mas uma dinâmica lenta de subversão da democracia, criando um novo cenário para as democracias atuais.

Quanto ao impacto do projeto na comunidade, considera-se que levar o jogo para os(as) estudantes das escolas poderá criar um ambiente propício ao entendimento e aproximação com a política sob uma nova perspectiva, rompendo barreiras e preconceitos. Dessa forma, a lógica dos processos políticos passa a fazer mais sentido e adquirir maior significado, contribuindo para o desenvolvimento de processos de reflexão e análise políticas. Assim, trata-se de apresentar os problemas, criar as condições de análise, a fim de tornar estes estudantes capazes de assumir a dianteira na luta por uma sociedade democrática, em sua própria realidade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Considerações Finais

A primeira constatação dos autores é que, principalmente no modo remoto, não são indicadas exclusivamente avaliações tradicionais, ou seja, provas ou trabalhos idênticos para todos os alunos resolverem em 24 ou 48 horas, devido à alta probabilidade de clonagem. Seria muita ingenuidade do docente confiar na maturidade e vontade de aprender de alunos, que estão inseridos desde tenra idade em um processo de ensino massificador, o qual privilegia números (notas ou pontos) ao invés da aprendizagem efetiva.

A segunda constatação é que há métodos alternativos de avaliação que privilegiam o **protagonismo do aluno**, através da customização das suas necessidades de aprendizado. Esses métodos podem incluir estratégias de gamificação (RPG, Estabelecimento de tabela de ranqueamento semanal com premiação aos melhores colocados, dentre outras) e ênfase em resolução de problemas, utilizando métodos de gerenciamento de projetos (realização de atividades complexas subdivididas em etapas com regras e cronogramas específicos). Desta forma, os alunos são estimulados a participar mais ativamente do seu processo de formação, através do

desenvolvimento do autoconhecimento durante a resolução dos problemas propostos. Isto permitirá, a **auto regulação do processo de aprendizagem**, ou seja, ele conseguirá perceber não só seus pontos fortes, mas também, seus pontos fracos no domínio dos conhecimentos da sua área, nos quais terá que dedicar mais tempo e energia para minimizá-los.

Embora ainda não tenham dados que possam comprovar a afirmação a seguir, os autores acreditam que tanto nos modos remoto quanto no presencial, é desejável que em uma mesma disciplina sejam implementados diversos tipos de avaliação (provas, trabalhos, RPG, projetos, dentre outros). Isto permitirá que os docentes ofereçam diversas alternativas de avaliação aos estudantes, tornando mais rico o processo de aprendizagem, e simultaneamente, não fiquem sobrecarregados devido ao grande dispêndio de tempo necessário para aplicar as avaliações alternativas.

Por último, seria muita pretensão dos autores esgotar o assunto, pois acredita-se que ainda há muito para ser estudado e experimentado neste fascinante trabalho da docência. Citando Karnal (2017), p.133:

Por que eu continuo professor? Porque eu faço muita diferença na vida de muita gente. Por mais babaca que pareça para muitos, esse é meu tijolo na parede da cidadania que estamos construindo no Brasil. Essas coisas me fazem feliz. Sou professor porque sou feliz. Para mim, tem bastado ao longo dessas décadas. Basta para você?

Referências

AGÊNCIA UEL. *UEL suspende atividades acadêmicas a partir desta terça-feira (17)*. Agência UEL de Notícias, 16/03/2020. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30120. Acesso em: 25 ago 2021.

AMARAL, R. R.; BASTOS, H. F. B. N. *O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 11, No 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/4126/2690>. Acesso em: 20 abr 2021.

ANTUNES, C. *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas* – 2ª ed – Petrópolis: Vozes, 2008. 199p.

CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. *O uso do jogo de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico*.

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.8, No1, p.255-282, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marlon-Soares/publication/28319867_O_uso_do_jogo_de_rols_roleplaying_game_como_estrategia_de_discussao_e_avaliacao_do_conhecimento_quimico/links/594939fba6fdcc70635e5d72/O-uso-do-jogo-de-rols-roleplaying-game-como-estrategia-de-discussao-e-avaliacao-do-conhecimento-quimico.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

CHIN, J; DUKES, R.; GAMSON, W. *Assessment in Simulation and Gaming. A Review of the last 40 years*. Simulation & gaming, v. 40, n. 4, p. 553-568, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – 51 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143p.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* – 33ed – Porto Alegre: Mediação, 2014. 192p.

KARNAL, L. *Conversas com um jovem professor* – São Paulo: Contexto, 2017. 144p.

LINZ, J. J. *The Breakdown of Democratic Regimes: crisis, breakdown & reequilibration*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978. 130p.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário* – 2ed – São Paulo: Summus, 2012. 207p.

OPAS/OMS. *Folha informativa sobre COVID-19*. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde, 2021a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OPAS/OMS. *Histórico da pandemia de COVID-19*. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde, 2021b. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PAUGAM, S. *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015.

PERRENOUD, P. *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A escola que prepara para a vida* – Porto Alegre: Penso, 2013. 224p.

RIBEIRO, R. L. C. *Radiografia de uma Aula em Engenharia*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. 138 p.

RUHE, V.; ZUMBO, B. D. *Avaliação de Educação a Distância e e-learning*. Porto Alegre: Penso, 2013. 334 p.

SALES, M. O. Jogos Textuais Interativos na escola: efeitos dos Role-Playing Games na sala de aula. *Dissertação* (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), CFCH. Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Recife, 2013. 115 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10234>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

SILVA, A. R. Gamificação e inteligência coletiva para promover a participação em sistema de bate-papo para educação. *Dissertação* (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016. 119 f. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11515>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SINCLAIR, G.; McCLAREN, M.; GRIFFIN, M. *E-learning and beyond*. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Advanced Education, 2006.

TAVARES, F. M.; OLIVEIRA, I. C. Omissões e seletividades da Ciência Política brasileira: lacunas temáticas e seus problemas sócio-epistêmicos. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 19, p. 11-45, jan-abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/dL8MbdhWSqw4ntVHR7pQfjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

TIBA, I. *Ensinar Aprendendo: novos paradigmas na educação*. 18 ed. São Paulo: Integrare, 2006. 183p.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento na educação. *EaD em Foco*, V. 6, No.2, p.145-156, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 24 mar. 2021.

VALLE, A. B.; SOARES, C. A. P.; FINOCCHIO JR., J.; SILVA, L. S. F. *Fundamentos do Gerenciamento de Projetos*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 172p.

O LABORATÓRIO INVERTIDO NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS NA BUSCA PELO PENSAMENTO COMPUTACIONAL INFORMACIONAL

Benjamin Luiz Franklin

Introdução

A pandemia de COVID-19 expôs as conhecidas fragilidades do sistema educacional brasileiro, principalmente no regime de Educação Remota Emergencial, adotado nos dois anos que se seguiram após 2020, que evidenciou antigos problemas de acesso aos dispositivos tecnológicos, infraestrutura de conectividade adequada e o letramento necessário à operação dos sistemas de educação remota de professores e alunos (GROSSI *et al.*, 2020).

Essa precariedade se evidenciou também na universidade, destacando as disciplinas com uso intensivo de laboratórios, que normalmente exigem o modo presencial, dada suas particularidades de disposição de equipamentos, proteção e segurança de práticas experimentais (CORDEIRO *et al.*, 2021). Nos cursos de Ciência da Informação, mais precisamente, o uso de computadores conectados à internet é frequentemente empregado para ampliar a experiência de aprendizado dos alunos, expondo-lhes às vivências práticas e situações de aplicação dos conceitos ensinados (PINHEIRO, 2021).

Nesse contexto, este trabalho objetiva relatar as experiências da aplicação do Laboratório Invertido: uma metodologia ativa que está sendo desenvolvida no Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), dedicada ao ensino de habilidades em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento de Competências em Informação (CI), uma vez que as duas áreas encontram-se a cada dia mais imbricadas e são continuamente solicitadas na sociedade pós-pandêmica (CUNHA, 2020). Essa associação íntima entre Competências em Informação (CI) e as TDIC chamamos – provisoriamente, enquanto avançamos na pesquisa – de Pensamento Computacional Informacional e sua caracterização, descrição e aprendizagem consistem em objeto de esclarecimento e pesquisa do conceito de Laboratório Invertido.

Destacamos que o Laboratório Invertido, ao utilizar o poder computacional particular dos alunos – como Computadores Pessoais, *tablets* e celulares, no ensino de habilidades em TDIC para CI – mesmo antes da epidemia, ofertou oportunidades nos momentos de crise, ao colaborar metodologicamente no enfrentamento de dificuldades tanto de acesso aos equipamentos típicos da experiência laboratorial, quanto às dificuldades de conectividade acometidas durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

Nas próximas seções, descreveremos, primeiramente, o contexto de globalização e hegemonia da materialidade digital, que dá azo às atividades do Laboratório Invertido: a Grande Fábrica e o Pensamento Computacional enquanto uma Língua Franca da sociedade contemporânea. Em seguida, descreveremos a necessidade de desenvolvimento de um Pensamento Computacional Informacional, enquanto uma especialização para os profissionais da informação, e o projeto de pesquisa e ensino que tem oferecido bases empíricas, assim como resultados preliminares, que subsidiam o desenvolvimento do conceito. Nas seções seguintes, descreveremos sua aplicação no período de pandemia em que enfrentamos, repentina e simultaneamente, problemas de falta de infraestrutura de conectividade, acesso a dispositivos e letramento tecnológico. Por fim, propomos uma agenda de pesquisa, no sentido de aprofundar o desenvolvimento dos conceitos aqui empregados.

Pensamento Computacional como Língua Franca

A “explosão informacional”, que promoveu a inauguração do campo da Ciência da Informação (CI) no pós-guerra, ainda não terminou (RIBEIRO, 2014). De fato, nas últimas décadas, parece apenas um movimento contínuo de expansão, com a evolução da WEB (1.0; 2.0; 3.0), dos *Smartphones* e da internet das coisas (IOT – Internet of things) com a tecnologia 5G, atualmente em fase de implementação. Segundo relatório da Seagate (2018), até 2025 multiplicaremos por cinco vezes a quantidade de dados armazenados globalmente, dos atuais 33 Zettabytes para 175 Zettabytes, sejam em servidores institucionais ou nas nuvens dos grandes atores da tecnologia. Esses números inimagináveis aos sentidos humanos, apenas reforçam percepções já detectadas anteriormente, em diversos estudos sobre a convergência digital, em que os objetos da cultura humana passariam a ser operados por uma mesma materialidade digital global

(BRAMAN, 2004). Chamamos essa megaestrutura computacional, descentralizada, universalizante e ubíqua, de Grande Fábrica, pois sua adesão implica participar da sociedade contemporânea e seus modos de produção, mesmo que involuntariamente, ou inadvertidamente (FRANKLIN, 2020).

A pandemia de COVID-19, como estudos iniciais sugerem (FONTGALLAND FILHO; FONTGALLAND, 2021), teria adiantado em dez anos a adoção de processos digitalizados na sociedade, assim como mudou o panorama jurídico quanto à prática do teletrabalho¹, Ensino Remoto Emergencial (ERE)², a telemedicina³ e a efetividade dos objetos digitais para termos probatórios nas atividades de gestão⁴. Essa hegemonia da materialidade digital incide sobre todos os campos da sociedade, implicando um esforço de compreensão, organização, custódia e análise, em uma estrutura comum de produção, uma metatecnologia (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2019), que ampliaria a demanda pelas competências promovidas pelas Ciências Documentais, termo usado neste trabalho para designar o conjunto dos campos da biblioteconomia, arquivologia e museologia, como sugerido por Hadi (2021).

A orientação da sociedade à produção de grandes quantidades de dados, que, ao serem armazenados, organizados e analisados, servirão de insumo fundamental aos processos decisórios das organizações, fez eclodir diversas linhas de pesquisas que, de uma forma geral, se agrupam tematicamente sob o cunho de Big Data (RIBEIRO, 2014). De uma forma específica, no entanto, há um conjunto de competências próprias às Ciências Documentais que dialogam com os problemas contemporâneos da Grande Fábrica,

¹ Ver detalhes em: NACIONAL, Imprensa. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.046, DE 27 DE ABRIL DE 2021 - *DOU* - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 24 fev. 2022.

² Ver detalhes em: NACIONAL, Imprensa. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020 - *DOU* - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 24 fev. 2022.

³ Ver detalhes em: Proposta regulamenta telemedicina em casos de calamidade pública ou quarentena - Notícias. *Portal da Câmara dos Deputados*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/701662-proposta-regulamenta-telemedicina-em-casos-de-calamidade-publica-ou-quarentena/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

⁴ Ver detalhes em: NACIONAL, Imprensa. DECRETO Nº 10.278, DE 18 DE MARÇO DE 2020 - *DOU* - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 24 fev. 2022.

como sugere Hadi (2021). A compreensão e operação dos objetos digitais e seus processos não se dão intuitivamente, exigindo um letramento específico, uma formação necessária à integração de cadeias produtivas e à própria sociedade global, que acontecerão em formas profusas no pós-pandêmico, em um fluxo cada vez mais imprevisível e diversificado. Esse desenvolvimento de competências para atuação no mundo contemporâneo, digital, ubíquo e globalizado, tornou-se um problema generalizado a ser enfrentado como um problema de letramento que, de uma forma genérica e abstrata, o Pensamento Computacional tenta mapear e responder.

O Pensamento Computacional (PC) pode ser sintetizado, a partir de Nardelli (2019, p. 3), como sendo “[...] o processo de pensamento envolvido na modelagem de uma situação e na especificação de maneiras pelas quais um agente de processamento de informações pode efetivamente operar dentro dela para atingir um (s) objetivo (s) especificado (s) externamente” (tradução livre). Esse conceito tem sido elaborado, desde a década de 1960, por trabalhos pioneiros, na criação de linguagens de programação orientadas ao público infantil, aplicado no ensino básico, como o Logo (VICK-VIEIRA; SANTANA; RAABE, 2017), sendo rediscutido e reelaborado nas tecnologias de conhecimento por simulação, nas últimas décadas do século XX (TEDRE; DENNING, 2016) até ser novamente disseminado, nas últimas décadas, por trabalhos que destacam o estilo de resolução de problemas característicos dos cientistas da computação (WING, 2006). O conceito de PC, apesar de ter sido, desde então, amplamente discutido, criticado e rearticulado (BONELLO, 2020), pode ser, de forma geral, resumido na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Características do Pensamento Computacional

Característica	Descrição
Abstração	Reduz a complexidade dos objetos, no sentido de integrá-los a um mesmo contexto comunicacional.
Decomposição de problemas	Método sistêmico de hierarquização de um problema em uma série de procedimentos.
Pensamento algorítmico	Esquematisação e organização dos processos de resolução de problemas.

Automatização	Aplicação dos constructos analíticos em contextos computacionais, automatizando tarefas, usando o amplo contexto computacional da sociedade contemporânea.
Generalização	Ampla capacidade de aplicar a abordagem em diferentes classes de problemas

Fonte: Adaptado de Cansu e Cansu (2019).

O conceito de Pensamento Computacional, dessa forma, tem transitado de um imperativo em introduzir linguagens de programação na tenra idade, para um conjunto essencial de habilidades universais a serem adquiridas pelos estudantes (MORENO-LEÓN et al., 2018). Essa visão tem se consolidado na inclusão do Pensamento Computacional, enquanto um dos elementos do Letramento Digital, propostos pelo Fórum Econômico Mundial⁵. De fato, a visão de que o Pensamento Computacional deve ser compreendido como um conjunto de habilidades universais, se alinha com o conceito de Grande Fábrica em um sentido mais específico: de que o Pensamento Computacional deve ser visto como uma Língua Franca.

Uma Língua Franca, como entendido por Brosch (2015), é uma segunda língua, usada pelos falantes para superar as dificuldades de comunicação entre diferentes pessoas interessadas, usualmente, em tarefas objetivas e pragmáticas, como o comércio, as formas de contato inicial entre culturas diferentes e o estabelecimento de padrões de operação comuns. Uma Língua Franca não teria o caráter nacional, nem seria transmitida socialmente, de forma sub-reptícia na primeira infância para transmitir valores, nem estabelecer concepções de mundo ou sistemas de pensamento. Essa aproximação entre o Pensamento Computacional, a Língua Franca e a Grande Fábrica permite pensar, então, o estabelecimento de cadeias globais de valor como um fluxo comunicacional, conforme sintetizado por Scherer (2014), em que uma ampla gama de processos é necessária para realizar os ciclos produtivos, em ambientes digitais, globais e complexos. Os futuros profissionais da informação deverão, dessa

⁵ 8 digital skills we must teach our children. *World Economic Forum*. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>. Acesso em: 11 maio 2020.

forma, participar de forma proativa, produtiva e colaborativa, em ambientes complexos, interdisciplinares, multilinguísticos e multifacetados, interligados pelo pensamento computacional, ou seja, a Língua Franca da Grande Fábrica, digital e global, enquanto um protocolo de operação comum.

As Ciências Documentais dialogariam inevitavelmente, portanto, no mundo pós-pandêmico, como uma metatecnologia, que demandaria uma atualização de seus conceitos fundamentais, uma vez que seus objetos de pesquisa seriam alterados em sua materialidade, implicando novas respostas às demandas de uma sociedade mais exigente, faminta por Competências Informacionais.

Pensamento Computacional Informacional: competências, dimensões e atitudes

Após a década de 1980, diante da distinção clara entre alfabetização e letramento ocorrida na área da educação, observamos um aumento na busca de uma definição precisa desses conceitos também em outras áreas do conhecimento (SOARES; BATISTA, 2005). Se a alfabetização trata da assimilação motora e cognitiva de um código, que habilitaria o cidadão a ler e a escrever, o letramento adicionaria um grau de complexidade e sofisticação a esse processo, habilitando o aprendente a relacionar e entender os conceitos em seu contexto, ampliando sua compreensão e capacidade de atuação (Idem).

A Ciência da Informação (CI) também passou a formular a questão sobre o seu letramento específico, ou seja, a relação entre o domínio dos códigos de diversas áreas do conhecimento e a efetiva apropriação dos conceitos, suas relações e manipulação eficaz e crítica. Gasque (2012) associa o conceito de letramento informacional a um conjunto de competências. As Competências Informacionais (CI) seriam um “saber fazer” aberto, dinâmico e local, atestado pela realização em seu contexto, invocando a experiência do Profissional da Informação enquanto um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e reflexões.

É importante destacar que, atualmente, essas definições estão em franca discussão, sendo questionadas em múltiplos trabalhos, como sintetiza a UNESCO (2021), e que esmiuçar os detalhes dessa discussão está fora do escopo deste trabalho. Ao adotarmos o termo “Competência Informacional” – e não outro termo disponível na discussão acadêmica –, esperamos aproximar nossa discussão do

paradigma informacional, como sugerido nas próximas seções do trabalho. É oportuno, no entanto, localizar pragmaticamente algumas distinções centrais, fornecidas nas disciplinas de administração, mais precisamente na gestão por competências, que objetiva otimizar a relação entre talentos e ocupações, como a concepção de Competências como uma articulação de diferentes qualidades de habilidades. O conceito de Competência, quando visto como um conjunto articulado de dimensões, comporta um cômputo de elementos heterogêneos como as Hard Skills, potencialidades específicas, objetivas e técnicas, independentes de um contexto mais amplo, e as Soft Skills, que seriam habilidades socioemocionais, como empatia, capacidade de liderança e confiança (SILVA; BEHAR, 2020).

Mais uma vez, é importante destacar que diversas abordagens para a gestão de competências são sugeridas no interior da discussão acadêmica, e sua discussão também está fora do escopo deste trabalho. O modelo CHA, que adotaremos como referencial, propõe um cômputo trino em que as competências seriam formadas pelo conjunto de dimensões: os Conhecimentos, forjando sua base cognitiva; as Habilidades, que seriam procedimentos práticos de realização, e as Atitudes, que seriam as disposições de ação para determinados contextos (RABAGLIO, 2001).

A importância crescente da compreensão do Letramento Informacional e suas Competências fundamentais mobilizou a atenção da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA)⁶, que criou um grupo de trabalho para fornecer um quadro de referências para orientação dos profissionais da informação, instituições de memória (bibliotecas, arquivos e museus) e relativos centros educacionais, o Building Strong Library and Information Science Education (BSLISE)⁷. Em seu relatório, o grupo destaca as Foundational Knowledge Areas (FKAs) ou, em tradução livre, Áreas Básicas de Conhecimento, que seriam equivalentes às Competências Informacionais amplas, as quais poderiam balizar a discussão em torno do Letramento Informacional, conforme o resumo da Tabela 2:

6 Mais informações em: <https://www.ifla.org>

7 Mais informações em: <https://bslise.org>

Tabela 2 : Competências Informacionais como Áreas Básicas de Conhecimento

Competência	FKA	Resumo	Destaques
1. Informação na Sociedade (I&S)	Information in Society	A informação existe no contexto social; é criada e moldada pela sociedade em uma relação simbiótica em que a sociedade é igualmente moldada pela informação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Dimensão Social ● Direitos autorais ● Impacto social ● Liberdade
2. Fundamentos Profissionais (FP)	Foundations of the LIS Profession	Uma introdução à profissão como um campo interdisciplinar, o papel e a história da disciplina e o conjunto essencial de valores fundamentais que definem, informam e orientam a prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> ● Missão ● Serviços ● Posicionamento frente aos desafios atuais
3. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	Information and Communication Technologies	As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) apoiam e facilitam a implementação de sistemas de informação, o ciclo de vida da informação, acesso e uso de informação pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacitação ● Gestão ● Resolução de problemas ● Análise

<p>4. Pesquisa e Inovação (P&I)</p>	<p>Research and Innovation</p>	<p>Uma base em pesquisa e inovação requer conhecimento de paradigmas de pesquisa, referenciais teóricos, design, métodos, ética em pesquisa, análise e apresentação de dados e divulgação dos resultados da pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quadro teórico ● Resolução de problemas ● Análise ● Inovação
<p>5. Gestão de Ciclo de Vida da Informação (GCV)</p>	<p>Information Lifecycle Management</p>	<p>A gestão do ciclo de vida da informação (ILM) compreende todas as fases de um “documento” desde o seu início até seu fim, incluindo a aquisição, identificação, descrição, organização, descoberta e preservação de documentos, independentemente da forma, formato, suporte ou ambiente de informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquisição ● Organização ● Curadoria ● Digitalização ● Recuperação ● Análise
<p>6. Gestão para Profissionais da Informação (GINF)</p>	<p>Management for Information Professionals</p>	<p>Noções básicas sobre gestão e teorias organizacionais, conceitos, princípios, políticas e práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Liderança ● Gestão de conflitos ● Pensamento sistêmico ● Gestão financeira

		contribuem para a gestão eficaz de e em uma organização da informação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão de projetos
7.Necessidades de Informação e Serviços aos Usuários (USU)	Information Needs and User Services	O desenvolvimento de serviços de informação eficazes e relevantes requer uma compreensão das necessidades conscientes e inconscientes dos usuários e toda a gama de seu comportamento quanto à informação.	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiência do usuário ● Custo ● Efetividade ● Engajamento comunitário ● Impactos comunitários
8.Letramento e aprendizado (LET)	Literacies and Learning	Como alfabetizador educador, o profissional da informação promove uma cultura de leitura e desenvolvimento do leitor, da escrita, numeramento e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamento crítico ● Letramento digital ● Aprendizado formal ● Teorias do aprendizado

Fonte: Adaptado de IFLA (2018).

Devemos destacar as relações entre as Competências Informacionais, em que algumas são transversais a todos os núcleos de formação, como *Pesquisa e Inovação*, TDIC e *Fundamentos Profissionais*, sendo *Informação e Sociedade* uma grande categoria totalizante.

Conforme a síntese da IFLA, a TDIC incide transversalmente às competências informacionais e ao seu letramento. Em uma sociedade global que digitaliza e conecta seus processos vitais, as habilidades em TDIC passariam a ser tratadas como meta-habilidades (MELDRUM; ATKINSON, 2008), quer dizer, potências fundamentais que permitiriam ao sujeito interagir com as redes de atores e seus

processos de produção de valor. Na educação, o termo letramento digital tem sido usado para designar esse conjunto de habilidades genéricas, quando pensado em termos de competências e na articulação de suas dimensões, o termo Competências Digitais também tem sido evocado (SILVA; BEHAR, 2019). Diversos países, como Austrália, Reino Unido, Estados Unidos da América, Portugal, dentre outros, já propuseram estratégias de incremento do letramento digital aos seus jovens estudantes (RAABE et al., 2018). No Brasil, essa estratégia está apenas em seus estágios iniciais, sendo aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e iniciando sua implementação nas salas de aula em 2022. A BNCC oferece diretrizes e normas para o ensino de todos os cidadãos a partir do ensino fundamental e já considera o letramento digital uma de suas prioridades (BRASIL, 2018).

Se a BNCC se ocupou em dar diretrizes gerais para o letramento digital e suas competências, outras iniciativas tornaram essas indicações ainda mais precisas, sintetizando e produzindo um vocabulário comum, no intuito de oferecer subsídios à ampla discussão atualmente em curso. O Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, desenvolvido pelo Centro de Inovação em Educação no Brasil (CIEB)⁸, destacou algumas categorias fundamentais para a compreensão das competências relacionadas ao letramento digital: três eixos principais, dez conceitos e 144 habilidades. De acordo com o exposto na Tabela 3:

Tabela 3: Eixos e Conceitos do Currículo CIEB

Cultura Digital	A cultura digital se aproxima de outros temas, como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital.
Letramento Digital	Este conceito destaca os modos de ler e escrever informações, códigos e sinais verbais e não verbais com uso do computador e demais dispositivos digitais, abordando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos equipamentos e seus softwares com proficiência.

⁸ Mais informações em: <https://cieb.net.br>

Cidadania Digital	Este conceito trata do uso da tecnologia de forma responsável pelas pessoas. Assim como a ética, é direito e dever de todos saber usar adequadamente as inovações tecnológicas que surgem ao nosso redor. A Cidadania Digital é formada por usuários tecnológicos (cidadãos digitais) responsáveis pelo uso apropriado da tecnologia. Trata de temas como acesso digital, comunicação digital, direito digital, responsabilidade digital, segurança digital, entre outros.
Tecnologia e Sociedade	Este conceito trata dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação e da representação dos novos desafios para os indivíduos na sociedade. Aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver.
Tecnologia Digital	[...] representa o conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, em especial as redes e a internet.
Representação de Dados	Este conceito trabalha as formas de representar informações que são utilizadas pelo computador, seja para representação de dados textuais ou para sons e imagens, por exemplo. Trabalha também as formas de organização e de recuperação das informações em bancos de dados.
Hardware e Software	Envolve conceitos ligados à compreensão da natureza dos computadores e de seus programas. Aborda o funcionamento do computador e de seus componentes, bem como os softwares básicos necessários para seu funcionamento. Considera também a preocupação com fatores humanos para construção de interfaces de sistemas computacionais.
Comunicação e Redes	Este conceito trabalha os fundamentos sobre redes e internet, possibilitando compreender como funcionam as redes, quais as tecnologias

	envolvidas e a importância da segurança da informação e da criptografia.
Pensamento Computacional	[...] se refere à capacidade de resolver problemas considerando conhecimentos e práticas da computação
Abstração	Este conceito envolve a filtragem dos dados e sua classificação, ignorando elementos que não são necessários, visando os que são relevantes. Envolve também formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas.
Algoritmos	É um conceito que agrega os demais. O algoritmo é um plano, uma estratégia ou um conjunto de instruções claras e necessárias para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções são descritas e ordenadas para que o objetivo seja atingido e podem ser escritas em formato de diagramas, pseudocódigo (linguagem humana) ou escritos em códigos, por meio de uma linguagem de programação.
Decomposição	A decomposição trabalha o processo pelo qual os problemas são divididos em partes menores e mais fáceis de resolver. Compreende também a prática de analisar problemas a fim de identificar que partes podem ser separadas, e também de que forma podem ser reconstituídas para a solução de um problema global. Essa prática também possibilita aumentar a atenção aos detalhes.
Reconhecimento de Padrões	Trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Resulta do fato de realizar a decomposição de um problema complexo para encontrar padrões entre os subproblemas gerados. Estes padrões são similaridades ou têm características que alguns dos problemas compartilham e que podem ser explorados para que sejam solucionados de forma mais eficiente.

Fonte: Adaptado de RAABE et al. (2018).

Essa especialização das habilidades em TDIC oferece, por certo, um quadro de trabalho mais preciso. O desafio que se impõe é, no entanto, encontrar as habilidades fundamentais incontornáveis em TDIC compatíveis e necessárias às Competências Informacionais a serem ministradas nos cursos de Ciência da Informação, para que estes possam formar as novas gerações de profissionais das instituições de memória capazes de responder aos desafios de um mundo computacional global, em rede, orientado à materialidade digital e seus processos ubíquos de produção de valor, de acordo com o que sugere a síntese da IFLA.

Atualmente, as questões referentes ao Big Data iniciam seu diálogo com a biblioteconomia, a arquivologia e a museologia (HADI, 2021), mesmo que assuntos correlatos, como a preservação digital, por exemplo, sejam bem estabelecidos na literatura. Outros assuntos, como a curadoria de dados, gestão de conteúdo digital, a compreensão arquivística de contratos inteligentes, a mineração e extração de conhecimento analítico de arquivos e coleções, despontam no horizonte e ainda apresentam pesquisas em estágios iniciais, sendo, dessa forma, uma literatura em formação. A título de ilustração, destacamos duas iniciativas: o grupo pioneiro de Ciência Arquivística Computacional, no laboratório de informações avançadas⁹, e o desenvolvimento de – em tradução livre – um quadro de trabalho computacional para educação de bibliotecários e arquivistas na UMD (The University of Maryland, College of Information Studies)¹⁰. Esses movimentos, mesmo com linhas de pesquisa experimentais, indicam uma direção clara de entrelaçamento entre Competências Informacionais e Habilidades em TDIC, não para uma generalidade da tecnicidade dos profissionais da informação, mas para compreensão dos problemas atualmente enfrentados pelas instituições de memória.

Conforme as ações desses grupos começam a frutificar, fica mais nítida a procura pela compreensão do que chamaremos provisoriamente

⁹ Conforme o site do laboratório anuncia, em tradução livre: “A Ciência Arquivística Computacional (CAS) procura explorar a conjunção (e suas consequências) de métodos e tecnologias emergentes em torno de *big data* com a prática de arquivamento e novas formas de análise e envolvimento de pesquisa histórica, social, científica e cultural com os arquivos. Nosso objetivo é identificar e avaliar as tendências atuais, requisitos e potencial nessas áreas, para examinar as novas questões que podem provocar e para ajudar a determinar possíveis agendas de pesquisa para a evolução da ciência arquivística computacional nos próximos anos.”. Ver o link: <https://ai-collaboratory.net/>

¹⁰ Mais informações em: <https://ischool.umd.edu>

de “Pensamento Computacional Informacional”, em que os conceitos que motivaram as questões clássicas às Instituições de Memória sejam revigorados e atualizados, no sentido de exigir-lhes um pouco mais do que uma Língua Franca em uma Grande Fábrica, mas uma especialização respondente às Ciências Documentais no cenário atual. Se a Grande Fábrica unifica um contexto de atuação das Instituições de Memória, pensando a partir dos termos de Araújo (2014), a ampliação de um diálogo possível entre a Biblioteconomia, a Arquivologia, a Museologia e a Ciência da Informação, a partir das Ciências Humanas com um olhar informacional, quer dizer, tributárias às pesquisas das relações entre atores sociotécnicos, suas redes e materialidade (como nos estudos dos Regimes de Informação e na Teoria Ator-Rede), então podemos considerar também o Pensamento Computacional Informacional como um instrumento objetivo desse diálogo, uma ferramenta para o enfrentamento da complexidade contemporânea.

Essa síntese também coincide com os problemas enfrentados pelo amplo campo de pesquisa das Humanidades Digitais (HD), que “designam um diálogo interdisciplinar sobre a dimensão digital das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, ao nível das ferramentas, dos métodos, dos temas de estudos e dos modos de comunicação” (HADI, 2021, p.11). Saliendo proximidade entre as Ciências Documentais e as problemáticas enfrentadas pelas HD, Hadi ainda acrescenta: “[...] são semelhantes às preocupações dos principais atores da digitalização (arquivos e bibliotecas): seleção, digitalização, visualização, navegação, preservação, valorização, interoperabilidade, acessibilidade” (Idem, p.32).

O Laboratório Invertido, nessa perspectiva, resulta desse processo experimental de desenvolvimento de habilidades em TDIC para colaborar no desenvolvimento de Competências Informacionais no departamento de CI da UEL. Conforme o desenrolar de sua jornada, entendemos que se trata de algo mais amplo, de integração das Ciências Documentais ao novo ambiente digital, global e ubíquo – a Grande Fábrica – que se materializa inexoravelmente nas práticas sociais do mundo pós-pandêmico, nutrindo afinidades com o imenso campo das Humanidades Digitais. Mais ainda, se trata da compreensão de um Pensamento Computacional Informacional específico às instituições de memória e suas questões norteadoras, a ser desenvolvido, formalizado e aplicado, em uma sociedade que nunca mais será a mesma em seus processos informacionais, concluindo a transição, cantada em verso e prosa desde os anos de

1960, para a sociedade do conhecimento (FRANKLIN, 2021). Na próxima seção, descreveremos o projeto de pesquisa e ensino que subsidiou esse percurso e ofereceu um *locus* para o desenvolvimento do Laboratório Invertido.

Laboratório Invertido e o Pensamento Informacional

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que orienta o departamento de Ciência da Informação da UEL nos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia, deixa claro sua preferência pela formação de um profissional capaz de dar respostas efetivas aos dilemas técnico-científicos vividos praticamente nas organizações, as quais acolherão seus egressos após sua formação¹¹. Essa visão esclarece a direção, as condições e o tom que deve estar impresso nos cursos, distanciando-se do perfil pedagógico de uma formação puramente teórica.

Atualmente, nas condições de uso intensivo de tecnologias como diferencial competitivo, reforçadas irrevogavelmente pela pandemia de COVID-19, prover a sociedade com tais profissionais significa colocá-los em contato com situações práticas e teóricas, tanto mais próximas quanto possível das condições reais a que estarão submetidos ao saírem da universidade. Essa proximidade com o mundo do trabalho dá-se pelo conhecimento dos sistemas e processos, já usados, ou possíveis de serem introduzidos pelos egressos, aumentando a competitividade de suas organizações e, conseqüentemente, sua empregabilidade. Esse saber teórico-prático demanda, então, o contínuo manuseio de tecnologias aplicadas à resolução de problemas cada vez mais sofisticados.

O uso pedagógico desses sistemas e tecnologias baliza o aprendizado, aproximando resoluções possíveis de um processo decisório elaborado, cada vez mais solicitado no mundo do trabalho (GOMES, 2014). Encontrando esse horizonte já presente no projeto pedagógico do curso, decidimos vincular o aprendizado de conceitos fundamentais à Ciência da Informação, como sintetizado nos programas de pesquisa da área, conforme indica Araújo (2014) e

¹¹ Ver detalhes em: PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação - Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>. Acesso em: 24 fev. 2022.

resumido na Tabela 4, à manipulação, apropriação e resolução de problemas concretos, utilizando sistemas de *software* livre.

Tabela 4: Programas de pesquisa em Ciência da Informação

Campo	Temas Informacionais
Fluxos de informação científica	Produção, circulação e difusão da pesquisa científica Fontes formais Colégios Invisíveis Políticas para ciência e tecnologia
Estudos de usuários	Mediação Apropriação Curadoria Práticas Informacionais
Gestão do conhecimento	Formalização de processos Otimização Adição de Valor Contextos de produção Comunidades de prática
Economia política da informação	Inclusão social Políticas de acesso Regimes Informacionais Cibercultura Regulações
Estudos métricos	Índices de produtividade científica Dispersão de conceitos Estudos de redes Índices socioeconômicos

Fonte: Adaptado de Araújo (2014).

Essa abordagem pedagógica, corresponde aos estudos vindos das metodologias ativas que, segundo MORAN (2018), procuram colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, estimulando seu raciocínio criativo, sua capacidade de resolução de problemas e habilidades sociais. Dentre as diversas metodologias ativas pesquisadas, destacamos o Aprendizado Baseado em Projetos – *Project Based Learning* – que sintetizaremos na Tabela 5.

Tabela 5: Aprendizagem baseada em projetos

Elemento	Descritivo
Origem	Kilpatrick (EUA), em 1919, baseou-se em ideias de Dewey (1889), também norte-americano, para atuar em sala de aula a partir de temas e problemáticas reais e de interesse dos alunos, a fim de que reconstruíssem e reorganizassem suas experiências por meio das quais considera que o aprendizado acontece. Ao longo do século passado, obteve diferentes denominações, com maior aplicação na educação básica, tais como: centros de interesse e método de projetos (anos 1920); trabalho por temas (anos 1960) e projetos de trabalho (anos 1980). O <i>design thinking</i> hoje é considerado uma metodologia de projetos atrativos no ensino superior, embora tenha o passo a passo distinto dos projetos em sua forma original.
Foco da aprendizagem	Trabalho com temas reais próximos da vida e da realidade dos alunos que os motivem a aprender de forma significativa e contextualizada e a construir algo ao final do processo. Promovem o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a aprendizagem colaborativa.
Condições subjacentes	O processo ensino-aprendizagem deve estar vinculado ao interesse dos alunos, ter um valor intrínseco em suas atividades, que promovam a descoberta e o prazer de aprender. Requer abordar problemáticas que despertem a curiosidade e a criatividade, com a possível construção de algo ao final. Se organizam e se desenvolvem em um certo tempo delimitado e demandam informações diversas e a necessidade de continuar aprendendo. Pode ser desenvolvido em uma disciplina, em parte dela, entre disciplinas que se unem e mesmo no modelo mais global, via currículo organizado em temáticas interdisciplinares. Podem ser de curta duração (duas semanas, por exemplo) até os mais complexos, que envolvem temas transversais que requerem colaboração

	interdisciplinar, com duração maior, como um semestre ou ano. Os temas podem ser delimitados pela instituição, pelo professor, pelo corpo docente, ou, ainda, negociados com os alunos.
Papel do professor	Conhecer os alunos, seus interesses e problemáticas significativas; conhecer o currículo escolar para articulação dos projetos; realizar negociação com os alunos, facilitar os passos seguintes, mediar o conhecimento a ser construído e orientar todo o processo.
Papel do aluno	Planejar a sequência de realização e cronograma do projeto junto ao professor e demais colegas, quando em equipe; ser responsável por buscar e tratar as informações, analisá-las, sintetizá-las, elaborar conhecimentos pertinentes, tomar decisões, pensar e criar, além de compartilhar e elaborar em conjunto, portanto, envolver-se em todo o processo de forma responsável e colaborativa.
Recursos tecnológicos	Diferentes fontes de informação e estratégias de aprendizado, inclusive locais para além da sala de aula. Materiais e equipamentos diversos a depender da natureza do projeto.

Fonte: adaptado de Ferrarini, Saheb e Torres, 2019.

No sentido de colaborar na implementação das intenções do PPC, propomos o projeto de pesquisa em ensino (nº 00752) intitulado: Laboratório de Plataformas Abertas para Organização da Informação – Labfree, que objetiva usar software livre como ferramenta pedagógica nos cursos de biblioteconomia e arquivologia. Com seu amadurecimento, notamos que não se trataria “apenas” do uso do software livre, mas do conceito mais amplo de Recursos Educacionais Abertos – REA –, a serem empregados como instrumentos pedagógicos no ensino dos conceitos comuns às disciplinas dos cursos de biblioteconomia e arquivologia, a partir do uso intensivo das atividades laboratoriais.

Os REA são materiais – digitais, mas não somente –, como programas de computador, textos, vídeos, figuras, etc., disponibilizados, normalmente na internet, sob alguma licença aberta, como o GPL – General Public License –, Creative Commons ou Domínio Público –, e, por isso, podem ser distribuídos gratuitamente,

conforme as permissões ofertadas pelos produtores (BUTCHER, 2011). As licenças abertas podem permitir que os objetos sejam alterados, remixados, estudados em seu código fonte e, por fim, usados livremente, diferentemente das licenças comerciais, que normalmente restringem essas liberdades (BRANCO; BRITTO, 2014).

Dessa maneira, os REA evoluíram de um conjunto internacional de intenções, há quase duas décadas, derivados do avanço do movimento do Software Livre e das licenças abertas, para a um modelo estratégico de educação, conjugando a facilidade e o baixo custo de reprodução dos objetos digitais, um modelo de licenciamento compatível, a popularização do poder computacional individual, assim como a universalização do acesso à internet (TORRES, 2013).

A qualidade empírica desse projeto alinhou sua metodologia a uma pesquisa-ação, em que a produção de conhecimento articula-se a uma intencionalidade de alteração e aperfeiçoamento de um processo em seu contexto (SEVERINO, 2000 p.120). Autores como Tripp (2005) sugerem quatro fases no ciclo de uma pesquisa-ação, intercalando continuamente polos de investigação e ação: planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação. Essas fases foram aplicadas continuamente na alteração da dinâmica de ensino.

Esse novo contexto ampliou as possibilidades pedagógicas praticadas nos cursos de Ciência da Informação, em geral, e particularmente nos cursos de biblioteconomia e arquivologia, ao expandir suas possibilidades laboratoriais, estendendo-as aos computadores pessoais dos alunos, com atividades particulares supervisionadas por resultados objetivos. Das disciplinas que adotaram essa abordagem pedagógica, baseada na resolução de problemas e no uso intensivo dos laboratórios, destacamos quatro (Tabela 6).

Tabela 6: Disciplinas de aplicação do projeto Labfree

Nome da disciplina	Código	Ementa
Plataformas digitais aplicadas à Ciência da Informação	2CIN145	Tecnologias de Informação: equipamentos, suportes lógicos e aplicativos utilizados em unidades de informação. Incremento das habilidades tecnológicas do discente do Departamento de Ciência da Informação utilizando software livre.

Organização do conhecimento em ambientes digitais	2CIN178	Introdução às ontologias. Conceitos fundamentais das ontologias aplicados à Ciência da Informação
Banco de dados no âmbito da ciência da informação	2CIN154	Introdução a Banco de Dados. Modelos e estruturas de dados. Sistemas de gestão de bases de dados aplicados à Ciência da Informação.
Análise computacional de conteúdo	Optativa	A informação estruturada, não estruturada e semiestruturada. Diferentes abordagens e tecnologias para extração de conhecimento em bases de dados e documentos. Captura, tratamento e análise de conteúdo não estruturado. Relatórios gerenciais e visualização de dados.

Fonte: Autor.

Os sistemas utilizados para abordar os conceitos foram aplicados com sucesso durante, pelo menos, um ano letivo, além de cumprirem três quesitos: serem submetidos à licenças abertas (para garantir a inclusão); terem documentação em português disponível (diminuir a dificuldade do estudo contínuo) e serem de fácil instalação nos computadores pessoais dos estudantes (garantindo as operações do Laboratório Invertido). Sendo bem-sucedidos nesses critérios de seleção, foram incluídos na lista de instrumentos pedagógicos do laboratório, que sintetiza habilidades associadas aos seus campos de pesquisa (Tabela 7).

Tabela 7: Tabela de sistemas, conceitos e habilidades

Sistema: LibreOffice				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Suíte de aplicativos livre para escritório	Plataformas digitais (2CIN145)	Conceitos fundamentais de informática e Software Livre	Contato prático com objetos digitais e suas características (Representação e recuperação da informação; Economia política da informação)	Entrega de relatório (.pdf), sobre objetos digitais pesquisados

Sistema: LibreOffice – BASE				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Banco de dados integrado ao LibreOffice	Bancos de dados (2CIN154)	Criação de banco de dados	Prática de modelagem de domínio (Entidades e Relacionamento) (Representação e recuperação da informação; Estudos métricos)	Entrega de Banco de Dados (.odb), conforme a progressão dos conceitos abordados
Sistema: Biblioteca Comum				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Projeto de extensão da UEL, para incremento do acervo das Bibliotecas Escolares, usando REA	Plataformas digitais (2CIN145)	Conceitos fundamentais de REA e sua aplicação	Comparação prática entre objetos digitais, seus atributos e licenças de uso (Representação e recuperação da informação; Economia política da informação; Fluxos de informação científica)	Pesquisa no acervo e produção de relatórios gerenciais
Sistema: Bibi Livre				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Sistema de gestão de bibliotecas	Plataformas digitais (2CIN145)	Apresentação de sistema de bibliotecas	Manipulação prática de metadados em sistemas cliente-	Instalação de biblioteca digital

			servidor (Representação e recuperação da informação; Gestão do conhecimento; Fluxos de informação científica)	
Sistema: Alfresco				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Sistema de gestão de conteúdo digital corporativo	Plataformas digitais (2CIN145)	Introdução a gestão de conteúdos digitais	Manipulação prática de objetos digitais: inserção, descrição e recuperação (Representação e recuperação da informação; Gestão do conhecimento; Fluxos de informação científica)	Gestão de conteúdo digital
Sistema: Protégé				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Editor de ontologias – OWL	Organização da informação (2CIN178)	Elaboração de ontologias	Prática de desenvolvimento de ontologias (Representação e recuperação da informação; Gestão do conhecimento)	Entrega de ontologia (.owl), conforme a progressão dos conceitos abordados

Sistema: Gephi				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Editor de grafos	Bancos de dados (2CIN154)	Análise de grafos	Compreender relacionamentos entre elementos em rede (Representação e recuperação da informação; Estudos métricos)	Entrega de grafo (.gephi), conforme conceitos abordados
Sistema: OpenRefine				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Limpeza e transformação de dados	Análise computacional de conteúdo	Tratamento de informação não estruturada	Aplicar funções de transformação em textos (Representação e recuperação da informação)	Base de conteúdo transformado
Sistema: YACY/SOLR				
Descrição	Disciplina	Aplicação	Habilidade (Campos)	Avaliação
Mecanismo de busca P2P	Análise computacional de conteúdo	Captura e base de dados para conteúdo não estruturado	Armazenamento e busca de documentos (Representação e recuperação da informação; Gestão do conhecimento)	Entrega de conteúdo selecionado para experimento

Fonte: Autor.

O Laboratório Invertido e sua colaboração durante a pandemia

O projeto que veio a se tornar o Laboratório Invertido já é, desde seu início, uma resposta às condições emergenciais. Durante a última década, a universidade pública perdeu 73%¹² das verbas para manutenção de seus laboratórios, simultaneamente, o poder computacional pessoal – entendido em três dimensões: capacidade de processamento, armazenamento e conectividade – cresceu exponencialmente. Essa conjunção incidiu sobre a realidade diária dos estudantes dos cursos do departamento de CI da UEL, combinando uma situação em que os alunos passaram a ter, frequentemente, computadores melhores do que os disponíveis nos laboratórios (FRANKLIN, 2017). Nem sempre, no entanto, essa situação seria verdadeira, correspondendo nossa experiência às pesquisas que indicam que 17% dos universitários não teriam computadores pessoais, mas 98% teriam celulares¹³. Os laboratórios do departamento, dessa forma, continuaram a atender essa minoria de estudantes. A combinação do uso de Recursos Educacionais Abertos e os computadores pessoais dos alunos, dessa maneira, aliviou a demanda pela renovação do parque dos laboratórios que, dada a contingência de verbas, não aconteceria. A síntese de uma série de habilidades em TDIC relacionadas ao desenvolvimento de Competências Informacionais, plasmadas na produção de artefatos, que indicariam o ciclo de aprendizagem dos estudantes, foi integrada ao método do projeto, afirmando uma característica de aprendizagem assíncrona realizada, individualmente, fora dos domínios de sala de aula.

A pandemia do novo coronavírus, que exigiu das universidades a adoção do Ensino Remoto Emergencial, apresentou um quadro de restrições compatíveis com as características descentralizadas, assíncronas e procedimentais do Laboratório Invertido, em desenvolvimento desde a década anterior à emergência sanitária. Se

¹² Ver detalhes em: Universidades federais perdem, em 10 anos, 73% da verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perd-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2022.

¹³ Ver detalhes em: Acesso à Internet dos estudantes de nível superior. *Simon's Site*. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/acesso-a-internet-dos-estudantes-de-nivel-superior/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

as restrições de acesso dos alunos aos computadores pessoais e letramento tecnológico eram as principais fontes de tensões à metodologia em construção na década de 2010, ao longo da pandemia, diferentes perfis de conectividade e locais adequados ou não às aulas remotas, foram acrescidos à lista de dificuldades, ampliando os desafios e aumentando sua urgência. Por outro lado, uma prática na aplicação de sistemas já testados em suas possibilidades e dificuldades em colaborar no desenvolvimento de Competências Informacionais havia sido desenvolvida, como visto nas seções anteriores, oferecendo subsídios aos desafios de manter as práticas laboratoriais durante a pandemia.

Os diferentes perfis de conectividade caracterizam, em nosso contexto, a combinação da qualidade de acesso a dispositivos computacionais e conectividade à internet. Conforme entrevistas informais com os estudantes das disciplinas laboratoriais, encontramos dois grupos principais – os síncronos e os assíncronos – divididos ainda em dois subgrupos cada, que delimitavam mais ou menos possibilidades de exploração de serviços e sistemas na internet. Dessa forma, teríamos quatro perfis: Assíncrono básico (A1), capaz apenas de ter acesso ao sistema de telefonia; Assíncrono avançado (A2), com acesso à rede 3G e um computador precário (pouco disponível ou muito antigo), habilitando o estudante às práticas assíncronas de ERE; Síncrono básico (S1), com um computador mediano (pouco disponível) e uma rede banda larga precária, que habilitaria o estudante às práticas síncronas de ERE, e Síncrono avançado (S2), com um bom computador (disponível) e uma boa banda larga, que seria o ideal das práticas síncronas de ERE. Conforme o perfil de conectividade, o estudante tem acesso a um conjunto de sistemas e serviços, que viabilizam o desenvolvimento de um segmento de habilidades, como descrito na Tabela 8. É importante lembrar que, dada a urgência necessária à implementação do Ensino Remoto Emergencial, a elaboração desses grupos seguiu um critério empírico de possibilidade de uso e aplicação das características metodológicas do Laboratório Invertido, carecendo de um estudo metodologicamente embasado, que encontrará seus termos em futuras pesquisas.

Tabela 8: Perfis de conectividade

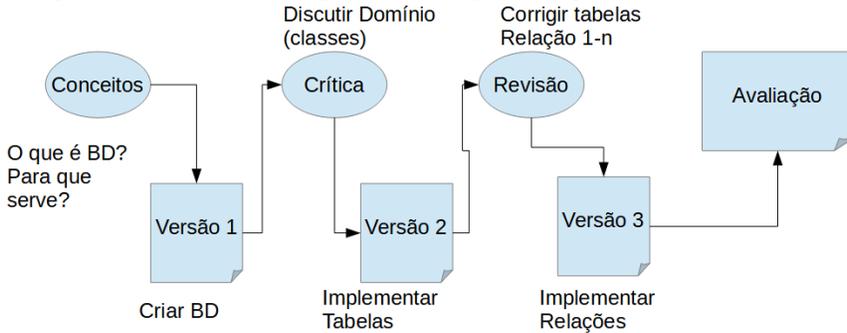
Tipo	Dispositivos	Habilidades	Serviços
S2	Celular (3G Ilimitado); Computador atualizado; Banda Larga de qualidade (> 10 MBps)	Navegar +; Operar +; Compartilhar +; Socializar +	WhatsApp +, E-mail +; Navegação + YouTube + Meeting +
S1	Celular (3G Ilimitado); Computador disponível e em boas condições; Banda Larga precária (< 1 MBps)	Navegar; Operar; Compartilhar; Socializar	WhatsApp, E-mail; Navegação YouTube Meeting
A2	Celular (3G Limitado); Computador precário ou pouco disponível	Telefonar ; Navegar -; Socializar -	WhatsApp, E-mail; Navegação
A1	Celular	Telefonar	Telefonia

Fonte: Autor. Caracteres “+” indicam alta qualidade no exercício da habilidade e “-” indicam que nem todas as funções podem ser exercidas, dada a qualidade precária da infraestrutura.

Conforme apuramos empiricamente, os perfis de conectividade encontrados nas turmas variaram de A2 – assíncrono avançado, em que os alunos têm celulares 3G, um computador precário e pouco disponível – ao S1 – síncrono básico, em que o aluno tem um computador pouco disponível e uma banda larga mediana. Isso habilitou o laboratório invertido, principalmente em suas atividades assíncronas, de produção de artefatos que indicam o ciclo de aprendizagem, além de um modelo interativo de verificação de progressos.

Na disciplina de Banco de dados (2CIN154), por exemplo, estabeleceu-se uma dinâmica de exposição do conceito, aplicação por implementação via artefato – um arquivo ODB do LibreOffice – e verificação crítica, em que o professor acompanhou a evolução dos estudantes, conforme a presença dos exercícios propostos (criação de tabelas, formulários, consultas e relatórios), como descrito na Figura 1.

Figura 1: Dinâmica de entrega de artefatos para disciplina de Banco de Dados



Fonte: Autor.

Na disciplina Plataformas Digitais (2CIN145), de outra forma, exercícios de consolidação de noções básicas para operação de objetos digitais, como comparação de tamanho de arquivos, seleção por metadados e buscas, foram traduzidos na produção de relatórios semanais, verificados nas plataformas de Ensino Remoto usada pelo departamento, em que os estudantes utilizaram seu próprio Computador Pessoal como ambiente de pesquisa. O professor propôs perguntas de pesquisa como:

- Quais seriam os maiores arquivos do seu computador?
- Quais arquivos deveriam ser apagados primeiro, em caso de economia de espaço em disco rígido?
- Qual seria a proporção entre o tamanho dos maiores arquivos de vídeo, áudio e texto, em seu computador?
- Quais seriam as três pastas que ocupam mais espaço em seu disco rígido?

Os relatórios deveriam conter gráficos que expressassem o resultado das pesquisas.

A aplicação dessas dinâmicas foi realizada assincronamente, dentro do perfil de conectividade A2. A entrega das várias versões dos artefatos, conforme sucediam as aulas, confirmava a presença ou não dos estudantes, dada a dificuldade de confirmação em tempo real, uma vez que os Computadores Pessoais, muitas vezes, não estavam disponíveis nas aulas síncronas, por videoconferência.

Essas dinâmicas de aulas assíncronas não foram isentas de tensões, principalmente na conciliação entre o acesso aos dispositivos, a conectividade adequada e a própria intimidade com os sistemas envolvidos. Não obstante, a busca pelas habilidades em TDIC e suas tecnologias, relativas ao desenvolvimento de Competências

Informacionais, colaborou para o enfrentamento do período de crise, no sentido de preservar, tanto quanto possível, a experiência laboratorial nos cursos do departamento CI da UEL.

Esses resultados de um período de exceção devem ser pormenorizados, no pós-pandêmico, para dar mais consistência ao Laboratório Invertido, enquanto uma metodologia ativa de práticas laboratoriais de habilidades em TDIC para desenvolvimento de Competências Informacionais, de características assíncronas, aberta e descentralizada, em que os recursos computacionais dos estudantes são usados como recursos pedagógicos, visando a formação de um Pensamento Computacional Documental.

Considerações finais

A pandemia do novo coronavírus, que atingiu o mundo entre 2020 e 2022 – enquanto escrevemos –, exigiu uma adaptação de toda sociedade. As instituições educacionais foram atingidas sobremaneira de forma geral e, particularmente, a universidade, principalmente em suas práticas laboratoriais. No caso da Ciência da Informação e seu uso de laboratórios, podemos destacar dificuldades específicas em disciplinas com o uso intensivo de tecnologias digitais, que precisaram de mudanças metodológicas para atender às demandas do Ensino Remoto Emergencial.

O Laboratório Invertido, enquanto uma metodologia ativa para desenvolvimento de Competências Informacionais ligadas às TDIC, está em desenvolvimento desde a década anterior à pandemia, promovendo suas atividades usando REA e o poder computacional particular crescente dos estudantes, de forma a descentralizar as atividades laboratoriais, dadas as dificuldades financeiras progressivas em manter laboratórios de qualidade na universidade pública. As características dessa metodologia, como enfoque nas atividades assíncronas e a produção de artefatos para acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, colaboraram para o enfrentamento do período de emergência sanitária, por conta da aderência entre possibilidades práticas e atividades pedagógicas.

Não obstante às dificuldades do período, a sociedade parece ter realizado a transição para uma hegemonia da materialidade digital em seus processos informacionais, que, de outra forma, levaria mais alguns anos. Essa transição evidencia a inextricável associação entre as Competências Informacionais e as habilidades em TDIC que, no

pós-pandêmico, não abrirá mais espaço para hesitações, tornando urgente a compreensão das questões informacionais e sua relação com as instituições de memória, demandando o que chamamos de Pensamento Computacional Informacional.

O horizonte desenhado à Ciência da Informação, no mundo pós-pandêmico, espria um contexto desafiador, demandando uma epistemologia que procure traços básicos comuns, capazes de repontar uma materialidade digital, global, hiperconectada e onipresente, em uma nova fase da modernidade, em que seus conceitos fundamentais, como Estado-nação, cidadania e democracia de massas, serão inevitavelmente revolvidos, assim como as instituições de memória atinentes. Aos atores da Ciência da Informação, seus pesquisadores, profissionais e usuários, roga-se, apenas, que estejam à altura do grande desafio à frente e que possam dialogar.

Referências

- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. *Arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência da informação: o diálogo possível*. Brasília; São Paulo: Briquet de Lemos associação brasileira de profissionais da informação, 2014.
- BARCELLOS, B. F.; CARVALHO, T. DE. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de bibliotecários: uma necessidade emergente. ERECIN Norte/Nordeste 2018. *Anais...* Recuperado maio 10, 2019, de http://abecin.org.br/eventos/Index.php/ERECIN_Norte-Nordeste-2018/ERECIN_2018/paper/view/71, 2018.
- BOERES, Sonia; CUNHA, Murilo Bastos da. Competências para a preservação e curadoria digitais. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 14, n. 3, p. 426–449, 2016.
- BONELLO, María Belén; SCHAPACHNIK, Fernando. Diez preguntas frecuentes (y urgentes) sobre pensamiento computacional. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, v. 11, n. 20, p. 156–167, 2020.
- BRAMAN, Sandra. The Emergent Global Information Policy Regime. In: BRAMAN, Sandra (Org.). *The Emergent Global Information Policy Regime*. London: Palgrave Macmillan UK, 2004, p. 12–38. (International Political Economy Series). Disponível em: https://doi.org/10.1057/9780230377684_2. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRANCO, S.; BRITTO, W. *O que é Creative Commons? novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11461>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

BUTCHER, N. 2011. Um Guia Básico sobre Recursos Educacionais Abertos (REA). Tradução da UNESCO. Paris, UNESCO, COL. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic_guide_oer_pt.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

CAMPOS, A. (2011). *O que é software Livre*. Disponível em: <http://br-linux.org/faq-software livre/>. Acesso em: 22 Jul. 2018.

CANSU, Sibel Kiliçarslan; CANSU, Fatih Kürsat. An Overview of Computational Thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214682>. Acesso em: 7 maio 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). *Currículo de Referência para o Curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Tecnologia e Computação*. São Paulo: CIEB, 2020.

CORDEIRO, J. D. R., FONSECA, A. B., LESSA, L. R., LIMA, A. G. I., & NOBILE, M. (2021). A Educação em Ciências e Saúde e o enfrentamento à desinfodemia: um relato de experiências críticas no ensino online. *Liinc Em Revista*, 17(1), e5720. Recuperado de <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5720>

CUNHA, M. B. da. (2020). Os impactos da Covid-19 nas áreas da Ciência da Informação. *Revista Ibero-Americana De Ciência Da Informação*, 13(3), 756–759. <https://doi.org/10.26512/rici.v13.n3.2020.33373>

DA SILVA, B. X. F.; CAROLINA NETO, V.; GRITTI, N. H. S. SOFT SKILLS: rumo ao sucesso no mundo profissional. *Revista Interface Tecnológica, [S. l.]*, v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i1.797. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/797>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 52. doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762, 2019.

FONTGALLAND FILHO, G., & FONTGALLAND, I. L. Avanço Tecnológico: evolução e readaptação do Brasil e do mundo depois do COVID-19. *E-Acadêmica*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.52076/eacad-v2i3.33>

FRANKLIN, B. L. A recusa à escassez: a universalização da biblioteca escolar e a tensão entre a materialidade digital e a Lei de Direitos Autorais. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 30, n. 3, p. 1–23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n3.52339> Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/52339>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FRANKLIN, B. L. O laboratório invertido: a distribuição do poder computacional como descentração da experiência laboratorial | The inverted laboratory: distribution of computational power as deceneration of the laboratory experience. *Liinc em Revista*, v. 13, n. 1. doi: 10.18617/liinc.

v13i1.3750, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3750>. Acesso em: 26 fev. 2017.

GASQUE, K. C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. 1. ed. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

GOMES, P. R. et al. *Vantagens e desvantagens do Software Livre*. Disponível em: <http://www.pontojovem.net/2015/06/vantagens-e-desvantagens-do-software-livre/>> Acesso em 6 dez. 2018.

GÓMEZ, Maria Nélide González de. Reflexões sobre a genealogia dos regimes de informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 29, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/44357>. Acesso em: 19 out. 2021.

GONZALEZ, C.; ROSSINI, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In SANTANA, ROSSINI e PRETTO (org). *Recursos Educacionais Abertos: Práticas Colaborativas e Políticas Públicas*. Casa de Cultura Digital e Edufba, 2012.

GROSSI, M. G. R., MINODA, D. de S. M., & FONSECA, R. G. P. (2020). IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA VIDA DAS FAMÍLIAS. *Teoria E Prática Da Educação*, 23(3), 150-170. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>

HADI, Widad Mustafa El. Ligações entre as HD e as ciências da informação: os precursores comuns IN: SMIT, Johanna W. et al. *Humanidades digitais, big data e pesquisa científica*. São Paulo: Fundação Fernando Henrique Cardoso (FFHC), 2021.

IFLA BSLISE Working Group. *Building Strong LIS Education: A Call to Global and Local Action – An IFLA BSLISE Working Group White Paper*. Cape Town: University of Cape Town Libraries, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.15641/0-7992-2542-6>

KASTBERG, P. A Language with a Purpose – the Original Lingua Franca. *Language at Work*, no. 10, 2012.

LU, James J.; FLETCHER, George H.L. Thinking about computational thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, v. 41, n. 1, p. 260–264, 2009.]

MELDRUM, Mike; ATKINSON, Sally. Meta-abilities and the implementation of strategy: Knowing what to do is simply not enough. *Journal of Management Development*, v. 17, n. 8, p. 564–575, 1998.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORENO-LEÓN, Jesús; ROMÁN-GONZÁLEZ, Marcos; ROBLES, Gregorio. On computational thinking as a universal skill: A review of the latest research on this ability. In: *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. [s.l.: s.n.], 2018, p. 1684–1689.

NARDELLI, Enrico. *Do We Really Need Computational Thinking?* Disponível em: <https://cacm.acm.org/magazines/2019/2/234348-do-we-really-need-computational-thinking/fulltext>. Acesso em: 7 maio 2020.

PINHEIRO, Thailen Zailen. *O uso da tecnologia no processo de ensino aprendizagem durante a pandemia do covid-19*. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/400>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. *Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental*. São Paulo: CIEB, 2018.

RABAGLIO, Maria O. Seleção por Competências. *Educator*. São Paulo. 2001.

RIBEIRO, C. J. S. Big data: os novos desafios para o profissional da informação. *Informação & Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 96-105, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/40838>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHERER, A. L. F. Cadeias de valor e cadeias globais de valor. In: CONCEIÇÃO, C. S.; FEIX, R. D. (Org.). *Elementos conceituais e referências teóricas para o estudo de Aglomerações Produtivas Locais*. Porto Alegre: FEE, 2014.

SEAGATE. DataAge 2025 – The Digitization of the World (A digitalização do mundo) | Seagate Brasil. *Seagate.com*, 2018. Recuperado maio 16, 2019. Disponível em: <https://www.seagate.com/br/pt/our-story/data-age-2025/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21a.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Beatriz Xavier Ferreira da; NETO, Victória Carolina; GRITTI, Neusa Haruka Sezaki. SOFT SKILLS: rumo ao sucesso no mundo profissional. *Revista Interface Tecnológica*, v. 17, n. 1, p. 829–842, 2020.

SILVA, Ketia Kellen Araújo Da; BEHAR, Patricia Alejandra. COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO CONCEITO. *Educação em Revista*, v. 35, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: Caderno do professor*, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TEDRE, Matti; DENNING, Peter J. The long quest for computational thinking. In: *Proceedings of the 16th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. Koli, Finland: Association for Computing Machinery, 2016, p. 120–129. (Koli Calling '16). Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2999541.2999542>. Acesso em: 19 mar. 2020.

TORRES, Aracele Lima. *A tecnoutopia do software livre: uma história do projeto técnico e político do GNU*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31032014-111738/>. Acesso em: 2014-03-31.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 443–466, 2005.

UNDERWOOD, William; WEINTROP, David; KURTZ, Michael; *et al.* Introducing Computational Thinking into Archival Science Education. In:

2018 IEEE International Conference on Big Data (Big Data). [s.l.: s.n.], 2018, p. 2761–2765.

UNESCO. “Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens”. *Second edition of the Unesco media and information literacy curriculum for educators and learners*, 2021.

VICK-VIEIRA, M. F; SANTANA, A. L. M; RAABE, A. L. A. Do Logo ao Pensamento Computacional: o que se pode aprender com os resultados do uso da linguagem Logo nas escolas brasileiras. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, vol. 4, n. 1, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/>.

WING, J. Computational thinking, *Commun. ACM* 49, 3, Mar. 2006.

PROPOSTA DE TRABALHO COM AULAS SIMULADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Cláudia Lopes Nascimento

Introdução

Em 2020, a suspensão do calendário escolar em rede pública e privada de Ensino Básico e Superior, em todo o território nacional, levou milhões de estudantes e educadores a ficarem fora das escolas e das universidades, o que levou o Conselho Nacional de Educação – CNE, articulado ao Ministério da Educação, a tomar medidas urgentes e paliativas para amenizar os problemas decorrentes da pandemia. Assim, no contexto de distanciamento social, o ensino remoto (ERE) passou a vigorar, o que trouxe grandes desafios e exigiu que estados e municípios se organizassem no mesmo ritmo em que novas demandas iam surgindo.

No decorrer do vigente ano, em consequência, ao ensino não presencial, as instituições de ensino superior (IES) da rede pública estadual foram obrigadas a se adequarem ao contexto e às novas condições de trabalho.

Não foi diferente na Universidade Estadual de Londrina/PR. Os cursos de graduação e pós-graduação tiveram que elaborar um Plano Especial de Matriz Curricular, regulamentando as atividades acadêmicas enquanto perdurasse as excepcionalidades decorrentes da pandemia Covid-19, começando pela readequação do calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação.

Nessa readequação, as atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciatura sofreram um grande impacto. Com a suspensão do calendário escolar em rede pública e privada de Ensino Básico do município de Londrina e a mudança para o ERE, o campo de estágio nas escolas foi prejudicado e o estagiário foi impossibilitado de vivenciar a experiência de estar em sala de aula com os alunos da Educação Básica.

Assim, à medida em que o Estágio e as disciplinas correlatas foram se articulando em relação às mudanças implementadas com base nas orientações do Plano Especial, questões e dificuldades foram sendo trazidas para debate.

Entre movimentos teóricos e práticos: o percurso de uma formação docente inicial

O Estágio nas Licenciaturas sempre foi um duplo desafio para quem se dispunha a pensá-lo como o lócus possibilitador do desenvolvimento profissional do professor em formação inicial: a) desafio para constituir um espaço de aprendizagem que ajude o estagiário em formação a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico; b) um meio de propiciar ao professor atuante nas atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório, possibilidades para a articulação efetiva do conhecimento teórico e do conhecimento prático viabilizado por dispositivos de formação que possibilitam ao formando agir como professor e a ter o espaço para refletir sobre o seu agir. Entretanto, em tempos de pandemia e de ensino remoto, esse duplo desafio se tornou maior ainda.

O agir do professor é caracterizado como um trabalho de grande complexidade, uma vez que se realiza a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra. Além disso, mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem se transformar em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem” que não é apenas ao aluno, mas também a seus pais, à sociedade e mesmo ao próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino (PEIXOTO, 2012). É um trabalho que se realiza dentro da sala de aula (o que é visível) e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível (MACHADO, 2007).

Nesse conjunto de aspectos que constituem a complexidade do trabalho docente, o estágio deveria ser um espaço em que o estagiário tivesse a oportunidade de articular uma postura crítica frente ao trabalho observado e também o de construir uma relação de parceria para que pudesse fazer trocas com o profissional mais experiente – que o ajudaria a ir descobrindo o real da atividade do professor.

O ambiente escolar promove o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos envolvidos na atividade educacional – professor e alunos, mas nessa atividade também pode emergir o conflito entre o que o sujeito já é e o que o sujeito poderá ser (e ainda não é). Esse conflito se torna potencialmente transformador quando o sujeito busca “a cada momento ir além de si”, levando-o a avançar (e evoluir) através

da repetição, da imitação, da (re) criação, em que o “novo” se produz sobre a base do “velho” (MACHADO, 2007, p. 35).

Nessa perspectiva, os próprios alunos entendem o processo de aprendizagem como algo conflituoso, criativo e transformacional, onde não há mais espaço para aprendizagem e desenvolvimento passivos, por meio dos quais os alunos vão à sala de aula esperando receber as informações prontas para serem utilizadas.

Nesse sentido, é que entendemos a noção de conflito (cognitivo) como propulsora de desenvolvimento (FRIEDRICH, 2008) quando mediadas pelo professor formador que propõe situações-problema aos sujeitos em formação, na expectativa de levá-los à revisão, reconstrução ou ressignificação de conceitos de pensamento e significados (LOUSADA, 2006).

Tomando o conflito como um possível desencadeador do processo de desenvolvimento (VIGOTSKY, [1927] 2003), temos tentado compreender as representações sobre o agir educacional que estão sendo consolidadas em nossos alunos estagiários.

Na linguagem emergente nos encontros com nossos alunos, buscamos interpretar nas suas manifestações orais durante os encontros, as representações que eles constroem sobre o seu próprio agir, sobre o agir do outro, sobre os textos que discutem, sobre as prescrições que normatizam o trabalho educacional e sobre o contexto histórico, social e político em que se situam.

Conforme Machado e Lousada (2010), é através de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas e, no nosso caso particular, nos permite uma melhor compreensão sobre as ações que empreendemos com nossos professores em formação inicial.

Para detectar e interpretar as representações do agir que descortinam tensões e conflitos vivenciados por nossos alunos em formação inicial, durante o Estágio Supervisionado Obrigatório e as disciplinas correlatas¹, seguimos o percurso metodológico para as análises discursivas desenvolvido por Machado; Lousada (2010), conforme explicitado em Gonçalves; Saito; Nascimento (2010) e Nascimento (2012).

¹ No Projeto Pedagógico do curso de Letras Português (2017), da Universidade Estadual de Londrina, o Estágio Supervisionado Obrigatório corresponde a quase 10% da carga horária total, não considerando as disciplinas de Metodologia de Ensino, que são cursadas nos 3º e 4º semestres e que dão suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento das atividades de estágio.

As disciplinas de Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado Obrigatório em um contexto pandêmico

As disciplinas de Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado Obrigatório constituem-se um momento crucial na formação do futuro professor e de sua identidade profissional. Entretanto, com a elaboração do Plano Especial de Matriz Curricular (2020) para a regulamentação das atividades acadêmicas enquanto perdurasse as excepcionalidades decorrentes da pandemia, houve mudanças que tornassem viável a adaptação no novo contexto.

O distanciamento social inviabilizou totalmente a fase transitória compreendida entre o “ser aluno” e “ser professor”, quando os estagiários teriam a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos recebidos durante sua formação e de vivenciar situações de ensino e de aprendizagem reais ou quase próximas (ficcionalizadas na atividade de microaula) para que suas atitudes e habilidades fossem desenvolvidas.

O contexto com o qual o graduando em Letras Português, em sua formação inicial, deparou-se ao desenvolver as atividades de Estágio Supervisionado Obrigatório e ao cursar as disciplinas da área de metodologia de ensino, no decorrer do ano letivo de 2020, caracterizou-se por um conjunto de aspectos multifacetados, uma vez que, no momento em que o aluno em formação observaria, nas escolas conveniadas com a UEL, o trabalho real, efetivamente, realizado² pelos professores da educação básica da rede pública, foi inviabilizado pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid 19.

Diante desse quadro, com base nos estudos e pesquisas realizadas no decorrer do projeto de pesquisa “Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais (ALTED)”³ sob minha

² Clot (2006) partindo das dimensões do trabalho estabelecidas pela Ergonomia, refere-se a três dimensões do trabalho real: a) trabalho prescrito, anterior ao trabalho propriamente dito; b) trabalho realizado, efetivamente realizado e visível; c) trabalho real, que inclui o trabalho realizado, mas vai além dele, incorporando também o que ele denomina todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho.

³ O projeto de pesquisa “Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais (ALTED) tem como focos principais as questões que envolvem atividades de linguagem, discurso e

coordenação na UEL, decidimos implementar em sala de aula, durante a disciplina de Metodologia de Ensino, ministrada aos alunos do 3º ano, do curso de Letras Português, no ano letivo de 2020, no período de excepcionalidade, uma nova dinâmica de trabalho: a de aulas simuladas em ambiente virtual.

Com a impossibilidade de os estagiários irem a campo realizar seu estágio, achamos pertinente propor uma atividade de ensino/aprendizagem que se aproximasse o máximo possível da prática pedagógica que realizariam no seu estágio de observação e regência. Nesse contexto, o estagiário fosse levado a observar o trabalho real nas “aulas simuladas” que os colegas ministrariam para ele, os demais alunos e a professora da disciplina de Metodologia de Ensino.

Questionamentos surgiram: O que pensar das representações desse estagiário diante dessa realidade? Será que ministrar aulas simuladas *online* proporcionarão uma experiência próxima daquela em campo de estágio? Será que o professor em formação conseguirá apresentar desenvolvimento de competências docentes?

Em busca de respostas para essas questões, articulamos nossas reflexões a partir de uma dupla perspectiva teórica e metodológica: a) a dos postulados da engenharia didática (DOLZ, 2016) em que se busca articular a razão instrumental (ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem) à lógica profissional (para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e aprendizagem das línguas); b) a que busca compreender o trabalho como um patrimônio que se conserva e se renova historicamente em um processo de repetição, adaptação e reinvenção no real da atividade (CLOT, 2010). Nos conflitos e nas tensões emergentes (SCHNEUWLY, 2009), vivenciadas pelos alunos/estagiários para a realização do trabalho buscamos compreender o agir nas aulas simuladas na sua relação

desenvolvimento humano (VYGOTSKY), as práticas de linguagem em situação de trabalho a partir de conceitos da Psicologia do Trabalho (CLOT, FAITA), da interpretação das ações educacionais segundo a metodologia compreensiva/interpretativa inspirada no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, MACHADO), das dimensões implicadas na situação didática e na relação entre os saberes de referência e saberes escolares (SCHNEUWLY, DOLZ) para focalizar, finalmente, o papel do professor no processo de transposição didática (BUCHETON, SCHNEUWLY, DOLZ, AEBY DAGHÉ).

entre o prescrito, o planejado, o realmente executado e o que foi impedido por fatores diversos.

Um dos focos de tensão e conflito com que temos nos deparado ainda com muita frequência, reside nos textos prescritivos (documentos oficiais) que não recomendam o ensino gramatical desvinculado das práticas de linguagem em sua dimensão histórica, mas preconizam a “necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorrentes dessas mesmas práticas”.

Esse movimento de renovação atrelado às práticas discursivas como conteúdo estruturante para as práticas com a leitura, a produção oral e escrita e a análise linguística tem sido, nos últimos anos, quer em aulas presenciais como em aulas remotas, fonte de questionamentos dos nossos alunos que buscam respostas para velhas questões: “Continuamos com o estudo da gramática como um fim em si mesmo”? “Continuamos com o “normativismo” para respaldar o julgamento dos usos que não estão de acordo com aquilo que está prescrito na gramática normativa”? São questões antigas rondando professores em formação inicial ou já em exercício nas salas de aula, demonstrando que ainda nos encontramos emaranhados na discussão sobre o objeto da ciência linguística.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.77), as práticas sociais de referência para o ensino-aprendizagem “implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais”. É óbvio que a língua está baseada nas regras de um sistema, e que elas só podem ser identificadas e conceitualizadas a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade. Nesse quadro, o estudo da linguagem vai se desenvolver em duas direções.

Em consonância com a perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN/ VOLOSHINOV (1995), temos centralizado, como objeto de ensino, o estudo das produções verbais em suas dimensões empíricas de funcionamento, centrando-nos na análise da organização e do funcionamento dos textos, em uma perspectiva metodológica *externa* (ou contextual), considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos, sem descartar o efeito que os textos exercem sobre seus destinatários.

Nessa perspectiva, se inscrevem as proposições dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa que dão ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, reflexiva e produtiva, conforme preconizado por Bakhtin; Volochinov (1995).

Esse enfoque traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico que realizamos nas disciplinas de Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado Obrigatório.

Encaminhamentos metodológicos

O design metodológico empregado foi o da etnografia de sala de aula com coleta de dados baseados em observações durante a produção do trabalho de planejamento e elaboração de aulas, em filmagens de aulas simuladas apresentadas durante as aulas na disciplina de metodologia e entrevistas de autoconfrontação às cenas filmadas. A análise foi feita através da triangulação de dados emergentes desses três momentos da pesquisa.

As aulas simuladas na disciplina de Metodologia de Ensino, em decorrência da pandemia, foram resultantes da interrupção das atividades de estágio, o que resultou também na readequação das disciplinas correlatas. No momento em que os estagiários iriam a campo colocar em prática seus conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da graduação, o distanciamento social inviabilizou toda e qualquer atividade nas escolas da rede pública e privada, o que nos levou como docente e supervisora de estágio a lançar mão dos conhecimentos advindos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; CLOT, 2010), mas adaptando-os ao contexto de ensino remoto (ERE) em que as aulas para graduação eram desenvolvidas.

Assim, na tentativa de socializar os resultados do desenvolvimento das Aulas Simuladas com os alunos e contribuir com novas práticas pedagógicas no que tange ao trabalho com metodologia de ensino de língua portuguesa mediado por mídia digital, partiremos para, em um primeiro momento, apresentar o relato das etapas que antecedem a essas Aulas. Em seguida, discutiremos sobre as Aulas Simuladas e a aplicação da proposta metodológica de entrevistas de explicitação, entrevista de instrução ao sócia, entrevistas de autoconfrontação simples e de autoconfrontação cruzada e de socialização ao coletivo, advindas de Yves Clot (2006;2010), Machado (2007;2011) e Nascimento (2016).

Dessa forma, adaptando esse instrumental metodológico aplicado às interações mediadas pela *internet*, durante o ERE, para a geração e seleção dos dados que norteiam o nosso olhar como docente formador, supervisora de estágio e, ao mesmo tempo, pesquisadora, abrimos mão do instrumento “socialização ao trabalho coletivo” por considerá-lo inadequado para o contexto de aula não-presencial.

Justificando a relação entre linguagem e atividade docente, passaremos a descrever os dispositivos de análise das práticas docentes acima citados.

Os dispositivos de análise das práticas: as representações do agir educacional

Quatro dispositivos de análise das práticas estão amplamente em uso nas instituições de formação de professores: a entrevista de explicitação, a autoconfrontação (simples e cruzada), a instrução ao sócia, e a entrevista de pesquisa. Esses dispositivos de análise das práticas se originam nas ciências do trabalho, constituem instrumentos pelos quais os aprendizes práticos (como nas disciplinas de Estágio Supervisionado) são confrontados a situações de atividade real e conduzidos a tomadas de consciência sobre características do ofício ao qual se destinam.

A entrevista de explicitação tem como objeto uma ação passada, efetivamente realizada que é compreendida pelo entrevistado sob o ângulo por aquilo que foi realmente vivenciado por ele (NASCIMENTO, 2016). Nessa entrevista, o entrevistado apresenta registro reflexivo da ação passada que vai, do nível inconsciente para o nível consciente da própria ação. De acordo com Clot e seus seguidores, em uma perspectiva da formação e da análise do trabalho, o objeto visado nesta entrevista é relacionado à reconstrução de significações sobre a atividade ou *métier*.

Na entrevista de autoconfrontação simples, o entrevistado assiste à execução de uma tarefa dada (microaula, seminário, etc), tomando consciência das diversas possibilidades de realização dessa tarefa, assim como das competências que ele mobiliza ao fazê-lo relacionadas às suas capacidades docentes (STUTZ, 2012).

Na autoconfrontação simples, ao lado do professor mediador, que está ouvindo, assistindo e gravando para colher dados mais tarde, o entrevistado identifica trechos que considera representativos da tarefa cumprida para que sejam comentados e discutidos em uma

autorreflexão enriquecedora e altamente “desenvolvimental” (VYGTSKY, [1927], 2003).

Ao se confrontar com a gravação do trabalho realizado efetivado, ele se depara com o que Clot denomina como o “real da atividade” (que pressupõe o trabalho na forma como foi planejado por ele, na forma como foi efetivamente realizado e os empecilhos e obstáculos gerados pela sua imaturidade profissional. A entrevista de confrontação constitui, a nosso ver, um poderoso instrumento que propicia a afirmação identitária, a elevação da autoestima e, conseqüentemente, propicia uma maior envolvimento psíquico-afetivo e emocional no trabalho na formação inicial praticado no agir formativo.

Já a entrevista de confrontação cruzada consiste em um dos dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT; FAITA, 2007) que leva o sujeito à autoconfrontação com seu trabalho que foi gravado (durante aula remota) a tomar consciência de como agiu e de como poderia ter agido em sua atividade.

O entrevistado tem a oportunidade de ver a imagens de si em ação e, a partir disso, dialogar com ele mesmo e com seus pares com a mediação do professor, no caso esta pesquisadora, a fim de analisar sua atividade e refletir sobre o que poderia fazer de diferente nela. Dessa forma, o professor mediador leva o aluno a se observar em ação e a se perceber.

Na nossa adaptação a esse instrumental metodológico, as autoconfrontações são um momento de organização coletiva, pois é constituído por um grupo de alunos que participaram diretamente delas e se observam na execução da tarefa, problematizando o que foi observado. Procuramos criar a “ficcionalização” (SCHENEUWLY, 2009) da situação real de sala de aula, incentivando cada um dos alunos a se comportarem como em uma sala real de Ensino Básico.

No simulacro que emerge dessa interação ficcionalizada, os alunos são incentivados a fazer perguntas, a levantar os pontos positivos e a tecer críticas, batizadas por nós como “pontos de atenção”. Sintetizando, a autoconfrontação cruzada envolve a presença da professora mediadora e dos participantes do estágio.

As situações presenciadas, durante a atividade desenvolvida, provocam a controvérsia de diferentes pontos de vista sobre aquela situação visualizada quando são apontados os pontos positivos e de atenção na realização daquela atividade. O aluno/estagiário, em situação de autoconfrontação cruzada, apresenta o seu posicionamento

reflexivo sobre a atividade implementada pelo outro, o que nos leva a enxergar e a refletir sobre os aspectos do seu próprio agir.

Salientamos que todo esse instrumental da Clínica da Atividade⁴ por nós mobilizados, envolve um momento psico-dialógico em que o sujeito, ao se observar por outro, passa a observar a si mesmo e a perceber como realizado sua atividade e como poderá mudá-la (se for o caso). Esse processo de auto-observação se amplia quando o aluno vê a si mesmo em imagens e é convidado a analisá-las e, além disso, quando tem a oportunidade de ver por meio da ação de um colega e dialogar com ele (CLOT, 2010).

Nesse movimento psico-dialógico que é incentivado por nós, esperamos a internalização desenvolvimental de processos que envolvem: questões didáticas na prática; a transformação dos saberes teóricos embasados nos documentos oficiais sobre as práticas pedagógicas inerentes aos diferentes eixos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (oralidade/escuta; análise linguística e semiótica; leitura; produção).

Considerações finais

Os desafios que a educação vem enfrentando, nesta segunda década do século XXI, são muitos. Desde aqueles que correspondem aos aspectos culturais e ideológicos, ao avanço tecnológico e científico, mas também a esse novo contexto social, gerado pela pandemia, que provocou a quebra de paradigmas educacionais e o advento de novas práticas pedagógicas para o enfrentamento das novas demandas que surgiram com o ensino remoto.

Dessa forma, propor ações intervencionistas do ponto de vista do gênero da atividade profissional (CLOT, 2010) e da mediação de instrumentos técnicos e semióticos (DOLZ, 2018), que oportunizassem a construção e transformação de saberes e capacidades docentes a professores em formação inicial do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina- UEL e,

⁴ A Clínica da Atividade se constituiu na França, nos anos 1990, como uma vertente da psicologia do trabalho. É apresentada por Yves Clot (2010) como herdeira de uma tradição francófona em que se destacam a psicologia ergonômica. Na perspectiva da clínica da atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, podendo ser fonte de saúde ou adoecimento. No Brasil, ela tem sido assumida em grupos de pesquisa, que, de diferentes modos, a tomam como ferramenta para as suas práticas de pesquisa e intervenção.

posteriormente, a professores em serviço na rede pública da educação básica do NRE-Londrina, foi uma grande satisfação.

Com essa experiência pudemos aproveitar os recursos tecnológicos disponibilizados aos docentes da UEL, via *Google Classroom* e desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem rica e interativa sem depender do Núcleo de Tecnologia de Educação/NTE, de seus equipamentos e técnicos de filmagem. Isso contribuiu para o êxito de nossa proposta, já que esse setor apresenta sempre uma grande demanda de trabalho devido aos cursos de EaD da instituição.

Com relação à primeira dimensão do trabalho analisada, os estagiários e eu, como formadora, identificamos, na maior parte das situações representadas, a recorrência de práticas tradicionais que prevalecem no gênero da atividade docente (CLOT, 2007). Constatamos que nelas, as sequências de atividades didáticas partiram, majoritariamente, da exposição monológica (MORAN, 2018), da teoria que subjazia os objetos de ensino, no caso, diferentes gêneros de textos e elementos de gramática normativa, não raro, desconectados das necessidades dos alunos, o que levou a uma maior conscientização sobre a importância de se pensar em práticas pedagógicas dialógicas e em objetos de ensino adequados à vida real dos nossos alunos.

Os resultados dessa experiência mostram impactos nos gestos de ajustamento ao contexto da pandemia (NASCIMENTO, 2014), observáveis nos esforços dos estagiários que, no trabalho efetivamente realizado e visível (CLOT, 2010), em sala de aula virtual, se submetem apenas até certo ponto ao trabalho prescrito em que “se diz o que o professor deve fazer” para realizar a tarefa de ensinar; surgindo, em seu lugar, posturas que indicam deslocamentos e reconfigurações no agir que podem ser tomados como indícios de discordância e contradições entre o trabalho prescrito e o seu próprio gesto que busca a inovação de padrões de comportamento. Consideramos que o agir docente realizado e propiciado pelas diferentes atividades trabalhadas e esse agir real acessado pela reflexão consciente apontam para o processo de socialização acontecendo deliberadamente – e conscientemente – em uma etapa anterior ao ingresso na carreira docente.

Nos dispositivos didáticos oriundos da Clínica da Atividade que buscamos adaptar ao ensino remoto, encontramos indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, verificados na

reflexão discursivizada sobre o agir nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada a que foram submetidos nossos alunos da disciplina Estágio Supervisionado.

Referências

- BAKHTIN .M ;VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRONCKART, J-P. O quadro do Interacionismo discursivo (ISD). In: BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras, 2008. (p.109-117)
- BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. *Regulamenta o Estágio de Graduação da Universidade Estadual de Londrina*. Resolução n.0166/2008. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_do_Estagio_de_Graduacao_UEL-resolucaoCEPE_166_08.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2020.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. p. 117-153.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*. Travailler, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf. Acesso em: jan./2022.
- CLOT, Y. *Entrevista*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.
- DOLZ, J. *Contribuições da didática de línguas para o ensino e a pesquisa de letramentos e gêneros sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: entrevista com Joaquim Dolz*. [Entrevista concedida a Lília Santos Abreu-Tardelli e Fabiana Komesu]. **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018. p. 128-136.
- DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. D.E.L.T.A., São Paulo, n. 32.1, p. 237-260, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf. Acesso em: jul./2016
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair. V.; SAITO, Claudia Lopes; NASCIMENTO, Elvira L. A *língua em funcionamento nas práticas discursivas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 10, p. 995-1024, 2010.

LOUSADA, E. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: UEL, 2004. p. 271-296.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13806>. Acesso em: mar./2017.

MACHADO, A. R. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"*. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010

NASCIMENTO, E. L. *O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais*. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, Roxane. (Org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-141

NASCIMENTO, E. L. *Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender a objeto ensinado*. Riestra, Dora (Org.). Actas de Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Universidade Nacional de Rio Negro de Bariloche – Argentina. 2015.

NASCIMENTO, E. L. *Gestos de ensinar e aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula*. Trama, v. 08, n. 16, 2º sem. 2012, p. 11-30.

NASCIMENTO, E L.; BRUN, E. P. *Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa*. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81

PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na

Escola. (Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28. (Collection Paideia).

STUTZ, Lídia. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Londrina-PR: UEL, 2012. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. (orgs.) Michel Cole et al. (trad.) José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. (trad.) Jefferson Luiz Camargo. (rev.) José Cipolla Neto, Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O USO DE FERRAMENTA DIGITAL NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL

Vanessa Cruz Mantoani

Introdução

Em meio ao contexto da pandemia causada pelo coronavírus, a aproximação de ferramentas digitais e plataformas interativas tornou-se ainda mais necessária nos cursos de formação de professores, possibilitando, também, a dinamização dos conteúdos abordados no decorrer das aulas. Com o intuito de proporcionar aos discentes do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Londrina (UEL) o contato com tais ferramentas em sua formação profissional, desenvolvendo seu conhecimento referente aos conteúdos estudados, este relato objetiva ilustrar a utilização de uma ferramenta digital por meio de exemplo de atividade desenvolvida em três etapas: pesquisa, criação de conteúdo digital e apresentação da pesquisa realizada.

Em face de um dos conteúdos bimestrais envolver os alimentos e as especialidades gastronômicas dos países de língua espanhola, cada estudante pesquisou sobre a gastronomia de um país, observando quais alimentos são mais utilizados em determinada região, as possíveis culturas que a influenciam, bem como escolheu a receita de um prato típico a ser apresentada.

A fim de promover uma aprendizagem ativa (MORAN, 2018) a partir do uso de ferramentas tecnológicas, por meio da utilização da plataforma gráfica *Canva*, os discentes organizaram informações a respeito da gastronomia do país investigado e disponibilizaram receitas, criando um compilado de receitas típicas de países hispânicos em formato de vídeo. A atividade contribuiu para o conhecimento dos aspectos linguístico e culturais de cada região e colaborou para o desenvolvimento tecnológico dos estudantes, além de auxiliar sua oralidade, por meio da apresentação do trabalho realizado.

Espera-se que este relato possa contribuir com demais áreas de estudos a partir da exposição de proposta de atividade elaborada com a utilização de uma ferramenta digital.

Tecnologia e Formação de Professores

Tendo em vista o perfil do profissional, o curso de Letras Espanhol busca formar professores que sejam “comprometidos com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas”¹. Torna-se fundamental que no decorrer de sua trajetória acadêmica o estudante conheça e utilize diferentes recursos didáticos que o ajudem em sua prática profissional, incluídos os recursos tecnológicos, pois, como afirmam Soares e Zorzo-Veloso (2020), compete ao professor motivar e auxiliar os alunos a desenvolverem suas habilidades diante das diferentes ferramentas tecnológicas, a fim de que o ensino concilie estratégias para apurar o pensamento crítico e a interdisciplinaridade em suas habilidades.

É notório que o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional vem conquistando espaço no cenário educacional, logo se faz necessário acompanhar seu desenvolvimento na sociedade como um todo. Entretanto, não basta transferir os conteúdos programáticos para uma ferramenta tecnológica (PRENSKY, 2010), é preciso promover uma aprendizagem ativa que requer a ação discente, ou seja, motivar o aluno para interagir com a tecnologia e aprender com a prática (MORAN, 2018).

A metodologia chamada “ativa” recebe essa denominação devido a seu foco centrar-se no “agir” para a construção de conhecimento, por meio da autonomia e participação do estudante.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (MORAN, 2018, p.41).

No decorrer da pandemia, o ensino remoto adotado pela UEL, principalmente em 2020 e em 2021, possibilitou aos docentes e discentes maior aproximação e familiaridade com as ferramentas digitais e plataformas interativas existentes. *Jamboard*, *Mentimeter*, *Quizizz*, *Voki* e *Canva* são alguns exemplos de recursos didáticos tecnológicos possíveis de utilização para a aprendizagem de conteúdo.

¹ Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogocursos/catalogo_2020/cursos/letras_lingua_espanhola.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

Ao utilizar tais recursos, algumas dificuldades podem ser encontradas, mas superadas com o auxílio de cursos de capacitação e, principalmente, por meio da prática, assim como todo novo equipamento que aprendemos a usar. Contudo, torna-se importante ressaltar que o uso dessas ferramentas digitais possibilita, também, a dinamização dos conteúdos abordados no decorrer das aulas, motivando os alunos a aprenderem por meio da interação com a tecnologia, como pode ser observado no exemplo da atividade descrita na seção a seguir.

Proposta de Atividade

A atividade apresentada foi desenvolvida com os estudantes do segundo semestre do curso de Letras Espanhol - Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da Universidade Estadual de Londrina em 2021, na disciplina de Língua Espanhola II (1LEM008), cuja ementa prevê o desenvolvimento da competência comunicativa por meio da utilização de tecnologias digitais e dos aspectos interculturais e discursivos do Espanhol, com vistas ao ensino e à autonomia na aprendizagem.

Desse modo, a proposta da atividade desenvolvida tinha como objetivos:

- a) promover o conhecimento do conteúdo estudado;
- b) proporcionar o contato com a cultura hispânica;
- c) possibilitar o conhecimento e utilização de ferramenta digital (*Canva*) na formação de professores;
- d) divulgar à comunidade externa, por meio das mídias sociais do curso, o trabalho construído conjuntamente entre os discentes, a fim de propalar conhecimentos culturais e/ou servir de material didático e de estudo para outros professores e estudantes do idioma.

A atividade ocorreu em três momentos: pesquisa, criação de conteúdo digital e apresentação da pesquisa realizada, dividindo-se em cinco etapas descritas na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Etapas de desenvolvimento da atividade



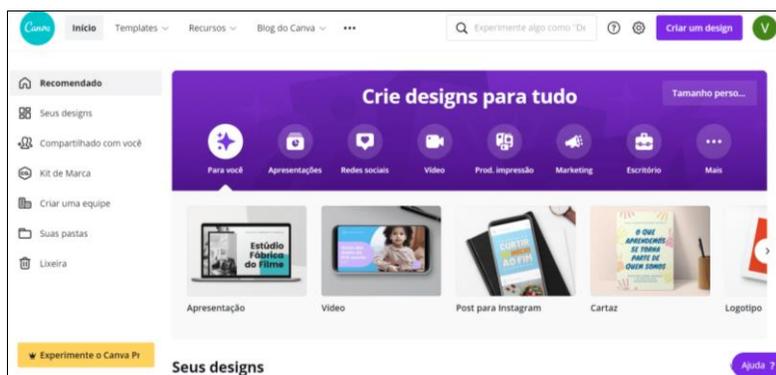
Fonte: A própria autora.

A partir da seleção do conteúdo programático “alimentos e especialidades gastronômicas”, um país foi designado aleatoriamente a cada estudante da disciplina para que pudessem realizar uma pesquisa referente à sua gastronomia, com o objetivo de verificar os alimentos mais utilizados em determinada região. Os alunos foram instruídos a utilizar *sites* de busca confiáveis, além de *sites* do próprio país investigado. Posteriormente, os discentes deveriam selecionar uma receita típica desse país hispânico para que pudessem seguir com as demais etapas.

No primeiro semestre do curso de Letras Espanhol, os alunos cursaram outra disciplina com esta mesma docente e já haviam realizado uma atividade na qual utilizavam a plataforma digital *Canva* e, como tinham acesso a um tutorial e certa experiência, conseguiram seguir para a etapa de criação sem muitas dúvidas de como manusear a plataforma.

Canva é uma plataforma gráfica que permite criar e editar designs aplicáveis aos canais de comunicação digital e pode ser acessada como um *site*, por meio de cadastro previamente realizado, conforme demonstrado na Figura 2, abaixo.

Figura 2 - Canva (Plataforma digital)



Fonte: <https://www.canva.com/> Acesso em: 22 fev. 2022.

Ao acessar a plataforma, o usuário encontra diversos “templates”, ou seja, modelos de distintos gêneros textuais como apresentação de *slides*, cartaz, infográfico, menus, vídeo, *posts* para redes sociais, entre outros. A partir de um modelo selecionado, é possível alterar imagens, cores, fontes das letras e escrever as informações desejadas, por exemplo.

Para a realização desta etapa de criação, um modelo selecionado pela professora ministrante da disciplina foi compartilhado com os estudantes com o intuito de registrar um compilado de receitas e breves informações sobre alguns países de fala hispânica. Desse modo, cada discente organizou as informações a respeito da gastronomia do país pesquisado, bem como escreveu, em Espanhol, a receita de prato típico e anexou imagem que a representasse, conforme pesquisa realizada inicialmente.

A última etapa dessa atividade foi a apresentação da pesquisa e da organização dos elementos investigados na plataforma *Canva*. Cada estudante teve cerca de cinco minutos para apresentar em Língua Espanhola suas pesquisas para a turma. Após cada apresentação, houve interação entre o grupo de estudantes, com comentários a respeito das informações compartilhadas, contribuindo para o desenvolvimento de sua oralidade no idioma de estudo.

Nesta etapa, também foi possível observar o encanto de alguns discentes ao conhecerem pratos típicos e a surpresa de outros, ao notarem a diversidade linguística do Espanhol por meio do conteúdo estudado. Conforme Castilho (2010, p. 197), a variação é “a manifestação concreta da língua”, ou seja, seu uso real e, nesta atividade, conforme os colegas de sala apresentavam seus trabalhos, os alunos observavam que já haviam escutado determinada palavra, mas estava “diferente”. Neste momento, a professora lhes chamou a atenção para a variação lexical do idioma, ou seja, as diversas palavras que podemos utilizar para nos referirmos a uma mesma coisa. Da mesma forma que em Língua Portuguesa é possível encontrar as palavras “macaxeira”, “inhame” ou “mandioca”, por exemplo, assim também ocorre na Língua Espanhola, o léxico pode variar a depender da região em que a língua é utilizada.

Alguns estudantes relataram que se surpreenderam com os nomes de alimentos ao fazerem a pesquisa. Alguns exemplos são as palavras “ananá” e “piña”, utilizadas para fazer referência ao abacaxi e “aguacate”, e “avocado” para abacate, na Língua Portuguesa. Portanto, essa atividade constata, também, a importância da abordagem do conteúdo variação linguística de forma contextualizada, para que os estudantes percebam, (re)conheçam e respeitem sua existência.

Além de compartilhar os trabalhos com o grupo, objetivou-se a socialização com a comunidade externa e interna do curso de Letras Espanhol, para que pudesse servir de material de estudo e/ou

didático para professores e aprendizes que se dedicam ao estudo do idioma, a partir da publicação do compilado de receitas em formato de vídeo nos canais de divulgação do curso de Letras Espanhol, como no YouTube.

Na próxima seção, é apresentado um exemplo da atividade realizada com um dos países investigados.

Exemplo de atividade criada

Para a criação do compilado de receitas hispânicas, um sorteio *on-line* foi realizado em *site* durante aula síncrona com o objetivo de definir o país a ser pesquisado e o estudante que se dedicaria à sua pesquisa. Dos vinte e um países que possuem a Língua Espanhola como oficial, os países utilizados para a pesquisa foram: Bolívia, Cuba, Chile, El Salvador, Guatemala, Guiné Equatorial, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai. No exemplo apresentado, podem ser observadas as informações sobre o Paraguai.

Como mencionado anteriormente, na plataforma *Canva*, um modelo foi previamente selecionado e, em formato de apresentação de *slides* com animação para vídeo, os estudantes puderam organizar as informações de cada país em três ou quatro lâminas. Para a página inicial (capa), foi utilizada uma imagem que remete a alimentos sobre uma mesa e informações foram adicionadas como o título do compilado e o curso de graduação que desenvolveu a atividade, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 - Página inicial do compilado de receitas



Fonte: A própria autora.

A primeira lâmina apresenta o país, sua bandeira e breve informação referente à sua gastronomia, como, por exemplo, os alimentos mais consumidos ou as culturas dos povos que influenciaram sua culinária, como expresso na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Informações sobre a gastronomia do país investigado



Fonte: Atividade elaborada por estudante de Letras Espanhol – UEL.

A segunda lâmina da atividade contém o prato típico selecionado referente ao país sorteado. Para tanto, os estudantes deviam escrever os ingredientes da receita pesquisada e ilustrá-la com uma ou duas imagens que a representassem, conforme exemplo da Figura 5.

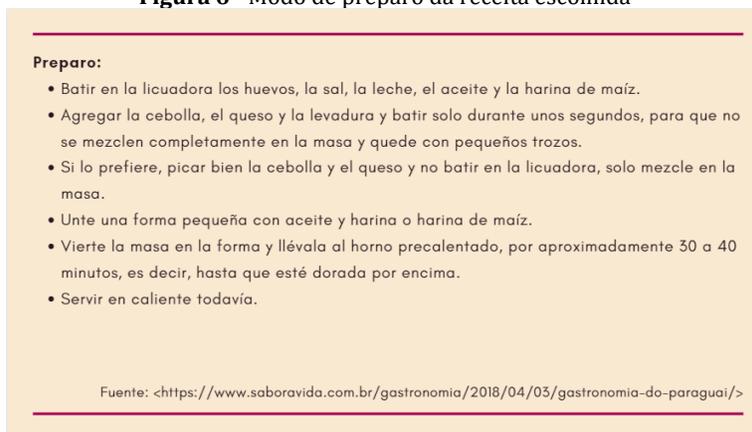
Figura 5 - Receita hispânica e seus ingredientes



Fonte: Atividade elaborada por estudante de Letras Espanhol – UEL.

Para finalizar a etapa de criação da atividade, os alunos poderiam utilizar uma ou duas lâminas para apresentar as informações necessárias, a depender da extensão do modo de preparo da receita escolhida. Novamente, os discentes redigiram o passo a passo de cada receita em Língua Espanhola, com base em *sites* utilizados para a pesquisa. Todas as informações retiradas de fontes consultadas deveriam estar devidamente referenciadas no final da página, em “fuente”. A seguir, exemplo de modo de preparo da receita “Sopa Paraguaya” descrito na Figura 6.

Figura 6 - Modo de preparo da receita escolhida



Preparo:

- Batir en la licuadora los huevos, la sal, la leche, el aceite y la harina de maíz.
- Agregar la cebolla, el queso y la levadura y batir solo durante unos segundos, para que no se mezclen completamente en la masa y quede con pequeños trozos.
- Si lo prefiere, picar bien la cebolla y el queso y no batir en la licuadora, solo mezcle en la masa.
- Unte una forma pequeña con aceite y harina o harina de maíz.
- Vierte la masa en la forma y llévala al horno precalentado, por aproximadamente 30 a 40 minutos, es decir, hasta que esté dorada por encima.
- Servir en caliente todavía.

Fuente: <<https://www.saboravida.com.br/gastronomia/2018/04/03/gastronomia-do-paraguai/>>

Fonte: Atividade elaborada por estudante de Letras Espanhol – UEL.

Após a entrega das atividades e sua apresentação aos colegas, os arquivos foram corrigidos e os países foram organizados em ordem alfabética, compondo o compilado de receitas hispânicas.

Considerações Finais

De acordo com a proposta da atividade descrita, é possível constatar sua contribuição para o conhecimento dos aspectos linguísticos e culturais de cada região referentes aos países pesquisados, visto que alguns dos países abordados eram menos conhecidos pelos estudantes.

Considerando que as metodologias ativas são estratégias de ensino para a construção de conhecimento (MORAN, 2018) e que se utilizam da tecnologia para seu desenvolvimento, a atividade relatada colaborou para o desenvolvimento tecnológico dos futuros

professores de Língua Espanhola e auxiliou em sua oralidade. Outros conteúdos, como a variação linguística do idioma, foram contemplados, contribuindo com sua formação profissional.

Portanto, o uso de ferramentas tecnológicas, como a plataforma *Canva* utilizada na atividade proposta, abre caminho para conhecimentos diversos como o linguístico, o cultural e o tecnológico, interligados. Assim sendo, espera-se que esse exemplo de atividade tenha contribuído com ideias para as mais distintas áreas de conhecimento e possa fomentar o interesse para uma metodologia mais plural que permita relacionar tecnologia e conteúdo programático por meio da prática.

Referências

CASTILHO, Ataliba T. de. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. p.35-76.

PERFIL DO PROFISSIONAL. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2020/cursos/letras_lingua_espanhola.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

SOARES Eliana; ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Tecendo uma rede de múltiplas possibilidades: atividades com ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; SANTOS, Jefferson Januário dos (org.). *Materiais didáticos em evidência no ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 247-262.

EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HABILIDADE INTERPESSOAIS I DO CURSO DE FISIOTERAPIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fernanda Cristiane de Melo

A disciplina de Habilidades Interpessoais I

Nesse capítulo será descrita a experiência da disciplina Habilidades Interpessoais I do Curso de Graduação em Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. Essa disciplina compõe um dos eixos do curso, é oferecida em regime anual, na primeira série, com carga horária de 144 horas de atividades práticas que são desenvolvidas em seis turmas de dez estudantes. A disciplina tem como ementa introdução ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao fisioterapeuta, com ênfase na comunicação, pensamento reflexivo e relacionamento interpessoal. Treinamento das habilidades por meio de atividades (individual, em dupla e em grupo) e desenvolvimento da percepção corporal. Tem como objetivo geral desenvolver habilidades de comunicação, observação e análise clínica ao aluno para a prática do fisioterapeuta.

A disciplina busca aproximar o estudante da prática do fisioterapeuta promovendo o desenvolvimento de habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais no contexto das aulas práticas, por meio da utilização de metodologias ativas utilizando vivências, simulações, encenações, entrevistas com profissionais, visitas a campos de atuação, entre outras. O processo de desenvolvimento das habilidades é permeado pelo resgate de conhecimentos e vivências prévias dos estudantes e pelo compartilhamento de experiências que passam a ser compreendidas, fundamentadas cientificamente e evoluem com grau crescente de complexidade no decorrer da disciplina e nos anos posteriores do curso.

A disciplina a partir de seus objetivos tem se desenvolvido de forma flexível, norteadas por meio de *feedback* e reflexão entre professores e estudantes, tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos quanto à integração de novos conteúdos e práticas, em consonância com a realidade da prática profissional do fisioterapeuta.

O contexto da pandemia de Covid-19

No ano de 2020, após a primeira semana do início do ano letivo as atividades acadêmicas foram interrompidas em decorrência da pandemia de Covid-19, e posteriormente retomadas de forma gradativa por meio do ensino remoto. O retorno das atividades acadêmicas de forma não presencial foi desafiador e exigiu um esforço conjunto da comunidade universitária. A partir desta nova realidade, professores e estudantes passaram por um processo de capacitação, reflexão sobre o novo processo de ensino-aprendizagem diante da pandemia, e várias adaptações foram realizadas. Nesse período houve um envolvimento de toda comunidade acadêmica e capacitações organizadas pelo Grupo de Estudos de Práticas de Ensino da Universidade Estadual de Londrina (GEPE-UEL) nortearam as discussões e permitiram o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e o compartilhamento de experiências entre docentes, estudantes e ambos.

O momento exigia mudanças, adequações e alguns paradigmas foram quebrados, novas experiências surgiram e os desafios foram vencidos a cada dia. Se a realidade do ensino remoto para disciplinas teóricas era desafiador, pensar no desenvolvimento de atividades práticas parecia impossível de ser realizado. Porém, a nova realidade impulsionou o desenvolvimento de novas habilidades, conhecimentos e comportamentos, tais como: inovação, criatividade, empenho, comprometimento, responsabilidade, flexibilidade, entre outros. Professores e estudantes enquanto se adaptavam a nova realidade eram movidos a experimentar um “novo fazer” e uma expressão dita em vários momentos era: “Estamos trocando o pneu com o carro em movimento”. E para superar os obstáculos, atingir os objetivos acadêmicos e cruzar a linha de chegada foi essencial a integração entre professores e estudantes na busca de vencer os desafios diários do processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

A disciplina de Habilidades Interpessoais antes e durante a pandemia

No período regular, antes da pandemia de Covid-19, as atividades práticas da disciplina eram realizadas nos laboratórios de ensino de Fisioterapia no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Além disso, eram realizadas visitas a campos de atuação,

acompanhamentos de atendimentos de fisioterapia, entrevista com profissionais, pacientes e cuidadores no ambulatório de Fisioterapia do Hospital Universitário e outros locais como instituições de longa permanência, centro de reabilitação e unidade básica de saúde com acompanhamento dos docentes da disciplina.

A disciplina, conforme já descrito, visa o desenvolvimento de habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais, especialmente as duas últimas que envolvem o comportamento profissional e as relações terapeuta-paciente, terapeuta-familiar, terapeuta-equipe. Sabemos que o desenvolvimento dessas habilidades deve ocorrer de maneira progressiva, ao longo dos quatro anos do curso, por meio de atividades práticas entre os estudantes, com contato precoce com paciente e familiar, vivências, e atividades extracurriculares como a participação em projetos, entre outras.

Diante do momento de excepcionalidade imposto a todos, a Universidade retomou as atividades acadêmicas de forma gradual, com início das aulas teóricas remotas, de forma síncrona e assíncrona, utilizando as tecnologias digitais, principalmente a plataforma *Google Meet* e o *Classroom*. Deve-se destacar que antes do retorno das aulas houve uma ampla pesquisa institucional com professores e estudantes, com o objetivo de avaliar os conhecimentos de ambos sobre o uso de ferramentas digitais de ensino e aprendizagem, e principalmente o acesso à internet e a computador, *notebook*, *tablet* e *smartphone*. Após essa investigação foram realizadas capacitações junto aos professores, campanhas e estratégias de distribuição de equipamentos e acesso à internet para promover condições aos estudantes para o ensino remoto.

Após o retorno das aulas teóricas, se iniciou o planejamento para a retomada das aulas práticas, conforme as condições sanitárias, com ordem de prioridade para a terceira, segunda e primeira série do curso. Nesse contexto, um dos temas desenvolvidos na disciplina foi a Acessibilidade. A aula foi reorganizada e adaptada para o ensino remoto, sendo preservados seus objetivos e constituiu uma avaliação formativa.

A organização da aula incluindo as orientações prévias, o roteiro e as atividades pós-aula é apresentado na figura 1.



A aula com o tema Acessibilidade foi planejada e desenvolvida de forma remota com atividades síncronas e assíncronas e teve os seguintes objetivos:

- Discutir as diversas deficiências, incapacidades e condições físicas diferenciadas: física, visual e auditiva;
- Vivenciar as deficiências, incapacidades e condições físicas diferenciadas;
- Analisar a relação deficiência e preconceito;
- Discutir a Acessibilidade de todos.

Para aula foi solicitada a leitura prévia de artigos científicos indicados pelos professores, sobre Acessibilidade e diferentes tipos de deficiências e condições físicas diferenciadas, na pessoa idosa e na gestante.

Para a vivência prática os estudantes no ambiente domiciliar deveriam simular as deficiências e limitações físicas com recursos disponíveis no domicílio, como atadura para enfaixamento, bola, toalha, cabo de vassoura, caneleira, máscara facial, óculos escuros e fone de ouvido. Solicitou-se a execução de tarefas pré-estabelecidas e registro por meio de filme e fotografias para posterior discussão e elaboração do trabalho. Caso houvesse um familiar ou amigo em casa, este poderia auxiliar na filmagem, mas não deveria ajudar na execução da tarefa. As deficiências e condições diferenciadas foram:

1. Pessoa com lesão ou amputação de membro inferior;
2. Pessoa com lesão ou amputação de membro superior;

3. Pessoa com deficiência auditiva;
4. Pessoa com deficiência visual;
5. Pessoa idosa com déficit de equilíbrio;
6. Gestante.

A partir das características das deficiências e condições físicas diferenciadas os professores solicitaram a cada estudante a execução de seis das seguintes tarefas: deitar e levantar da cama; sentar e levantar do sofá; caminhar pela casa e/ou área externa, terrenos irregulares, subir e descer alguns degraus; arrumar a cama; varrer a casa; trocar de roupa; alimentar-se; utilizar o celular e/ou o computador; escovar os dentes e pentear o cabelo; usar o banheiro (sanitário); assistir TV com o som baixo; ligar para um colega e conversar; enviar uma mensagem de áudio e ouvir a resposta; reproduzir uma conversa com algum familiar; participar de um evento online.

Após a vivência as experiências individuais foram compartilhadas pelo *Google Meet*, e individualmente os estudantes descreverem as seguintes observações:

- Como você se sentiu na situação apresentada (aspectos físicos e emocionais)?
- Quais as estratégias positivas e negativas que o estudante utilizou para cumprir a tarefa;
- Quais as reações positivas e negativas das pessoas frente à pessoa com deficiência e/ou limitação para o cumprimento da tarefa.
- A atividade proposta foi avaliada conforme planejamento apresentado na figura 2.

Figura 2: Avaliação da Atividade Prática



A experiência da aula pelo olhar dos estudantes

A aula prática de forma remota permitiu a todos os estudantes vivenciarem e refletirem sobre as deficiências e compartilharem as dificuldades, adaptações, sentimentos com os colegas. Também foi possível durante a apresentação dos trabalhos, especialmente dos vídeos, despertar o olhar para a realidade de pessoas que apresentam outros tipos de deficiências ou condições diferenciadas.

Os professores observaram que os estudantes se envolveram e mergulharam de forma real na execução das tarefas em seus domicílios, demonstrando envolvimento e interesse em vivenciarem as condições apresentadas, inclusive executando atividades de maior complexidade em relação as que foram solicitadas. Outro fato que nos surpreendeu foi a integração de familiares no processo de vivência da atividade, observando, interagindo e compartilhando a experiência de conviver com uma pessoa com deficiência ou condição diferenciada, por exemplo a comunicação na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre o estudante e seu familiar, que embora simulada foi vivenciada em um ambiente e contexto familiar reais.

Os estudantes demonstraram um olhar sensível e a empatia foi citada pela maioria da turma. Foi relatado que a experiência causou incomodo físico e emocional mesmo num ambiente familiar, despertou maior atenção às dificuldades, às limitações do outro, e a atitude de dar auxílio quando necessário. Também foi destacado o interesse pelo aprendizado de LIBRAS, e a importância de oferecer Acessibilidade a todos em nossa sociedade.

A contribuição desta aula para a formação profissional como fisioterapeuta também foi reconhecida. Um dos estudantes descreveu que a experiência foi uma das formas mais linda e humana de se colocar no lugar do outro e desenvolver a empatia, e que no futuro essa atividade ajudará a olhar o paciente com olhos mais empáticos, e outro estudante destacou que a experiência permitiu seu crescimento pessoal e profissional.

A experiência da aula pelo olhar dos professores

A experiência da aula prática com o tema Acessibilidade nos fez refletir sobre o processo de mudança que inevitavelmente é carregado de incertezas, dúvidas e inseguranças que podem ser minimizadas por meio do estudo e aprofundamento sobre o tema, planejamento, troca

de experiências, e sua implementação irá demandar envolvimento, motivação e a vontade de inovar de todos os envolvidos.

A experiência apresentada demonstrou a necessidade de desenvolver novas estratégias metodológicas, despertou nos docentes da disciplina o desejo de propor mudanças e experimentar “novos fazeres” a partir das experiências prévias e das novas possibilidades apresentadas.

Cada fase do planejamento da aula foi compartilhada e teve o envolvimento de todos os docentes de forma conjunta, e ao final do processo concluímos que a experiência foi exitosa e extrapolou os objetivos propostos, pois percebemos a motivação e envolvimento dos estudantes em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que deve ser destacado é que diferentemente da proposta anterior no ensino presencial, o novo formato da aula permitiu que todos os estudantes vivenciassem e refletissem sobre as deficiências e condições físicas diferenciadas. A aula proporcionou o resgate dos sentimentos, e o ato de se colocar no lugar do outro, elementos essenciais para o desenvolvimento da empatia.

Reconhecemos a importância da avaliação estar associada ao processo de ensino e aprendizagem, e em consonância com a metodologia proposta. Assim, o novo planejamento da aula de forma remota contemplou e integrou a avaliação ao processo.

O que levaremos dessa experiência

É consenso que a pandemia de Covid 19 promoveu mudanças estruturais e no “como fazer” em diferentes áreas do conhecimento. A inserção do ensino remoto como uma alternativa pedagógica foi desafiadora, especialmente para os cursos de graduação presenciais. Professores e estudantes tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Algumas dificuldades surgiram ao longo do processo, entre elas podemos citar a falta de experiência no ensino e aprendizagem remoto, falta de equipamentos adequados para as aulas, pois nem todos tinham acesso a computador, *notebook*, *internet* de qualidade, ambiente domiciliar inadequado para as aulas, familiares compartilhando do mesmo espaço e equipamentos, entre outros.

Apesar dos desafios descritos, levaremos dessa experiência um novo olhar sobre o papel do professor e do estudante na construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Nesse novo cenário, observamos a importância de estimular a participação ativa,

a autonomia e a interação entre os estudantes, e o professor como mediador do processo, destacando a contribuição das vivências em situações reais para estimular o envolvimento, a criatividade, a reflexão e a empatia nos estudantes.

Finalmente, observamos nos últimos dois anos a quebra de paradigmas e vivenciamos um salto na evolução do uso de ferramentas digitais no ensino remoto. Acreditamos que embora essa prática não substitua as aulas e interações presenciais, o conhecimento e aprendizado desenvolvidos serão incorporados como estratégia metodológica e o seu potencial otimizado no processo de ensino-aprendizagem.

ENSINO REMOTO NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DE GEOGRAFIA ESCOLAR

Patrícia Fernandes Paula-Shinobu

Introdução

O ensino remoto nos possibilitou pensar sobre as diversas maneiras de como transpor a informação para os alunos e, dessa maneira, que se tornasse conhecimento crítico e reflexivo, da mesma forma que o presencial, até aquele momento, fornecia. Pensar em metodologias diferentes e atividades que pudessem identificar as fragilidades e potencialidades da construção do conhecimento foi uma das dificuldades encontradas.

A grande maioria dos docentes das Universidades públicas estão acostumados com as aulas presenciais, “face to face” como dizia Bauman em uma de suas entrevistas sobre o contexto de amizade que se tinha no passado em que, realmente, se podia recorrer caso precisasse e as amizades em que são contabilizadas pelo número de seguidores que se tem hoje com o mundo digital, onde as redes sociais ganharam grande espaço e dinâmica.

Foi um susto repensar o formato de ensino presencial, para o ensino remoto, considerando o tempo menor que as quase 4 horas que se tinha para debater, refletir e realizar os trabalhos, como se tinha no presencial, já que no ensino remoto tentou-se prezar por aulas mais objetivas para que o aluno não ficasse em frente a tela do computador ou celular por mais de 1 hora e 30 minutos, mas confesso que esse tempo era insuficiente para maioria das aulas que ministrei, por conta das discussões que acabavam rendendo e sempre em acordo com o alunos, continuávamos .

A disciplina de Fundamentos de Geografia Escolar, tem como objetivo promover a análise de situações pedagógicas, que no caso desta disciplina é, dentre outras coisas, pensar a formação do professor em diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil, estabelecendo relação dialética entre a teoria e prática, assim como levar o acadêmico a refletir sobre a Geografia na sala de aula, a como pensar essa Geografia para os alunos que lá estão? De que maneira os futuros docentes podem abordar a Geografia, enquanto conteúdo

formativo e ao mesmo tempo estabelecer relações com o cotidiano do aluno, possibilitando a este sentido e aplicação?

Nesse contexto trabalhou-se com inúmeros textos de diversos e renomados professores e professoras, utilizou-se recursos tecnológicos diversos como o *Meet* para reunião com os alunos nas aulas semanais, além da criação da sala do *classroom* em que os alunos foram inseridos e lá foram postados os textos, as atividades/trabalhos a serem realizados, o modelo de resenha a ser realizada, indicando onde e como deveriam ser postados, a organização da sala em temas diversos facilitando ao aluno encontrar o que precisava como as aulas, além de outras ferramentas que serão apresentadas ao longo do artigo.

Dessa forma, vale destacar que o ensino remoto apresentou aos docentes e aos alunos inúmeros desafios, dentre eles vale destacar que para o uso destas ferramentas – e foram muitas pesquisadas e selecionadas para o trabalho em sala de aula – levam tempo e dedicação e para isso o trabalho do docente acabou dobrando seja no tempo de busca por ferramentas e no planejamento de aula. É válido dizer também que temos nos reinventado, nesta pandemia aprendendo a dominar ferramentas, como o *meet*, *classroom*, o Google formulário, o Google Docx, o Blank Quis, o Padlet, Mentimeter, dentre outras. O tempo de trabalho foi ainda mais sobrecarregado, pois além das aulas, reuniões remotas (várias, inclusive), o trabalho foi para nossa casa e lá estavam nossos filhos, pai, mãe, tia. Vale lembrar, que o trabalho invadiu nossa rotina e tomou parte dela em casa/lar, em que antes estar em casa era estar disponível para as demandas do meu lar, que não são poucas.

Novos Desafios: as tecnologias na formação dos professores de Geografia

A pandemia nos desafiou a quebrar paradigmas do contexto de sair do formato de aula presencial para o virtual, levou inúmeros docentes a buscar meios pelos quais a formação humana, social e intelectual pudesse fazer sentido, isso nos mais diversos níveis de ensino no Brasil. Pensar a educação fora do contexto da sala de aula, era quase impossível e se não fosse a pandemia do covid-19, não teríamos se quer idealizado tal possibilidade., principalmente, no ensino básico, já que no ensino superior, o ensino EAD, é uma realidade de muitas universidades, em especial, das particulares.

Em sala de aula, fora do contexto da pandemia, sempre falávamos sobre a importância do uso das linguagens e das ferramentas tecnológicas em sala de aula, indo para além do contexto giz, quadro e livro didático. Exemplificávamos como utilizar esses recursos em diversos momentos durante as aulas de Geografia, mas nem imaginávamos tornar nossas aulas 100% remotas e nos inventar para transmitir o conhecimento com a mesma qualidade que o presencial pode oferecer. Vislumbrando aqui as trocas de conhecimentos, os diálogos acalorados em relação a posicionamentos deste e daquele autor, as reflexões que determinados temas nos levam a refletir.

Na formação do docente no curso de Geografia na Universidade Estadual de Londrina, vislumbra-se possibilitar ao acadêmico refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala, o que chamamos também do fazer/pensar no chão da sala de aula. As reflexões neste contexto de formação sempre levaram em consideração as diversas linguagens que o docente deveria se apropriar em suas aulas de geografia para tornar a relação teoria e prática mais real e possível para seu aluno, ou seja, proporcionar aos alunos que estes estabeleçam relações entre os conteúdos de Geografia e o seu cotidiano, como reafirma Cavalcanti (2010, p. 1) ao dizer que “os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano”.

Dentre essas vivências em sala de aula, como foi dito, se apropriar das diversas linguagens é essencial ao professor e ao aluno. Como conceito de linguagens aqui, vamos utilizar o de Cavalcanti (2010, p. 9), já que segunda a autora entende-se por “linguagens “alternativas” outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, além dos gêneros didáticos tradicionais – o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, a Internet, o jogo virtual, o computador e a Internet”. Estas linguagens a Geografia sempre se apropriou, utilizou e estimulou seus alunos a utilizarem em sala de aula, porém o ensino remoto mostrou que as tecnologias da informação, em relação ao seu uso, além de não estarmos preparados para assumi-lo, também não havíamos ensinado nosso aluno a aprender ou ensinar desta forma.

A pandemia nos fez pensar sobre as diversas possibilidades de rever o fazer docente, tornando essa tarefa uma atividade que possibilite o aluno a apreender os conteúdos trabalhados em sala virtual, assim como aprender a lidar com determinadas ferramentas apropriadas às aulas para realização e entrega de trabalhos, atividades apresentadas em aula. No caso dos docentes da Universidade Estadual de Londrina os cursos oferecidos pelo evento Virtual, assim como os cursos oferecidos pelo GEPE foram essenciais para apresentar aos docentes e alunos as diversas ferramentas e nos instruir da forma como usá-los durante as aulas ou como ferramenta de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Conhecer essas linguagens e/ou ferramentas é possibilitar ao docente fazer escolhas, escolhas estas que levem em consideração a realidade do seu aluno e as possibilidades de estes utilizarem estas ferramentas conduzindo-o ao conhecimento e ao processo formativo como planejado e desejado pelo docente.

Inovar em sala de aula requer uma atividade intelectual e prática, levando o docente a pesquisar para suas aulas e a incentivar os alunos a serem pesquisadores. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95) “a prática pedagógica requer em si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada”, ou seja, ao docente cabe uma busca constante sobre o que ele pretende aplicar em sala de aula, fazendo com que os alunos identifiquem sentido e aplicação dos conteúdos no seu cotidiano, tornando seu entendimento uma análise crítica do mundo.

Infelizmente, nem todos os cursos de graduação estão aptos a oferecer aos seus acadêmicos instrumentos que possibilitem vivenciar uma realidade de inserção às tecnologias. Inclusive em muitos deles a sala de aula, em termos de tecnologia, se resume a um data show ou a um laboratório de informática com programas gratuitos e internet lenta que dificulta o acesso coletivo. Assim como as escolas em que futuros docentes irão desenvolver seu trabalho, as universidades não passaram por investimentos que eleve seu grau de desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico, a fim de desenvolver habilidades que possam fazer a diferença na vida do futuro professor de Geografia.

A pandemia veio mostrar a real diversidade econômica, social e tecnológica em que estávamos vivendo, pois muitos dos nossos

alunos tinham dificuldades de acesso, muito deles, apenas com celular para assistir aulas, desenvolver suas leituras e elaborar trabalhos, em alguns momentos em grupo. Os docentes foram obrigados a olhar com outros olhos para o cotidiano do seu aluno e moderar nas cobranças, não que isso já não acontecia, mas talvez algumas exigências passavam despercebidos, já que no cotidiano da vida presencial na Universidade o estudante conseguia superar as dificuldades utilizando-se de laboratórios, pagando impressão de trabalhos e o docente não ficava sabendo das suas dificuldades.

No intuito de sensibilizar os docentes a Universidade Estadual de Londrina, solicitou um olhar mais acolhedor dos docentes, o que possibilitou uma releitura sobre as dificuldades existentes para a execução de algumas atividades, é que se pensou em estratégias que pudessem ser elaboradas e executadas durante a aula, tornando o conhecimento acessível e prático de se realizar, como corrobora Moran (2012, p. 31) em que diz que “na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar ao consenso sobre as atividades de pesquisa e a forma de apresentá-las para a classe”. Além dos instrumentos de ensino-aprendizagem que foram apresentados aos docentes no período da pandemia, o acolhimento foi um dos ingredientes que ganharam destaque neste momento pandêmico. Acolher, ouvir, comunicar-se e trocar informações, esse é o papel enriquecedor da educação e, é por isso que ela consegue transformar pessoas.

Identificadas as realidades da sua turma, cada docente pode explorar as metodologias que melhor domina e que surtem resultados. É saber o que pode ou não ser utilizado em suas aulas e o diálogo é o ponto de partida para realizar as propostas e estas serem apreciadas pelos alunos com retorno ao docente. Como se refere Morin (2012, p. 41):

a informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, incorporar o que vem de fora. Conhecer é saber, desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é tentar chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno.

Dessa forma, reforça a importância do processo de comunicação que educação busca construir no seu cotidiano, pois somente o conhecimento abre novos caminhos e possibilidades de se fazer diferente e foi isso que a pandemia trouxe, uma provocação no processo de poder fazer a diferença e de se fazer diferente. Não foi fácil, houve várias ausências, dentre elas a do próprio Estado – em oferecer equipamentos e internet para professores e alunos, já que a realidade de muitos era o convívio com o quadro, giz e, quando muito, data show. Romper com esses instrumentos trouxe dificuldades, tanto para alunos, mas principalmente para docentes que em alguns casos só sabia o básico, em relação ao uso do computador. Algumas ferramentas gratuitas a serem utilizados em sala de aula foram apresentados durante o VIRTUEL, por meio de cursos com o intuito de facilitar o uso e a aplicação nas disciplinas, além de alguns caminhos apresentados para o processo avaliativo, o que contribui muito com a formação docente no quesito uso das tecnologias, na UEL.

A Pandemia e o Pensar sobre a Formação Docente

Apesar dos diversos dilemas e problemas econômicos e sociais trazidos pela pandemia do Covid-19, a educação de maneira geral e a formação de professores/as em particular precisou ser repensada. No cotidiano da sala de aula para formação de professores falávamos sobre os diversos instrumentos necessários como facilitadores na construção do conhecimento do aluno considerando seu cotidiano e a realidade de onde estava inserido, porém pouco se falava sobre o uso de tecnologias como Padlet, classroom, Mentimeter dentre outros programas que foram descobertos neste período pandêmico, pela grande maioria dos docentes seja no nível fundamental, médio ou superior.

Outro fato que merece destaque é quando Delors (2012, p. 149) chama a atenção para a questão da educação enfrentar dificuldades, por talvez não dar atenção que as novas tecnologias da informação merecem. Não por desacreditar do seu potencial, mas por questões econômicas e sociais estas não chegarem a todos potencializando “a educação e à formação”, como destaca:

A questão ultrapassa, de fato, o contexto da sua simples utilização pedagógica e implica reflexão de conjunto sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. (...) chama a atenção para o fato

de essas novas tecnologias estarem gerando, sob nossos olhos, uma verdadeira revolução, que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas a educação e à formação.

Neste contexto que fomos levados, observou-se que a formação docente, a partir de agora, precisa se preocupar também em dar suporte para a formação no uso e aplicação de ferramentas tecnológicas que possibilitem o futuro docente utilizar estes recursos disponíveis e acessíveis, além de estarem preparados para momentos como este que vivenciamos. Apresentá-los como possibilidade, já não é mais possível, tem que acontecer e compor as práticas do futuro professor. Como afirma Martins (2014, p. 72) “o professor de Geografia tem que ter clara a definição do papel da geografia na formação geral dos seus alunos para que possa contribuir de forma responsável nessa formação” e completa “tomando a decisão sobre qual caminho teórico e metodológico irá seguir”.

A formação continuada é necessária em todas as instâncias de formação seja nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio ou no ensino superior, considerando que todo processo formativo tendo a contribuir com a formação docente em que possibilita repensar seu trabalho, suas metodologias e ações. De acordo com Martins (2014, p. 72) “esse espaço formativo tem um caráter reflexivo muito eficiente, pois, por meio de estudos teóricos e experiências do coletivo, o professor pode superar práticas que não contribuem efetivamente para a construção do conhecimento”, quando cito a formação continuada, falo da experiência com o evento VIRTUEL e dos cursos oferecidos pelo Grupo de Estudos em Práticas de Ensino – GEPE, que possibilitaram um olhar sobre as diversas ferramentas já utilizadas por grande parte do corpo docente da Universidade Estadual de Londrina – UEL, porém ainda não era uma realidade de todos, mas foi uma oportunidade de ampliar o leque com ferramentas que eram possíveis de serem utilizadas no cotidiano da sala de aula seja no ensino remoto ou presencial, o que potencializou a renovação da prática.

Assim como a I Jornada de Práticas Pedagógicas da UEL oferecida pelo GEPE, que possibilitou conhecer outras práticas que podem ser adaptadas a realidade das disciplinas e cursos, como o professor desejar fazer. Esse é um outro ponto importante, o professor tem que estar aberto e consciente de que seu papel que é se apropriar dos recursos que lhe são apresentados e transpor a realidade sua e do seu aluno a fim de transformar a educação de modo a facilitar suas práticas

pedagógicas, por meio da transposição dos conteúdos em sala de aula. Sempre frisamos que o “professor é um eterno pesquisador” (grifo nosso), pois é por meio dela que se descobre o poder do fazer docente, o fazer diferente. Como reafirma Martins (2014, p. 73) “não se trata de capacitar tecnicamente o professor, mas de possibilitar espaços de “participação, reflexão e formação para que os professores aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e com a incerteza””. Além disso, proporcionar infraestrutura adequada para que os cursos de formação possam se efetivar na sala de aula, é um dever das instituições. De acordo com Martins (2014, p. 73):

É preciso destacar que nenhum programa de formação consegue dar conta de promover a melhoria na qualidade do ensino sem o envolvimento dos professores e o compromisso de repensar suas práticas. É impossível que o desenvolvimento profissional se efetive sem que o professor esteja de posse de um instrumental teórico metodológico que lhe possibilite enfrenar os desafios impostos pela educação nos dias de hoje.

Vale ressaltar que o compromisso não é somente do docente, mas da comunidade escolar, além dos municípios e Estados em proporcionar infraestrutura, material e equipamentos que fazem parte deste fazer docente, ou seja, dar possibilidades e instrumentos para que o professor realize seu trabalho é essencial no contexto educacional. O docente não pode ser o único responsabilizado, quando o seu trabalho depende estruturalmente, financeiramente de investimento de instituições estaduais, municipais ou privadas. Porém, as demandas precisam ser geradas neste cotidiano para que se pense nas ofertas que as atendam, por isso a parceria Universidade e escolas são tão importantes.

Ser professor hoje, considerando as demandas de uma sociedade globalizada, é ir para além da transmissão de conteúdo ou da realização de práticas repetitivas em que o aluno sabe exatamente o que vai acontecer na aula daquele professor ou professora, ainda segundo Martins (2014, p. 65) “é necessário construir habilidades e competências para atuar num mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras e fazendo da escola um espaço de resistência à exclusão e à seletividade”. Essa construção é, também, importante ser desenvolvida na formação de professores, pois se aprende na prática para se aplicar depois no chão da escola, como enfatiza (op. cit, p. 66) “...o educando precisa adequar os

conhecimentos recebidos na Universidade para serem trabalhados em sala de aula, considerando a faixa etária, as expectativas e o contexto onde estão inseridos os sujeitos”. Todo processo de formação deve levar em conta a realidade do aluno e da comunidade em que este está inserido.

O uso de tecnologias de informação potencializa o trabalho docente e fortalece a relação com o aluno que está inserido no mundo digital, não de forma homogênea, sabemos, mas de alguma forma sabem lidar com elas. Se apropriar desse contexto, levando em conta a realidade dos alunos seja no ensino superior, no ensino fundamental ou médio é essencial, pois se amplia o rol de ferramentas ou linguagens que o docente pode explorar para melhor conduzir o aluno a construção do conhecimento, entendo aqui o professor como mediador, neste processo de formação, como destaca Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95):

se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade e investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada.

Vale ressaltar que para o professor ter esse olhar sobre “o pesquisar”, é importante que em sua formação a pesquisa tenha feito parte do seu processo de formação tornando capaz de realizar e produzir pesquisas dentro e fora da sala de aula para assim instruir seus alunos a decifrar o mundo que o cerca em seu cotidiano promovendo sentido no processo de ensino e aprendizagem do qual está envolvido. Ainda segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 99), um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia trata sobre “a necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais”, nesse contexto os autores falam da dificuldade encontrada por parte dos futuros docentes sobre os “mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar”.

Dessa forma, volto-me a disciplina que venho desenvolvendo, penso nas diversas metodologias utilizadas a fim de possibilitar o

aluno e futuro docente, ser autor do seu processo de construção do conhecimento e o que ainda falta para que estes se tornem capazes de desenvolver competências que os levem a se destacarem com profissionais da educação geográfica? Além de fazer pensar sobre o seu próprio aprender a aprender, em que para ensinar, primeiro é necessário aprender, identificando as melhores formas e estratégias que facilitam o processo formativo.

Do Ensino Remoto à Tecnologia no Ensino

Para o ambiente universitário público o ensino remoto não é uma realidade tão presente, já que predomina o ensino presencial e, destes, 97% das pesquisas realizadas no Brasil saem das Universidades Públicas. Infelizmente, nem suas salas estão preparadas com tantas tecnologias, considerando as exceções e determinados cursos considerados mais elitistas. Nesse contexto, a pandemia aproximou docentes às tecnologias e as levou para a sala de aula virtual, lugar de referência, como já dito, mas de pouca aplicação, considerando inclusive a realidade das escolas públicas do país, em que a presença das tecnologias em sala de aula são ausentes ou pouco presentes.

A disciplina de Fundamentos de Geografia Escolar, compõe a grade curricular do curso de Geografia, na modalidade licenciatura, ou seja, formação de professores, foi a segunda oferta desta disciplina no curso e a primeira por mim e pensá-la no formato remoto, foi difícil, pois nos tira da zona de conforto. Quais foram as dificuldades no ensino remoto: 1º - sair da caixinha de pensar a oferta no modo presencial; 2º - idealizar uma disciplina no formato remoto, potencializando aos alunos as mesmas discussões e trocas que ocorrem na sala de aula presencialmente – Como fazer isso? 3º - insegurança de ficar falando sozinha, sem possibilitar reflexões críticas pelos alunos; 4º - como pensar em atividades que estimulassem, mesmo virtualmente, uma análise imediata e crítica sobre o tema tratado?

Para isso desdobrar sobre a seleção dos textos, estimular perguntas e com elas as respostas dos alunos, quase “obrigando-os” a participarem, ao mesmo tempo utilizar o powerpoints de maneira a incitá-los o pensar e a ter atenção sobre o tema, foram uma das estratégias utilizadas. Depois, na relação teoria e prática que sempre pratiquei em sala de aula, ao fim das discussões/debates do texto,

ficava a pergunta: como realizar uma atividade que não fosse um copia e cola, já que a principal ferramenta para as aulas era a internet? Como dito, o evento oferecido pela PROGRAD, o Virtuel e os cursos oferecidos pelo GEPE, foram essenciais para conhecer ferramentas que pudessem ser adaptadas a realidade dos alunos desta disciplina, já que se mostravam muito abertos a aprender e eram participativos.

Das ferramentas apresentadas e que já havia invadido nossas vidas – o *Google Meet* - com o agendamento e geração do link, foi o mais presente durante toda a pandemia, as vezes em excesso, pois eram muitas reuniões para pensar o retorno presencial, híbrido e, por fim, remoto. Outra ferramenta que quero manter nas minhas atividades docentes e que veio substituir os e-mails de turma, em que apresentava sérios problemas, pois sempre alguém apagava as informações ou anexos encaminhados, gerando discussões e reenvio de materiais perdidos, foi o Classroom.

O classroom, é uma sala virtual, que o professor tem total domínio e controle de acesso. É possível organizar o formato da sala, com cor, imagem, pode-se criar ou não vários temas para postar e distribuir os materiais, como, por exemplo: atividades, leitura de texto para aula, leitura complementar, programa da disciplina, aulas gravadas, enfim o que achar importante marcar para a turma ter acesso facilitado. E lá o aluno encontra a informação que precisa, com data e horário caso queira, pois o docente alimenta o tema com a textos correspondente. Além do mural que o docente pode ir informando os alunos sobre o que foi postado, para que ele possa acompanhar, como pode ser visto a seguir, figura 01.

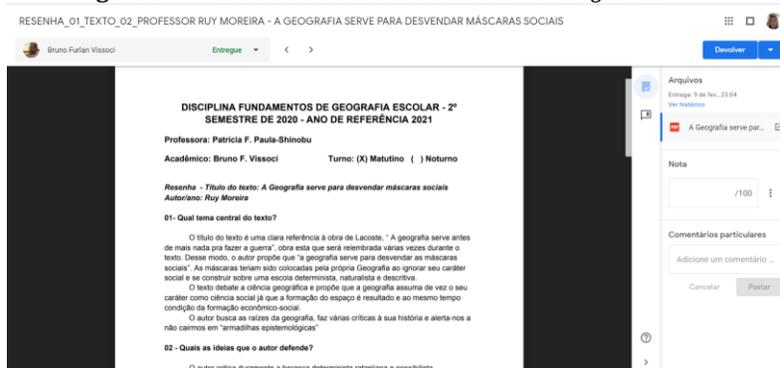
Figura 01: Apresentação da sala do Classroom da disciplina Fundamentos de Geografia Escolar e um recado postado no mural.



O ensino remoto, me fez refletir sobre a tríade – conteúdo – apresentação/análise crítica do conteúdo - atividade, não que tenha que ser exatamente neste formato, mas que isso ajuda no processo formativo do aluno, nesse formato de ensino.

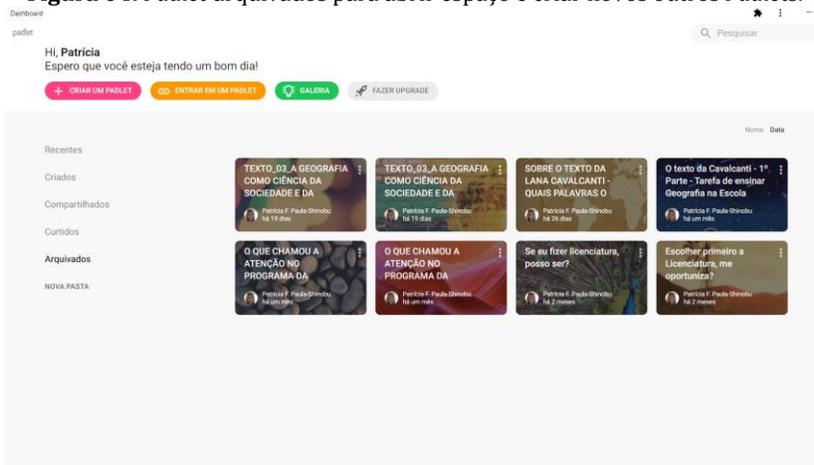
Foi selecionado ao longo do semestre os textos a serem trabalhados, o uso do powerpoint se tornou um instrumento presente nas minhas aulas, pois percebi que conseguia chamar a atenção dos alunos e ao mesmo tempo cumprir o tempo estipulado para as aulas – em torno de 1h e 30 min – mesmo acontecendo de passar. Outro recurso utilizado foi o *Google Docx*, conforme figura 02, com essa ferramenta tive uma experiência muito legal, pois os alunos faziam suas resenhas no formato indicado e o docente consegue corrigir, inserir informações em “comentários particulares” sobre o que precisa ser explorado na construção da resenha e o aluno pode dar o seu feedback sobre a avaliação docente, se justificar, ou seja, possibilita um diálogo, além de poder gerar uma nota e fica tudo alocado dentro da sala do classroom, via atividade.

Figura 02: Modelo de atividades elaborado no *Google Docx*



Dentre outras coisas o Google Docx, mostra para quantos alunos a atividade foi entregue, e quantos destes retornaram com a atividade, além de apresentar a data e horário da entrega. Cabendo ao docente, ainda, colocar o horário e data final da entrega do trabalho. Caso alguém tenha entregue fora do prazo, a informação aparece logo abaixo do trabalho, dizendo quanto tempo depois do prazo o trabalho foi postado, como mostra na figura 03, fica a informação na frente do nome do aluno “concluída com atraso”. Outro detalhe importante é

Figura 04: *Padlet* arquivados para abrir espaço e criar novos outros *Padlets*.



Nesse contexto de criar atividades no *Padlet*, o docente deve ir em “criar padlet”, o que direciona para o formato – escolher o modelo mural, lista, grade, mapa, tela ou linha do tempo - depois de escolhido, ele já direciona para o ícone – modificar - no canto direito da tela, em que é possível inserir: título, descrição da atividade ou outra referência que achar adequada, inserir ícone ou não, é gerado um endereço em que o docente pode copiar e encaminhar para os alunos acessarem o *Padlet* criado. Em aparência, é possível escolher o modelo de papel de parede, tendo dentro destes temas cores sólidas, gradientes, texturas e estampas e em cada um deles há uma variável significativa de modelos.

Ao publicar e dar acesso aos alunos, o docente pode autorizar a “atribuição”, que se refere ao nome do autor que responder ou publicar na atividade em questão, mas para aparecer o nome, ele deve ter uma conta no *Padlet* e estar logado, se não estiver logado fica como anônimo, figura 05. A ordem de publicação das respostas pode ser selecionada, por exemplo, os últimos a publicarem ficarão em primeiro ou na sequência das demais, é possível permitir fazer comentários nas publicações, ou ainda curtir os comentários dos colegas, figura 06. Outra ação que o professor pode contar é a filtragem de conteúdo publicado, sendo aprovado antes de ser publicado e ainda filtrar linguagens obscenas, para todas essas ações descritas acima, é só ativar o ícone que fica no canto direito da tela - modificar - como mostra a figura 06, além de desdobrar para os diferentes turnos em que a disciplina é ofertada.

Figura 05: Modelos de Padlet ativos e criado pelo docente, com seus respectivos conteúdo.

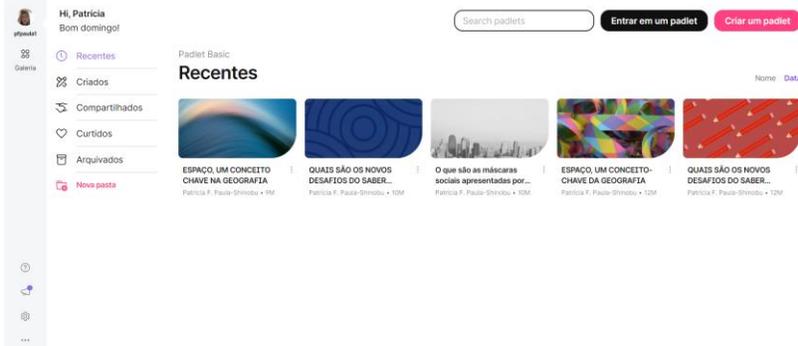


Figura 06: Modelo aberto no formato mural e com respostas dos alunos.



O Padlet oferece ao docente e ao aluno inúmeras possibilidades de uso, podendo explorar da melhor forma possível atendendo as expectativas e necessidades do que se pretende fazer ou se apropriar na relação teoria e prática e a construção do conhecimento desejado e/ou esperado.

Na disciplina de fundamentos de Geografia Escolar, ele foi utilizado por diversas vezes e em diferentes formatos, de maneira interativa como pré-aula, investigando a compreensão do aluno sobre o tema a ser debatido em aula, como atividades pós-aula, para averiguando as conclusões em relação a determinado assunto, por vezes bem direcionado ou ainda durante a aula como formato

interativo de debate do texto em questão. Dependendo da metodologia utilizada e as intenções do docente sobre o tema, este pode ser dado um tempo para o aluno escrever sobre no *Padlet* a fim de levantar o debate em sala, baseado nas respostas postadas e compartilhadas com todos os alunos via *Google Meet* durante a aula síncrona. Está foi uma atividade que os alunos gostavam bastante, pois ao final de cada aula, era realizado uma avaliação do formato de aula aplicada, se foi cansativo, se possibilitou ampla discussão sobre o tema, o que era preciso mudar ou manter.

Outro programa utilizado foi o *Mentimeter*, uma ferramenta gratuita com acesso aos seus ícones em inglês, que gera feedback em tempo real, podendo ser compartilhado no meet, além do resumo de palavras ou nuvem de palavras que pode ser utilizado pelo docente para destacar as palavras que melhor se refere ao texto em questão ou que melhor representou o tema debatido, a palavra mais digitada pelos alunos fica em destaque em relação as demais, mostrando o que mais chamou a atenção ou o que marcou a discussão, como pode ser visto na figura 07, em que a palavra capitalismo está no centro e tamanho maior, se destacando em relação as demais, o que mostra que mais de um aluno digitou a mesma palavra ou as variáveis delas como capital, por exemplo, que também se destacou, essa é uma das formas de utilizar o *Mentimeter*, mas assim como o *Padlet*, é possível escolher o formato, que se quer trabalhar, como enquetes, análise de dados, animação e a nuvem de palavras.

Figura 07: Uso do *Mentimeter* – nuvem de palavras com o texto do Professor Ruy Moreira.

Quais palavras-chave podemos destacar no texto do Ruy Moreira? 



O programa *Mentimeter* pode ser utilizado a partir do link gerando e compartilhado no *Google Meet* na aula síncrona, em que os alunos vão acompanhando as palavras citadas e as que vão se destacando a partir da repetição destas. É possível o docente liberar a quantidade de vezes que o aluno pode digitar a palavra, se apenas uma vez, duas ou mais vezes. Ao final da atividade é possível criar um arquivo em PDF e compartilhar com os alunos no classroom deixando registrado a atividade em sala.

Essa atividade foi utilizada por duas vezes na aula, e possibilitou observar o que marcou os alunos durante as discussões do tema em sala, além é claro, sobre a leitura e compreensão deles em relação ao texto. É uma possibilidade de o docente avaliar os destaques e ressaltar o que de repente não sobressaiu, chamando a atenção para o que entende ser importante no debate.

Vale destacar que existem tantos outros programas e ferramentas a serem apropriadas pelo docente em suas aulas, e cabe a ele avaliar o que se encaixa e proporciona melhores resultados, inclusive avaliando as possibilidades de acesso pela turma. O que foi apresentado aqui não deve ser considerado como uma receita de bolo a ser seguida, mas como em todas as informações apresentadas, é importante avaliar e considerar a realidade a quem se destinará tais ações e adaptá-las a sua realidade e tema em questão.

É preciso lembrar que trazer as tecnologias para a sala de aula, não deve se restringir a apenas um momento pandêmico e depois esquecida e abandonada, mas deve ser visto como um recurso didático de atualização e apropriação necessária ao docente e a formação docente nos cursos universidade, promovendo alterações no processo de ensinar e aprender, segundo Tonini, (2013, p. 50), apud TONINI (2011, p. 191) “não podemos mais pensar e nem praticar o currículo escolar como antes, é necessário colocar em andamento novas formas de agir, pensar e de comunicar-se trazidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (...)”, ou seja, a pandemia nos mostrou que utilizar e ensinar sobre o uso das diferentes tecnologias no ensino superior e para além dele, como em atividade formativas do futuro professor é algo necessário na sociedade contemporânea, não só estimulados por momentos adversos como em períodos de pandemia, mas por estarmos em uma sociedade que esta em constante transformação e que nestas transformações estão presentes as tecnologias da informação que tende a promover significados e sentido por meio da linguagem

digital, no intuito de promover a renovação do processo formativo do futuro professor e do seu aluno, mais tarde.

Para não concluir e para refletir

A sociedade contemporânea nos chama a atenção para incluir cada vez mais as tecnologias da informação em nossas atividades diárias e cada vez mais no cotidiano da sala de aula, a fim de fortalecer a construção do conhecimento, por meio do uso de ferramentas gratuitas ou de acesso facilitado, tornado o processo formativo, seja do aluno do ensino básico, seja o aluno no ensino superior, mais realista, fortalecendo a autonomia, criação e a autoria de conteúdos, por meio da pesquisa pelos estudantes. É importante considerar que as escolas e universidades públicas, em especial, mesmo tendo pouco investimento em tecnologias de informação, estas estão de alguma forma presentes na sala de aula e os alunos tem acesso, em alguns casos restritos, aos celulares, mas se ensinados tem boa aceitação e aprendem rápido. Conhecer a realidade do nosso alunado é uma forma de escolher as melhores ferramentas e promover os melhores resultados na promoção do conhecimento.

Repensar o formato de aula presencial, em que eram quatro aulas sequencias, com tempo para discutir o texto selecionado e a realização de atividades como forma de avaliação e constatação do processo de construção do conhecimento sobre aquela temática, para uma realidade nunca antes experienciado - o ensino remoto - sem saber exatamente como aconteceria na prática, a recepção dos alunos que o professor se quer teve a possibilidade de cruzar nos corredores da universidade ou de saber como era a turma, para além das telas de um computador, que em sua grande maioria se quem abria a câmera, foi bem difícil, confesso que cheguei a achar um tanto quanto irresponsável assumir tamanho compromisso de formação do futuro professor de Geografia, utilizando aulas remotas.

Apesar de considerar dias difíceis, depois considerei que deveríamos ter retomado o ensino remoto antes, pois é verdade que o trabalho é três vezes maior, principalmente, porque o docente se sente responsável em fazer e levar o seu melhor ao aluno, além do compromisso com a formação qualitativa desenvolvendo competências e habilidades durante o período de formação docente, em que parte dessa formação cabe a disciplina em questão. Refletir sobre o contexto e a realidade do aluno, as exigências que envolvem

as demais disciplinas, os problemas gerados pela pandemia, como a crise econômica e social, o acesso e a forma desse acesso pelos alunos, pensar sobre tudo isso pesa no contexto do planejamento e desenvolvimento das aulas. Como levar o melhor para os alunos, sem tornar esse processo de formação cansativo? Como tornar os textos selecionados algo claro, objetivo, promovendo a transposição teoria e prática no contexto da sala de aula, sem ser o único que expõe e tenta gerar os debates?

A pandemia nos isolou das pessoas, durante um período nos casou pânico por não saber exatamente sobre o que se tratava e como se propagava. O trabalho veio para nossa casa, tomando a maior parte do nosso tempo e do tempo da nossa família, que passou a dividir esses espaços com o trabalho. Foram tempos de adaptações bem difíceis, não fomos preparados para o trabalho remoto e nem para o famoso e perverso home office, principalmente para quem tem filhos, em que estes também ficaram trancafiados em apartamentos ou casas com pouco ou nada de quintal. Dessa forma, pensar o planejamento e as estratégias de ações exigiu muito mais do docente, pois além do contexto, econômico, social, o medo do vírus e a insegurança com o ensino remoto, além das exaustivas horas diárias de trabalho, que se antes já não se restringia às oito horas de trabalho, no ensino remoto, muito menos.

Refletir sobre esse processo de planejamento, formação e busca por metodologias que pudessem contribuir com esse momento, foi o desejo de todo professor, independente da área de atuação ou formação. A cada aula realizada, os conteúdos e as atividades desenvolvidas foram avaliados conjuntamente com os alunos, por meio de depoimentos e sugestões, dessa forma, era possível considerar se se mantinha, mudava e avançava no uso das ferramentas descritas. Uma observação que vale considerar foi sobre o uso do *Padlet*, muito utilizado em meio as aulas – as vezes no início, outros momentos durante ou no final, como reflexão do conhecimento gerado pelo tema – uma ferramenta bastante elogiada pela turma, talvez pelas possibilidades de contribuir, expor ideias, entendimentos e debatendo o que foi escrito, fosse uma característica da turma, o que levou a uma identificação com essa ferramenta adotada o que gerou bons elogios e participações.

O conhecimento é o resultado de experiências possibilitadas dentro e para além da sala de aula. Sabemos que por vezes fica o vazio entre aquilo que se aprende e o entendimento de como se aplica no

cotidiano do aluno ou do futuro professor, o que acaba por proporcionar a proximidade de muitos docentes a se apropriarem dos livros didáticos como manuais a serem utilizados como referência do início ao fim, sem questionar, mudar, acrescentar, fazer refletir sobre o seu papel em sala de aula e para o aluno. Esse é o grande problema da falta de sentido nos conteúdos na formação docente ou ainda da falta de um ensino que estimule o aluno a pesquisar sobre temas, acontecimentos e fatos, nada surge de forma isolada e precisa fazer sentido, esse sentido é construído no contexto de vivência em que estes alunos estão inseridos.

Vale ressaltar que as ferramentas são essenciais no contexto da sala de aula, possibilitam trocas, novos olhares e conhecimento inovador sobre o tema ou até mesmo de como foi elaborado tais ações, por meio das tecnologias da informação. Outro fator de destaque, é que com o *classroom* o professor pode alimentar a sala com vídeos, textos, slides, atividades que vão complementando a formação do aluno sobre determinados temas, dando a ele a oportunidade de ampliar seu conhecimento, já que o que se possibilita em sala de aula, por mais que se tente, ainda é insuficiente e para quem deseja avançar sobre o estudo a determinados temas, esse é um caminho.

O papel do docente é de se constituir como mediador do conhecimento, auxiliando o aluno por meio das tecnologias a separar as informações, dados, utilizar imagens que chamem a atenção e represente a mensagem que ele quer transmitir, que estimule o aluno a aprender e a ter vontade de conhecer cada vez mais sobre o tema que o inspira e as tecnologias da informação são ferramentas que o docente pode se apropriar para transpor esse conhecimento, facilitando a compreensão do aluno e gerar conhecimento duplo, sobre o tema e sobre os caminhos para utilizar e manusear a ferramenta.

E para não concluir, mas refletir sobre o papel do docente em sala de aula, independente do nível de formação que ele esteja, é uma grande responsabilidade estar à frente de uma sala, possibilitar a formação e despertar o intelecto do aluno a partir do seu planejamento, não houve a pretensão aqui em ser receita de bolo ou de descrever passo a passo a melhor forma de se pensar ou planejar uma aula, até porque, conforme dito cada realidade deve ser considerada pelo docente no momento de planejar, de selecionar o conhecimento a ser construído e estimulado, é uma tarefa por demais

ampla e que exige esforços, principalmente, em um momento de pandemia em que o ensino remoto era algo novo para todos e todas.

Referenciais

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7ª ed. revisada. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

MARTINS, Rosa Elisabete M. Wypychynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no Século XXI. In TONINI, Ivaine Maria (Org.) et al. *O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 61- 76.

MORAN, José Manuel. *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TONINI, Maria Ivaine. Movimentando-se pela Web 2.0 para Ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) et al. *Movimentos no Ensinar Geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013, p. 49 – 62.

ENSINO VIRTUAL DE CARTOGRAFIA DIGITAL DIANTE DA PANDEMIA COVID-19

Adriana Castreghini de Freitas Pereira
Ramon Guerini Cândido

Introdução

A vida em sociedade sofreu uma grande transformação no ano de 2020, devido a pandemia COVID-19 (Sars-Cov-2). As relações humanas comuns no dia-a-dia foram alteradas, seja por mudanças nas políticas de utilização do território, mudanças nos fluxos e processos de mobilidade, ou por diminuição no contato entre as pessoas. Diante desse quadro mundial transformador, as vulnerabilidades e riscos das populações mais carentes e mais suscetíveis ao vírus tem sido evidenciadas, sugerindo que a pandemia tenha escancarado o que há de pior na sociedade moderna: a desigualdade humana e a injustiça social.

Nesse momento histórico a educação de qualidade, principalmente a educação pública, necessitou se reinventar, renovando suas práticas de ensino para atender os estudantes de diferentes classes sociais e com possibilidades distintas de acesso as tecnologias atuais. Desse modo, as universidades alteraram o modo cotidiano de ensino, promovendo o distanciamento social para a segurança da saúde pública e individual da comunidade acadêmica, através de aulas e atividades práticas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Neste sentido, este artigo apresenta uma possibilidade para o ensino virtual da disciplina de Cartografia Digital nos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina no estado do Paraná. Tratando-se de uma disciplina de geotecnologias, o laboratório de informática é uma estrutura indispensável para as aulas presenciais em tempos não-pandêmicos. Mas como atender virtualmente os estudantes da disciplina que não possuem computador em suas casas? E aqueles que, mesmo possuindo computador, têm dificuldades para manipular sozinho programas computacionais tão específicos? A resposta encontrada para estes questionamentos foi utilizar tecnologias modernas, disponíveis gratuitamente, tanto para computadores quanto para

dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) na elaboração de produtos cartográficos não convencionais em diferentes escalas – mapas, cartas e plantas.

Para tanto foram utilizados os programas ArcGis Online e Google Earth Pro, e os resultados demonstraram efetivo aprendizado dos conteúdos cartográficos ministrados, o que pode ser verificado nos mapeamentos realizados pelos estudantes.

Atividades Práticas de mapeamento utilizando geotecnologias

Os Sistemas de Informações Geográficas – (SIG) podem ser definidos como uma coleção organizada de *hardware*, *software*, dados geográficos e alfanuméricos, projetados para eficientemente, capturar, armazenar, atualizar, manipular, analisar e apresentar informações referenciadas geograficamente. Pode ser considerado como um tipo de sistema de informação que envolve de forma sistêmica e interativa bancos de dados, tecnologia e pessoal, sendo capaz de realizar análises espaciais, armazenar, manipular, visualizar e operar dados georeferenciados para obtenção de novas informações (Câmara, 1996; Câmara et al., 2001). Os SIG combinam os avanços das cartografias automatizadas, dos sistemas de manipulação de bancos de dados e do Sensoriamento Remoto com o desenvolvimento metodológico em análise geográfica, para produzir um conjunto distinto de procedimentos analíticos que auxiliam no gerenciamento e na atualização constante das informações disponíveis. Os SIG são, entretanto, ferramentas economicamente caras e de difícil manipulação, o que torna mais complicado o ensino dessas ferramentas em ambiente virtual de aprendizagem.

Em contrapartida, com a popularização dos SIG e o desenvolvimento da internet e da informática, surgiram ferramentas mais democráticas e interativas para os usuários, que são os SIG online (*WebGIS*). Tais ferramentas permitem o gerenciamento de dados, utilização de plataformas independentes com baixo custo e balanceamento eficiente de carga computacional (Pereira; Cândido, 2021), podendo ser explorados pelas ciências geográficas, de modo a desenvolver nos estudantes as geocapacidades (Fargher, 2018), com a utilização de interfaces mais amigáveis.

Do mesmo modo que os SIG Online têm permitido uma maior interação dos usuários com a cartografia digital e manipulação de banco de dados, os GNSS – Global Navigation Satellite System, ou

Sistema Global de Navegação por Satélite, também se tornou uma ferramenta mais acessível, a partir do desenvolvimento de navegadores de localização utilizados em aparelhos celulares, relógios e carros. São sistemas que estabelecem o posicionamento Geoespacial através de satélites artificiais, em coordenadas geográficas (latitude e longitude) ou coordenadas UTM (E, N) e altitude do local a ser posicionado. É uma ferramenta essencial para as ciências geográficas, uma vez que permite a localização precisa de pontos sobre a superfície da Terra (Monico, 2008).

Portanto, este artigo propõe a aplicação prática de recursos de cartografia digital utilizando tecnologias modernas e acessíveis aos estudantes do ensino superior, buscando alinhar a realidade do ensino virtual com as condições de acesso pelos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento metodológico da pesquisa se deu a partir de aulas teóricas para o ensino dos conceitos relacionados à cartografia digital, seu histórico e as principais diferenças e alinhamentos com os SIG. Em seguida foram apresentados os principais softwares SIG do mercado, tanto os de código aberto quanto os não-livres, contextualizando as possibilidades de utilização no mercado de trabalho, nas universidades e nas escolas. Foram propostas atividades práticas para a elaboração de mapeamentos com a orientação da professora da disciplina e tutoria do estagiário/bolsista do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Londrina. Todas as aulas foram realizadas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizando o pacote G Suíte do Google, disponibilizado pela UEL, o software gratuito ArcGIS Online, o aplicativo gratuito Google Earth Pro, além do aplicativo *mobile* GPS Logger, permitindo a execução das atividades tanto em computadores, como em dispositivos móveis.

Os estudantes que participaram da pesquisa cursavam o 2^a ano do curso de graduação em Geografia da UEL, nas modalidades licenciatura e bacharelado e matriculados na disciplina de Cartografia Digital. As atividades educacionais ocorreram no segundo semestre de 2020 e contemplaram duas turmas, uma do turno matutino e outra do turno noturno, que somadas resultaram num total de aproximadamente 60 estudantes. Deste total, ocorreram algumas

desistências e trancamentos ao longo do semestre letivo por motivos relacionados à pandemia de Covid-19.

Foram duas as atividades práticas propostas aos estudantes, uma delas com o uso do Google Earth Pro e a outra com o uso do ArcGIS Online. Em ambas as atividades foi utilizado o aplicativo *mobile* GPS Logger.

A primeira atividade prática proposta aos estudantes, com o uso do aplicativo Google Earth Pro, foi a elaboração do mapeamento altimétrico da distância entre a casa do estudante e a UEL, que pode ser chamada de trilha ou trajeto. Nessa atividade buscou-se praticar com os estudantes a orientação e a localização cartográfica, em meio ao espaço vivido por eles em seu cotidiano; além da visualização do relevo do terreno, que pode ser observado a partir do traçado do perfil topográfico deste trajeto, no próprio aplicativo.

A proposta foi realizada em etapas, e como a pandemia exigiu o distanciamento social, cada estudante realizou sua atividade individualmente, podendo optar por fazer o percurso de sua casa até a UEL, utilizando o aplicativo *mobile* GPS Logger ou simplesmente traçando a trilha ou trajeto no próprio aplicativo Google Earth Pro, seguindo as orientações da professora e do tutor. As orientações de como utilizar os aplicativos *mobile* GPS Logger e Google Earth Pro foram realizadas em sala de aula virtual, bem como a instalação dos mesmos no computador e/ou celulares e *tablets*.

A segunda atividade prática, um pouco mais elaborada que a primeira, contou com o uso do ArcGIS Online na elaboração do mapeamento do Vale do Rubi, localizado no perímetro urbano da cidade de Londrina no Paraná. O Vale do Rubi é uma região de fundo de vale que compõe uma área verde no entorno do Córrego Rubi, sendo um importante ponto de lazer dos bairros localizados em seu entorno, com calçada para caminhada, trilha interna, campo de futebol, pista de skate, áreas abertas para pequenos eventos e uma nascente perene, localizando-se próximo a UEL.

Assim como a primeira atividade prática, esta também foi realizada em etapas onde a professora e o tutor abordavam os conteúdos nas aulas práticas virtuais e direcionavam atividades para que os estudantes desenvolvessem durante a semana, antes da próxima aula. A primeira etapa consistiu no cadastro na plataforma ArcGIS Online e na criação de uma conta única para que todos tivessem acesso ao mesmo mapeamento e pudessem colaborar no desenvolvimento. Em seguida foi realizado um trabalho de campo

pelo tutor da disciplina, devido a necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia, garantindo a segurança da atividade e o devido aprendizado do conteúdo pelos estudantes. Neste trabalho de campo foram coletados, por meio do aplicativo GPS Logger (disponível gratuitamente para celulares com sistema operacional Android) o percurso da trilha interna do Vale do Rubi, os principais pontos de interesse e fotografias destes e do entorno. Simulações do uso do aplicativo móvel foram realizadas no momento de aula síncrona para garantir o correto manuseio do recurso e apresentar os resultados da coleta de informações em campo.

Os dados foram exportados do aplicativo GPS Logger em formato GPX (GPS eXchange Format) e importados no *webmap* do ArcGIS Online. No intuito de propor análises espaciais com dados de outras fontes, foram importados arquivos geoespaciais disponibilizados para *download* no Sistema de Informações Geográficas da Prefeitura de Londrina (Siglon). Foram utilizados arquivos vetoriais *shapefile* (.shp) de cursos d'água, bacias hidrográficas urbanas, limite de bairro, limite de região e limite municipal. Optou-se por utilizar o *basemap* de imagem de satélite da própria fabricante da plataforma, a ESRI, agregando também mais esta fonte de informações.

Os dados coletados em campo foram organizados em três camadas – Local visitado, Fotos e Trilha do Vale do Rubi. A primeira, “Local visitado”, compreende os pontos de interesse relevantes ao longo do percurso da trilha. Foram atribuídas descrições, valores de coordenadas UTM da localização e um link de imagem com uma fotografia do local. A camada “Foto do entorno e caminho” articula fotos tiradas nas vias dos arredores do vale, buscando caracterizar a paisagem da região. E por fim, a camada “Trilha do Vale do Rubi” é o arquivo vetorial do trajeto percorrido no caminho interno ao Vale. Foram configuradas as simbologias de todas as camadas do *webmap*, buscando equilibrar os princípios da Semiologia Gráfica com os recursos visuais disponíveis na plataforma.

A partir da finalização do *webmap*, foi configurado um *Web Mapping Application*, comumente chamado também de aplicativo, que nada mais é do que uma aplicação para *internet*, com apresentação mais interativa, dinâmica e intuitiva. Neste são disponibilizadas ao usuário final algumas ferramentas como a seleção de camadas, visualização das informações das tabelas de atributos das feições, seleção de *basemaps*, medição de áreas, distâncias e coordenadas geográficas, além de permitir selecionar o grau de opacidade das

feições geométricas e a impressão da visualização em formatos de imagem e PDF, permitindo compartilhamento através de mapas estáticos ainda mais personalizados do que no próprio aplicativo. Criamos um código QR para que os leitores pudessem acessar o aplicativo através de seus smartphones, exibido na Figura 1. Basta escanear o código através da câmera do dispositivo para ser direcionado ao link no navegador (<https://arcg.is/K01uO>) (PEREIRA; CÂNDIDO, 2021).

Figura 1: Código QR de acesso ao aplicativo Vale do Rubi – Londrina/PR



Fonte: Autores.

Resultados

As tecnologias atuais são envolventes e criam uma sensação de participação e pertencimento em seus usuários, tornando-as cada vez mais ferramentas presentes no cotidiano da vida das pessoas. Estabelecer estratégias de uso dessas novas tecnologias para o ensino das ciências geográficas parece inevitável. Desse modo, observou-se que a “novidade” sugerida na disciplina de Cartografia Digital em ambiente virtual, em propor atividades práticas com uso de celulares e tablets para os estudantes de geografia foi motivador para que os mesmos desenvolvessem as práticas de mapeamento propostas. O trabalho de campo, as simulações em ambiente virtual, a interface intuitiva, além da qualidade técnica e gráfica do produto final viabilizaram a contextualização das possibilidades tecnológicas que a Cartografia Digital atualmente proporciona. Obteve-se como produtos para o usuário final mapeamentos altimétricos digitais, com

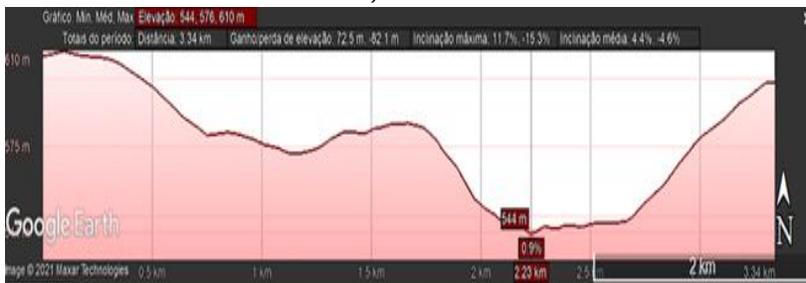
a visualização do relevo em perfil topográfico e um aplicativo digital em SIG Online, que permite rápidas análises, entendimento da realidade local e, sobretudo, uma representação espacial dinâmica e confiável. As Figuras 2, 3, 4 e 5 apresentam os resultados desses mapeamentos realizados com os estudantes, em ambiente virtual de ensino. Na figura 2 observa-se um dos mapeamentos altimétricos realizados na primeira atividade, com o uso do aplicativo Google Earth Pro. A figura 3 mostra um detalhe do perfil topográfico representando o relevo deste trajeto.

Figura 2: Mapeamento altimétrico do trajeto casa – UEL



Fonte: Autores.

Figura 3: Detalhe do perfil topográfico do mapeamento altimétrico do trajeto casa-UEL

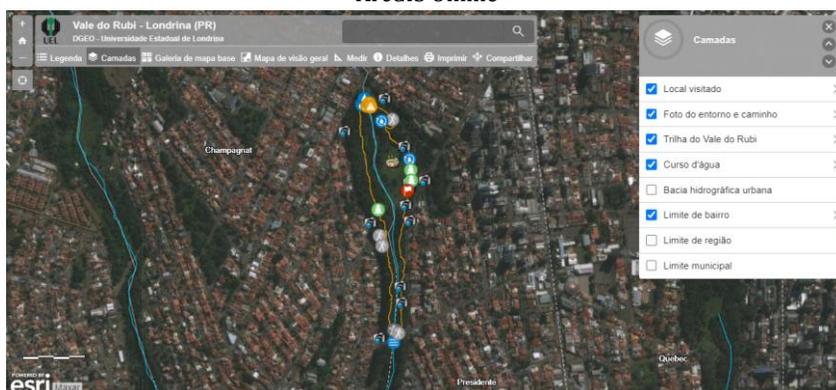


Fonte: Autores.

Observou-se nas representações das figuras 2 e 3 que o conteúdo temático relevo, comumente difícil de ser enxergado pelos estudantes, foi bem compreendido, uma vez que a visualização em 3 dimensões facilita essa análise. Ao utilizar o Google Earth Pro com imagens da área de entorno da casa e da UEL no trajeto casa-UEL, elaborando mapa virtual com uso de ferramentas para marcação de trajeto e dos pontos levantados com GPS, o lugar é visto sobre outras perspectivas, criando novas possibilidades de interpretações e compreensões sobre o espaço vivido. Essa atividade auxilia no entendimento das relações de proporcionalidade, identificação de lugares e objetos espaciais, diferenciação de paisagens, entre outras, favorecendo o aprofundamento de conceitos ligados à Cartografia, além de várias possibilidades de análises espaciais usando coordenadas geográficas, demarcação de trajetos, escala, altitude, entre outras.

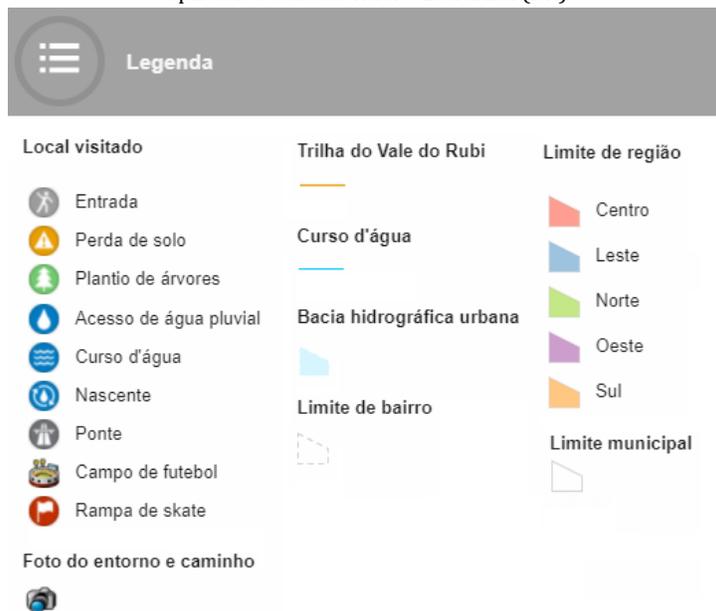
A Figura 4 apresenta o aplicativo *web* do Vale do Rubi desenvolvido na plataforma ArcGIS Online. Na Figura 5 observa-se a simbologia cartográfica utilizada para a elaboração do mapeamento do Vale do Rubi.

Figura 4: Aplicativo web do Vale do Rubi desenvolvido na plataforma ArcGIS Online



Fonte: Autores.

Figura 5: Legenda das simbologias adotadas para as informações geoespaciais do aplicativo Vale do Rubi – Londrina (PR)



Fonte: Autores.

Os estudantes participaram de todas as etapas dos mapeamentos realizados, com exceção do trabalho de campo no Vale do Rubi, devido ao distanciamento social e sanitário imposto pela pandemia. A escolha dos símbolos foi feita realizando testes no intuito de verificar a representatividade de cada um deles. Aspectos dinâmicos importantes podem ser trabalhados como a diminuição e o aumento do *zoom*, sobreposição de informações, alteração do mapa base, medições e a impressão de mapas estáticos com os elementos essenciais de um mapa convencional, cabendo ao usuário dos mapas tal escolha.

Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento das atividades práticas ficou evidente que o uso de aplicativos disponíveis para celular e *tablet*, além do computador, auxiliam na produção e organização dos

conhecimentos geográficos e cartográficos no processo de ensino aprendizagem, por despertarem maior interesse dos estudantes, trazendo dinamismo às aulas, principalmente na situação excepcional do ensino em ambiente virtual.

A motivação dos estudantes da disciplina de Cartografia Digital, de ambos os turnos, foi positivamente comprovada pelo interesse na tecnologia e no desenvolvimento dos mapeamentos propostos pelas atividades aqui apresentadas. A democratização do acesso por diversos tipos de dispositivos, a utilização de equipamentos e aplicativos móveis disponíveis na palma das mãos dos estudantes garantiram o mínimo de justiça social e equidade no momento de adequação das estruturas educacionais para garantir a continuidade das atividades acadêmicas no cenário pandêmico.

Além disso, a pesquisa permitiu a elaboração de mapeamentos com ferramentas cartográficas não convencionais, mantendo, porém, o rigor técnico necessário e os principais componentes de um mapa. Com relação ao acesso dos estudantes às aulas e atividades virtuais, observou-se que em torno de 30% utilizaram, por diversos motivos, apenas o celular para as atividades, tendo grande maioria dos estudantes participado das aulas síncronas.

Referências

- CÂMARA, G., CASANOVA, M., HEMERLY, A., MAGALHÃES, G., MEDEIROS, C. *Anatomia de Sistemas de Informação Geográfica*. Campinas, São Paulo: Instituto de Computação, UNICAMP, 1996.
- CAMARA, G.; DAVIS, C.; MONTEIRO, A. M. V. (Orgs.). *Introdução à Ciência da Geoinformação*. São José dos Campos: INPE, 2001. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/>. Acesso em 20 maio 2021.
- CAVALCANTI, L. S. *A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas*. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolarlana-souza/file> Acesso em: 15 maio 2021.
- FARGHER, Mary. *WebGIS for Geography Education: Towards a GeoCapabilities Approach*. International Journal of Geo-Information, London, UK, v. 3, n. 111, ed. 7, p. 2-15, 12 mar. 2018. DOI 7030111. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijgi7030111>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- FERNANDES, Taynah Garcia. SIG Online, uma nova perspectiva para o ensino de Geografia: prática e vivência na rede pública e privada. Fortaleza, 2019,

128p. *Dissertação* (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. FITZ, Paulo Roberto. *Geoprocessamento sem complicação*. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

LILLESAND, T.M.; Kiefer, R.H. *Remote Sensing and Image Interpretation*. John Willey & Sons, 1979.

MONICO, J.F.G. *Posicionamento pelo GNSS: Descrição, fundamentos e aplicações*. São Paulo: Editora Unesp, 2008. 480p.

PEREIRA, A.C.F.; CÂNDIDO, R.G. Atividades Práticas com SIG Online (WebGIS) no ensino de cartografia digital. In: ANTONELLO, I.T.; MOURA, J.D.P.; VENDRAME, P.R.S. (Org.) *Interfaces socioespaciais e geoambientais*. Londrina, 2021.

ROSA, Roberto. *Introdução ao sensoriamento remoto*. 7. ed. Uberlândia : EDUFU, 2009. 264 p.

SCOMPARIN, Akacia; PEREIRA, A.C.F. TECNOLOGIAS QUE EDUCAM: o celular na construção de saberes geográficos. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos*. Cadernos PDE, 2016. p. 1-28.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEU MONITORAMENTO EM CURSO DE GRADUAÇÃO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Líria Maria Bettiol Lanza
Óscar Sousa Domingos

Introdução

Face a profunda necessidade de conjugação de forças para o enfrentamento das condições impostas pelo modelo econômico dominante, essencialmente, em um “[...] contexto de crise estrutural do capital com suas graves consequências em todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (YAZBEK, 2012, p. 1), a docência se apresenta como uma importante ferramenta à concretização de um movimento contrário aos preceitos basilares do neoliberalismo. Como apontam Neves et al. (2016, s/p), “em função das funcionalidades e dos mecanismos sociais [...]” os docentes passaram a ocupar “[...] um espaço estratégico dentro das sociedades contemporâneas”, passando então a desempenhar “[...] um papel bastante complexo e dialético; características essas que podem ser percebidas através da perspectiva social, econômica, acadêmica e cultural”.

Não obstante ao papel preponderante que a docência joga na contemporaneidade, importa destacar que várias são as situações adversas que condicionam a efetiva participação dos docentes na formação integral de cidadãos comprometidos com a justiça social. É neste sentido que Pereira (2012, p. 69) aponta que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Sem a pretensão de um aprofundamento sobre as fundamentações teóricas que norteiam a prática da docência – muito menos a condução de uma avaliação em torno da prática da docência na Universidade Estadual de Londrina (UEL) -, pretendemos com o

presente texto problematizar o ERE a partir da realidade dos estudantes do terceiro ano do Curso de Graduação do Serviço Social que cursaram a disciplina “**A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde**”, considerando a forte implicação da crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus. Para isso, são apresentados dados da pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina em questão, que será detalhada a *posteriori*, que permitem contribuir sobre o debate proposto.

Para tanto, além desta exposição introdutória, estarão em discussão os aspectos ligados a pandemia do novo coronavírus, sua dimensão social e seus impactos em toda a esfera da vida social, inclusive na educação superior. Na sequência, procurando entender o contexto pandêmico e seus efeitos mediante o ERE, buscamos caracterizar os estudantes do Curso de Serviço Social anterior a pandemia, para posteriormente problematizar os dados da pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina acima mencionada, por nós ministrada no 2º (segundo) semestre de 2020.

A Dimensão Social da Pandemia e Suas Implicações no Ensino Superior

Dada a dimensão da crise que se instalou a nível mundial, a pandemia do novo coronavírus representa um dos principais acontecimentos do início da presente década. Tendo sido declarada como pandemia de coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, a COVID-19, causada pelo SARS-CoV-2 (OPAS, 2020), implicou em uma grave crise sanitária mundial, tendo vitimado mortalmente cerca de 5.745.032 de pessoas, e um total de 396.558.014 casos confirmados em todo mundo (OMS, 2022). Atualmente, de acordo com o consórcio de veículos de imprensa, o Brasil já atingiu a marca de 632.720 mortes e 26.605.137 casos confirmados (G1, 2022).

Para Lima, Melo e Perpetuo (2021, p. 60) “a pandemia do novo coronavírus chega ao Brasil, trazendo uma mudança radical no dia a dia de muitos brasileiros, mas se torna evidente, nas diversas camadas sociais, a desigualdade existente, colocando muitos em situações de maior vulnerabilidade”. As implicações sociais da pandemia do novo coronavírus se fizeram(fazem) sentir em escala maior pela população pobre, isto, em função da “[...] ausência de e/ou insuficiência de recursos, estratégias de prevenção e/ou tratamento

da doença nos seus cotidianos (FARIAS; LEITE JUNIOR, 2021, p. 3). Nesta perspectiva, Barreto et al. (2020, p. 2), destacam que, no Brasil, os impactos da pandemia do coronavírus se apresentaram(am) como extremamente desafiadores em consequência do

[...] contexto de grande desigualdade social e demográfica, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso constante à água, em situação de aglomeração e com alta prevalência de doenças crônicas.

Isto significa que, para as camadas menos favorecidas da sociedade, a vulnerabilidade à que estão expostas, que é consequência do descaso social, se caracteriza como um agravante em um período de graves crises sanitárias – como é o caso da pandemia do novo coronavírus -, “[...] seja pela maior dificuldade de manter o isolamento social, o emprego e a renda, seja pelo menor acesso à saúde e ao saneamento básico [...]” (CARVALHO; LIMA XAVIER; NASSIF PIRES, 2020, p. 1). O agravamento das condições socioeconômicas que ocorreu(ocorre) com a pandemia da COVID-19 reacendeu(reacende) o já conhecido debate sobre a importância das políticas públicas para a redução da assimetria socioeconômica. Neste sentido, Madeira et al. (2020) destacam que, quando encaramos com maior seriedade a concepção e a efetiva execução das políticas públicas, seus impactos na prevenção e combate de situações como a da COVID-19 são extremamente positivos. Ainda seguindo os autores:

Reside na área de políticas públicas, portanto, a função de compreender a ampla atribuição dos Estados e os tipos de intervenções na sociedade, seja na economia, seja na provisão de serviços públicos. A crise mundial tem revelado que modelos de Estados de bem-estar, com suas distintas formas de cobertura, importam sobremaneira nas formas como os governos têm enfrentado e mitigado a pandemia (MADEIRA, et al., 2020, s/p).

No caso específico da educação, as consequências da pandemia estiveram(estão), essencialmente, ligadas a adoção - por parte dos gestores públicos (das distintas esferas de governo) - de um modelo economicista, baseado no ensino remoto, isto porque, dada a necessidade do cumprimento das orientações das autoridades sanitárias (nacionais e internacionais) - como medidas de achatamento da curva de expansão de transmissão do novo

coronavírus (com principal destaque para o distanciamento social) -, desde março de 2020, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil se viram obrigadas a adotar como estratégia para a continuação das atividades acadêmicas o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Diante do quadro de pandemia – e dada a impossibilidade da realização de atividades presenciais, em função do distanciamento social que se impunha - entendemos que o ERE seja um mecanismo que nos permitiu seguir com as atividades acadêmicas. Todavia, a adoção do ERE gerou(ra) inúmeros desafios para a comunidade acadêmica, tendo aflorada assim a discussão sobre a importância da oferta do ensino público gratuito e presencial, movimento que caminha em direção contrária à visão de mercado, que vê na educação um amplo espaço lucrativo. Como apontam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 762, grifo nosso), as perspectivas de mercado,

[...] em um contexto particular do capitalismo que, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – **redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais** [...].

Portanto, entendemos que o contexto de pandemia suscita maior atenção por parte de toda comunidade acadêmica (e não só), uma vez que a pandemia vem se constituindo em um ponto de inflexão ascendente do processo de aceleração de questões que estavam colocadas na agenda neoliberal, as quais podemos destacar a precarização do trabalho e o desmonte da educação a partir da adoção do ensino a distância.

De acordo com a Agência UEL (2020), o ensino remoto emergencial nos cursos de graduação na UEL foi adotado em junho de 2020, que teve como principal motivação “[...] a evolução dos casos da COVID-19 em Londrina e em todo o território nacional, como forma de evitar a disseminação do vírus”, e tratou-se da aprovação de “[...] uma proposta elaborada pela Câmara de Graduação da UEL, que prevê um planejamento para o retorno das atividades, com intuito de garantir qualidade de ensino; inclusão social e segurança sanitária.

Volvidos cerca de dois anos da adoção do ERE – e mesmo com o crescimento negativo do percentual de mortes por COVID-19 em relação aos períodos anteriores -, os desafios ainda se fazem sentir, uma vez que, consequências como o desgaste emocional diante do

passamento físico de familiares e/ou pessoas do mesmo cliço de convívio; exaustão diante das aulas e atividades remotas; sobrecarga de atividades; dificuldade de concentração; dificuldades na obtenção e acesso de recursos necessários à realização de atividades acadêmicas; etc., ainda acompanham o cotidiano dos estudantes (e não só).

Importa sublinhar que, ainda que tais consequências tenham sido adensadas pelo contexto de pandemia, elas têm como ponto de partida a degradação social vivenciada no Brasil. Nesta perspectiva, cabe aqui ressaltar a formulação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), quando aponta que, a nossa reflexão sobre o ERE

[...] não pode estar limitada ao acesso à internet ou à disponibilidade de equipamentos. É preciso considerar um conjunto de questões que impactam o processo de aprendizagem, como o agravamento da precarização do trabalho (uberização, informalidade e terceirização); o desemprego e a redução de salários; e o fato de que 90% das estudantes de Serviço Social no país são mulheres, das quais mais de 70% são trabalhadoras que têm dificuldades provocadas pela pandemia, tanto econômicas quanto emocionais, combinadas com as múltiplas jornadas remuneradas e domésticas (ABEPSS, 2021, p. 5).

Destacamos que os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação aparecem no bojo da presente discussão porque, também, perpassaram as nossas experiências ao ministrar a disciplina “A Política de Seguridade social com ênfase na política de saúde”, com impactos negativos para as atividades acadêmicas. Ademais, como será demonstrado no próximo item, o perfil do estudante de Serviço Social de forma geral – e em particular o da UEL -, já vivenciava desafios e barreiros ao acesso e/ou a continuidade dos estudos, o que se aprofunda no contexto pandêmico.

Por uma ‘rota de fuga’: os distintos perfis estudantis e o perigo da homogeneização do ERE

Apesar do apoio dado e de todas as informações disponibilizadas pelo colegiado de curso à época¹, durante a adoção do ERE, assistimos à inúmeros obstáculos no exercício da docência. Associada as

¹ Sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Melissa Portes, que conduziu os trabalhos do colegiado de curso e daqueles que, em seu nome, manifestamos nossos agradecimentos.

dificuldades de acesso dos estudantes – que aqui deve ser entendido de forma ampliada; ou seja, inclui os recursos eletrônicos; de conectividade; de infra-estrutura; o tempo protegido aos estudos; condições subjetivas e de saúde mental; dentre outros -, questões como os desafios do novo formato das aulas e seus desdobramentos, não isentaram o exercício docente de profundas tensões, que não foram privilegiados para esta discussão.

Para este texto, optamos por apresentar dados relacionados à pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina em questão que, mediante o ERE, trouxe novas e repôs antigas questões no processo de ensinagem, exigindo uma constante avaliação do exercício docente em interface com as demandas e dificuldades dos estudantes para a aprendizagem e participação das aulas.

Partimos do pressuposto de que a pandemia, muito além de seus aspectos biológicos ou da natureza - com impactos severos nas condições de saúde da população - necessita ser analisada a partir da determinação social da saúde, conforme já apresentamos anteriormente. Posto isso, de forma panorâmica, tendo em vista as limitações formais do capítulo, é preciso situar o Curso de Serviço Social de forma geral e o curso de graduação da UEL, a fim de fugir dos discursos homogêneos produzidos sobre o acesso, a permanência e naquele momento, o ERE.

O Serviço Social é uma profissão institucionalizada no Brasil nos anos de 1930, regulamentado como uma profissão liberal em 1949. Seu surgimento; estruturação e mercado de trabalho, devem ser analisados e entendidos dentro do quadro mais amplo da sociedade brasileira que dentre outros, vivenciava a industrialização e urbanização crescente e, portanto, conforme

seu significado social, suas demandas, tarefas e atribuições devem ser buscados dentro da trama das relações que constituem a vida social e, particularmente, nas respostas que a sociedade e o Estado constroem, frente às necessidades sociais dos homens, em suas dimensões materiais e culturais. Essas dimensões constituem a sociabilidade humana e estão presentes no cotidiano da prática do Assistente Social (YAZBEK, 2004; p.13).

O Serviço Social brasileiro em seu percurso avançou de forma singular, tanto do ponto de vista teórico como interventivo, com processos de revisão de suas bases teóricas e interventivas, com claro compromisso com o trabalho, os direitos e a democracia. Neste

sentido, a presença nas IES de estudantes das camadas populares, dos movimentos sociais e das periferias das cidades, dentre outros, permite importante tensionamentos acerca da realidade brasileira e das políticas públicas a partir das trocas e reflexões de sujeitos diversificados, mas não sem problemas. A democratização do ensino superior, demanda histórica da sociedade, não veio acompanhada de condições adequadas de acesso e permanência da estudante. Este paradoxo, têm ocasionado grandes constrangimentos no nível de formação e mobilizado esforços institucionais e sociais - para ampliação dos mesmos, mesmo em um contexto de ofensiva à Universidade brasileira, sobretudo às públicas.

Para nos aproximarmos da realidade social dos alunos anterior à pandemia, trazemos os dados gerais sobre a caracterização do perfil dos estudantes de graduação em Serviço Social da UEL. De acordo com os dados do Colegiado do Curso de Serviço Social da UEL - divulgados pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN/UEL), que apresentou o perfil geral dos estudantes de graduação em Serviço Social entre 2018 e 2020 -, a graduação em tela é caracterizada pela presença expressiva de estudantes do sexo feminino - representando 83,5% do total de estudantes nos dois turnos em que os cursos são ofertados (matutino e noturno) - e majoritariamente composta por jovens entre os 19 e 25 anos, residentes na Região Metropolitana de Londrina/PR. Quanto a distribuição dos estudantes de graduação de Serviço Social na UEL por série, os dados estão agrupados na tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição dos Estudantes de Serviço Social da UEL por série em 2018

Série	(%)
1 ^a	25,3
2 ^a	19,8
3 ^a	28,6
4 ^a	26,3
Total	100

Fonte: Elaborado pelos autores, de acordo com os dados do Colegiado do Curso De Serviço Social, UEL, 2018.

De acordo com os dados da Tabela 1, é a 3^a (terceira) série que concentra um número maior (28,6%) de estudantes de Serviço Social na UEL. Com 19,8% do total de estudantes, a 2^a (segunda) série é a que menos concentra estudantes. Quanto ao estado civil, 79,1% dos estudantes de graduação em Serviço Social na UEL são solteiros, 9,9% são casados, enquanto 11% estão no grupo de estudantes em união

estável, separados, divorciados, entre outros. Apesar de um número elevado de estudantes apontarem que são solteiros, os dados do Colegiado do Curso de Serviço Social da UEL demonstram que 87,90% do total de estudantes possui ao menos 1 (um) filho, e não mais que 3 (três) filhos, ao passo que o restante, por tanto, 12,10%, não possui filho(s).

Relativamente a forma de ingresso na UEL e a identificação de cor/raça, os dados indicam que 39,6% do total de estudantes ingressara na UEL pelo sistema universal; 57,1% pelas cotas de escola públicas; 3,3% por cota reservada à população negra e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu); e, cerca de 67% dos estudantes de graduação em Serviço Social na UEL declaram-se como sendo de cor/raça Branca; 9,9% Preta; 17,6% Pardo; e 5,5% Amarela e Indígena. Sobre a distribuição em termos percentuais da quantidade de estudantes do curso de graduação em Serviço Social na UEL que são bolsistas e não bolsistas, os dados apontam que 67% do total de estudantes recebe algum tipo de bolsa (importa destacar que a classificação de bolsista aqui apresentada engloba as bolsas concedidas à estudantes que estejam em projetos de iniciação científica, iniciação extensionista, inclusão social e bolsas referentes à estágios remunerados). No que tange as condições socioeconômicas dos estudantes, pouco menos da metade possui trabalho formal e/ou informal, e 59,3% não possui qualquer trabalho formal e/ou informal.

Uma constatação que os dados apresentados nos permitem efetuar é que, os estudantes de Serviço Social, em período anterior à pandemia, encontravam dificuldades e obstáculos, oriundos de sua condição social, se não como trabalhadores diretos, como de famílias. A presença do estudante trabalhador; majoritariamente do ensino público, etc, já foram debatidas pela comunidade acadêmica, considerando os desafios que conectam passado e presente quando se trata da continuidade dos estudos. Não ignoramos nem a política de assistência estudantil, tampouco o direito dos mesmos à educação pública, ao contrário, em cursos que recebem graduandos com este perfil, as respostas por vezes homogeneizadoras das políticas, podem mais atrapalhar que auxiliar, porque do ponto de vista social, “chegar e permanecer” na Universidade em um curso de graduação é um processo complexo, conflituoso, difícil e alheio à vontade individual dos sujeitos, posto os mecanismos de desigualdades existentes na nossa sociedade.

Entendemos que estas considerações são necessárias para deixar claro em qual contexto os estudantes de graduação em Serviço

Social se deparam com a pandemia e o ERE. Corroboramos com Minto (2021, p.140) ao afirmar que “o imperativo do distanciamento social em função da Covid-19, vem contribuindo para reforçar essa noção superficial que o adensamento tecnológico sempre ocorre em sentido único, positivo”. Entendemos que, para muitos estudantes de serviço social, o ERE foi atravessado por dificuldades comuns aos que vivem do trabalho. Caberia então desvendar como tais elementos se adensaram em fase de crise pandêmica global a partir dos dados sobre a pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina “A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde” – ministrada no 2º (segundo) semestre de 2020 - que foi realizada junto dos 70 estudantes matriculados na 3ª (terceira) série.

Acompanhamento e monitoramento da disciplina “A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde”

A disciplina “A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde” foi ministrada para estudantes da graduação (3ª série), e teve seu início e término nos dias 23 de setembro e 11 de novembro de 2020, respectivamente. Entre outros, constituíram objetivos centrais da disciplina: problematizar a Seguridade Social brasileira com ênfase na política de saúde; apresentar o percurso histórico da política de saúde no contexto brasileiro a partir do século XX; aprofundar a compreensão do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir dos seus componentes principais com foco na gestão social; debater os desafios da atuação do profissional de Serviço Social na perspectiva da política de seguridade social; etc.

Dado o contexto de pandemia da COVID-19, a disciplina foi ofertada em sua totalidade de forma remota (100%), com uma divisão equitativa entre as atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas ocorreram por intermédio da plataforma *google meet*, e, para o ambiente virtual de ensino-aprendizagem, foram utilizados os seguintes recursos: aulas dialogadas com o objetivo de promover um ambiente de interatividade com os discentes, sendo possível o uso de recursos didáticos, como powerpoint; vídeos, dentre outros, que foram disponibilizados no *classroom* para acesso oportuno dos estudantes.

Quanto as atividades assíncronas, foram disponibilizados os textos que constam como bibliografia básica no *drive* da sala (que contou com a adição dos correios eletrônicos de todos os estudantes matriculados na disciplina); atividades complementares para estudo

e fixação dos conteúdos, como estudos dirigidos; produção de textos dissertativos e questionários no formato *google forms*, sobre conteúdos que objetivaram a fixação de conhecimentos; *links* de acesso para filmes e documentários, e *podcast* com assuntos, problematizações e explicações sobre o conteúdo proposto, visando o acesso de todos os estudantes, mesmo quando impedidos de acompanhamento das atividades síncronas. Como forma de facilitação do uso das plataformas, foram disponibilizados vídeos tutoriais exclusivos para a disciplina, com destaque para os campos de envio e devolutiva das atividades dos discentes.

Objetivando o acompanhamento e monitoramento da disciplina, a pesquisa foi realizada através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, em que os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, resguardado o sigilo, conforme prerrogativa da Resolução Nº 510/2016. A pesquisa buscou colher informações para a verificação de pontos dificultadores e facilitadores para o ERE, além das reais condições (objetivas e subjetivas) em que os estudantes acompanharam as aulas. O questionário *online* contou com questões de múltiplas escolhas, e foi dividido em três partes, a citar: (a) identificação e/ou dados gerais dos alunos; (b) condições objetivas e subjetivas de participação dos estudantes ao cursar a disciplina no formato de ERE; e (c) exercício docente e abordagem de aspectos como o uso do material didático, discussões na sala remota e a realização de atividades assíncronas.

Ao todo, foram respondidos 52 (cinquenta e dois) formulários, e obtivemos uma porcentagem de 74,28% de aceitação à participação na pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina. Assim, do total de estudantes que aceitaram participar da pesquisa, 44 estudantes responderam ao questionário aplicado e outros 8 estudantes não responderam ao questionário aplicado. Neste sentido, apresentamos a seguir os dados de identificação dos estudantes que responderam ao questionário aplicado.

Identificação e/ou dados gerais dos alunos

Destaca-se que a pesquisa foi realizada nos dois períodos em que a disciplina foi ministrada (matutino e noturno). Com exceção dos 8 (oito) estudantes que não responderam às perguntas da pesquisa, o período noturno registrou um número maior de respondentes, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição de estudantes que participaram na pesquisa de acompanhamento e monitoramento na disciplina “A Política de Seguridade social com ênfase na política de saúde” por turno (2º semestre de 2020)

Resposta (Período)	Nº de Estudantes	(%)
Matutino	20	38,46
Noturno	24	46,15
Sem resposta	8	15,38
Total	52	100

Fonte: Elaborado pelos autores, de acordo com os dados da pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina “A Política de Seguridade Social com ênfase na política de saúde” (Curso de Serviço Social/UEL, 2020).

A quantidade de estudantes do período noturno que participaram desta pesquisa expressa, também, como o período noturno tem sido aquele que mais congrega estudantes no Curso de Serviço Social na UEL. Como se pode observar nos dados – referentes aos formandos em Serviço Social - divulgados pela PROPLAN/UEL, entre 2018 e 2020, o período noturno apresentou números superiores de formandos, com 18, 25 e 22, respectivamente, contra 17, 14, 10 do período matutino, respectivamente (UEL, 2021). Nesta perspectiva, entendemos que tal fato ocorre, também, em função da porcentagem considerável (40,7%) de estudantes de graduação em Serviço Social da UEL que exercem, além das atividades acadêmicas, atividades profissionais (Colegiado do Curso de Serviço Social, UEL, 2018) e/ou de estágios remunerados, fator que tende a levar parte expressiva dos estudantes a optarem pelo ensino no período noturno.

Quanto a faixa etária, os dados apontam que mais da metade dos estudantes que responderam esta pesquisa, ou seja, 59,09% (26 estudantes), tem uma faixa etária que se situa entre 19 e 24 anos. Outra faixa etária com maior representação entre os estudantes está entre 25-34, com 22,73% do total. Respeitante a distribuição por sexo, dos 52 estudantes que participaram da pesquisa, 69,23% são do sexo feminino e 13,46% do sexo masculino. Importa ainda destacar que 9 estudantes não responderam – ou seja, 17,31%. De modo geral, o perfil dos estudantes matriculados na disciplina “A Política de Seguridade social com ênfase na política de saúde”, no 2º (segundo) semestre de 2020 – e que participaram da presente pesquisa -, caracteriza-se, maioritariamente, pela presença de jovens do sexo feminino, na faixa etária entre os 19 e 34 anos. No item a seguir, apresentamos as condições de participação dos estudantes nas aulas com a adoção do ERE.

Condições de participação dos estudantes ao cursar a disciplina ‘Política e Seguridade Social com ênfase na política de saúde’ no formato de ERE

Conforme dados da pesquisa de acompanhamento e monitoramento da disciplina, 48,08% (25) dos estudantes informaram que dispunham de um ambiente adequado para o acompanhamento das aulas e de realização de demais atividades acadêmicas, 32,69% (17) responderam negativamente e, 19,23% (10) não responderam. Os principais motivos apontados pelos estudantes que não possuíam condições adequadas para a participação nas aulas e a realização das demais atividades acadêmicas foram: tamanho inadequado de residência e que era compartilhada com outras pessoas, dificultando assim a concentração nas atividades acadêmicas; dado o formato de ERE, a presença de filho(s) em casa não permitiu dedicação exclusiva na disciplina; lugar de residência que possui muito barulho (uso de som; animais de estimação; desenvolvimento de atividades produtivas: serra, martelo, aparelhos domésticos, etc.); presença de outras pessoas no mesmo local de residência que também trabalham ou estudam em casa, fator que eleva o nível de barulho produzido nesse ambiente, (com graves consequências para concentração); existência de conflitos que alguns estudantes têm com as pessoas com as quais compartilham o mesmo espaço residencial; a não existência de um espaço apropriado com materiais como cadeira, mesa, etc.; sinal de internet com baixa qualidade; e a ausência de equipamentos como computador/notebook/tablet, que leva alguns estudantes a se servirem do celular como o principal equipamento para a participação em aulas.

Quando questionados se possuem recursos *online* suficientes para participarem nas atividades remotas (sala de discussão *google meet* e *classroom*), 33 estudantes (63.46%) apontaram que possuíam recursos suficientes, enquanto 8 estudantes (15,38%) responderam negativamente ao questionamento. O restante, 11 estudantes (21,15%) não responderam. O número de estudantes que responderam positivamente adensa os dados do Colegiado do Curso de Serviço Social (2018), ao apontar que, entre os estudantes matriculados entre 2018 e 2020, cerca de 97,8% e 94,5% possuíam acesso à internet e computadores/notebooks, respectivamente. Apenas 2,20 e 5,5% não possuíam acesso à internet e

computadores/notebooks, respectivamente (Colegiado do Curso de Serviço Social, UEL, 2018). Todavia, alguns dos estudantes que não possuíam recursos suficientes para as atividades acadêmicas sinalizaram que haviam solicitado auxílio por parte da UEL, mas que não tiveram suporte antecipadamente. As dificuldades relacionadas aos recursos relatados por estes estudantes vão desde a ausência de computador/notebooks; baixa qualidade de internet; e computadores/notebooks com versões ultrapassadas, condicionando assim o acesso à sala de discussão *google meet* e *classroom*.

Sobre o acompanhamento da disciplina, pouco menos da metade (48,08%) apontou que teve dificuldades parciais para acompanhar. Por outro lado, 10 estudantes (19,23%) indicaram que tiveram dificuldades em acompanhar a disciplina, e 9 (17,31%) sinalizaram que não encontraram dificuldades pessoais para acompanhar a disciplina. Entre os estudantes que informaram que tiveram dificuldades em acompanhar a disciplina, além da dificuldade de concentração por motivos psicológicos, estes apontaram como principais causas o enfrentamento de problemas de ordem material; a necessidade de realização das atividades laborais no horário das aulas; realização de trabalhos de cuidados para outra(s) pessoa(s) em horário de aula; o não domínio das tecnologias e/ou plataformas usadas nas aulas; dificuldades na aparição em videoaulas; e desmotivação em função do contexto de pandemia.

Apesar da grande maioria possuir todos os recursos materiais para participarem das atividades acadêmicas e demonstrarem interesse pela disciplina, alguns estudantes informaram que não conseguiram acompanhar totalmente a disciplina por motivos como: falta de condições emocionais; condição de saúde familiar que não possibilitaram estar em casa todos os dias para assistir às aulas; trabalho e sobrecarga de demais disciplinas; por questões familiares que impossibilitam dedicar atenção exclusiva e apreensão do conteúdo (que ocorre pelo fato das aulas não serem presenciais); e, por opção política, uma vez que alguns estudantes se mostraram contra a adoção do ERE.

Dados da avaliação feita pelos estudantes sinalizam que apenas 25% (15) dos estudantes considera que as aulas em contexto de pandemia contribuíram para a formação profissional. Se por um lado, parte considerável aponta que as aulas no contexto de pandemia contribuíram parcialmente para a sua formação profissional – isto é, 38,46% (20 estudantes) - , por outro, 10 estudantes (19,23%)

responderam que as aulas não trouxeram qualquer contributo. Como justificativa à não contribuição e/ou contribuição parcial das aulas à formação profissional, os estudantes apontaram os seguintes motivos: impossibilidade de aprender sem a interação com os demais colegas; redução do nível de qualidade das aulas em função da adoção do ERE; dificuldade de concentração e assimilação dos conteúdos; dificuldades na realização das atividades assíncronas; mudanças emocionais e comportamentais causadas pelo contexto de pandemia (afetando assim o desempenho acadêmico); e, apesar do acesso aos conteúdos, o ensino remoto não se manifesta da mesma forma que o presencial.

A fim de projetar os próximos passos na disciplina questionamos quais seriam as condições adequadas para o ERE, e, 57,14% afirmaram não estar vivenciando a pandemia; 57,14% estar só estudando; 52,38% possuir condições materiais e objetivas; 40,40% responderam não acreditar no ensino remoto.

Apesar de destacarmos aqui que cerca de 40,48% dos estudantes que participaram desta avaliação não acreditarem no ensino remoto - e sem a pretensão de amenizarmos os efeitos perversos do ensino remoto sobre o processo de ensino-aprendizagem -, a pesquisa nos permitiu obter contributos que indicam os melhores caminhos a serem percorridos e/ou condições necessárias para o melhor aproveitamento do ERE. Entre os principais contributos, citamos os seguintes: existência de um espaço físico privativo com melhores condições; melhor acesso à internet; melhores condições materiais e objetivas (trabalho, subsistência, etc.); contar com apoio especializado para os casos de qualquer ação comportamental anormal (acesso à psicólogos clínicos e outros especialistas de saúde mental); dedicação exclusiva às atividades acadêmicas (estando assim liberado de outras ocupações como cuidar de familiares e/ou amigos, atividades domésticas, etc.); a não associação de atividades acadêmicas com atividades laborais; e associar aspectos do ensino remoto com o ensino presencial, possibilitando assim as trocas de informações com os demais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe aqui algumas considerações mais gerais sobre os dados do ponto de vista docente, embora não seja objetivo do texto. A primeira delas é o momento em que a disciplina ocorre (primeiras disciplinas no ERE) e que, mediante o novo formato e as suas exigências, significativos processos de capacitação e mobilização de recursos didáticos e pedagógicos foram feitos. Todavia, nem todos se “encaixavam” na

realidade concreta, posto que, a impossibilidade de identificar estudantes com mais dificuldades de compreensão ou de participação em sala de aula foi anulada pelo acesso às aulas sem o uso (40,38%) ou uso parcial da câmera (21,15%), sendo que para os primeiros, a maior frequência de respostas foi “não querer se expor” e para os segundos, a instabilidade da internet quando do uso da câmera. De forma perversa, o ERE atinge, ao nosso ver, os alunos que mais precisam da mediação docente para adequada formação profissional. A segunda, envolve os “erros” e “acertos” da prática docente e a “correção de rota” que avaliações de percursos pedagógicos ajudam a recalcular. No entanto, chamamos atenção para o fato de que, há uma preponderância de aspectos que extrapolam as questões meramente didáticas, embora as afete substancialmente, que são as condições objetivas de vida dos estudantes. Nesse sentido, nem as políticas educacionais de acesso e permanência e tampouco os esforços individuais dos envolvidos no processo são capazes de resolver.

Considerações Finais

Apesar de a implementação e adoção do ERE representar uma estratégia pontual e/ou factível, que possibilitou a continuação da realização das atividades acadêmicas, os resultados obtidos na pesquisa de acompanhamento e monitoramento realizada com os estudantes matriculados na disciplina “A Política de Seguridade social com ênfase na política de saúde” - do Curso de Serviço Social da UEL - demonstram que o contexto de pandemia impôs uma dinâmica no processo de ensino-aprendizagem que difere daquela vivenciada na adoção do modelo de ensino presencial. Como foi possível observar na avaliação feita pelos estudantes, no modelo remoto, o processo de ensino-aprendizagem é atravessado por elementos que o condicionam, e que, particularmente, dificultou o estudo por parte dos estudantes regularmente matriculados na nossa disciplina. Portanto, apesar da maioria dos estudantes ter apontado que possuía meios que possibilitaram o acompanhamento das aulas remotas, a adoção do modelo de ERE não favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, tendo causado graves problemas, essencialmente, de ordem psicoemocional.

Do ponto de vista do exercício docente, nossas experiências com a disciplina “A Política de Seguridade social com ênfase na política de saúde” em contexto de pandemia nos possibilitaram verificar as

dificuldades causadas pela atual crise sanitária, que impôs a adoção de estratégias de ensino que não possibilitaram o estrito cumprimento dos objetivos que a disciplina preconizou. Isto posto, destacamos que nossas experiências na docência no contexto de pandemia evidenciam que, a assimetria socioeconômica - presente na realidade dos estudantes (e não só) -, além de dificultar o processo de ensino-aprendizagem, não se apresenta como um incremento à aplicação da justiça social no contexto da pandemia, uma vez que a dimensão social da atual crise revelou as desigualdades que o descaso social nos lega, e que condiciona qualquer tentativa de democratização da educação superior; ampliação do direito de acesso à educação pública, gratuita e presencial; e adoção de estratégias de ensino que possibilitem a apreensão dos conteúdos ministrados, contribuindo assim, positivamente, para a formação profissional.

Por fim, terminamos compartilhando uma reflexão de Minto (2021) sobre o uso das tecnologias na educação e o ERE, principalmente, sobre a necessidade de sua “avaliação em sentido mais amplo”. Entendemos que, sem a problematização das desigualdades sociais e das estruturas de dominação e opressão que conformam a sociedade brasileira, a “novidade” ou o “moderno” que o ERE pode sugerir, na verdade, atualiza e reforça o “antigo”. Conforme assertiva do autor, e com uma citação provocadora dele, esperamos contribuir com as reflexões acerca do tema.

“Estamos testemunhando decisões e processos de mudança na educação que se referem, portanto, ao nosso futuro: com todo o peso da velha tradição do capitalismo periférico e de extração colonial, em que nada aconteceu no passado esteja a todo momento, cobrando sua herança. Até o sentido terminológico, não deixa de ser uma triste ironia que o termo remoto tenha com um dos seus principais significados, justamente, o de antigo” (MINTO, 2021, p.151).

Referências

- AGUM, R; RISCADO, P; MENEZES, M. *Políticas Públicas: Conceitos e Análises em Revisão. Revista Agenda Política*, vol. 3, n. 2, jul/dez 2015. Disponível em: file:///C:/Users/ucl/Downloads/67-Texto%20do%20Artigo-119-1-10-20151209.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL- ABEPSS. *A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*. ABEPSS, 2021. Disponível em: <http://www.cressro.org.br/visualizar-noti>

cias/623-a-formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial.

Acesso em: 08 fev. 2022.

BARRETO, M. L.; BARROS, A. J.; D. CARVALHO, M. S.; CODEÇO, C. T.; HALLAL, P. R. C.; MEDRONHO, R. A.; STRUCHINER, C. J.; VICTORIS, C.; GWERNECK, G. L. *O quê urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? Revista Brasileira de Epidemiologia*. Santa Catarina: v. 23, s. 22, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Nº 345, de 19 de Março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020*.

BRASIL.. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Nº 473, de 12 de Maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL.. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Nº 544, de 16 de Junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016*. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006, e Considerando que a ética uma construção humana, portanto histórica, social e cultural [...]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 11 fev. 2022.

CARVALHO, L; LIMA XAVIER, L; NASSIF PIRES, L. *COVID-19 e Desigualdades No Brasil*. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340452851_COVID-19_e_Desigualdade_no_Brasil. Acesso em: 09 fev. 2022.

COLEGIADO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. *Perfil das(os) acadêmicas(os) do curso de serviço social (2018)*. Londrina: Colegiado do Curso de Serviço Social; UEL, 2018.

CONSÓRCIO DE VEÍCULOS DE IMPRENSA. *Mortes e casos conhecidos de coronavírus nos estados*. 07 fev. 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FARIAS, M. N; LEITE JUNIOR, J. D. *Vulnerabilidade social e Covid-19: considerações com base na terapia ocupacional social*. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN2099>. Acesso em: 08 fev. 2021.

LIMA, J. L.; MELO, A. B. de; PERPETUO, C. L. *Pandemia e a exacerbação das vulnerabilidades sociais: impactos na saúde mental*. Akrópolis, Umuarama, v. 29, n. 1, p. 59-74, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/8310>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MINTO, L.W. *A pandemia na educação: o presente contra o passado?* RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, V.06, nº10, p.139-154, jan-jun/2021.

MADEIRA, L. PAPI, L. GELISKI, L. ROSA, T. Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/os-estudos-de-politicas-publicas-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em: 08 fev. 2022.

NEVES, H. U; ALVES, J. R; CORRÊA, K. L. M; FREITAS, M. A. S; GARCÊS, S. S. *Professor: a importância da docência para o futuro do país em meio à globalização*. WebArtigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/professor-a-importancia-da-docencia-para-o-futuro-do-pais-em-meio-a-globalizacao/142860>. Acesso em: 08 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. *Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19)*. Genebra, 2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KcQiAxoiQBhCRARIsAPsvo-xuocTXWZY7Uufx-ZpfQ9wJE2ksXekM62DJkt0FoV9MM5jh6rKUxxcaAg9TEALw_wcB. Acesso em: 08 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. (2020). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875. Acesso em: 10 fev. 2022.

PARANÁ. Secretária da Saúde. Resolução SESA Nº 632, de 05 de Maio de 2020. *Dispõe sobre medidas complementares de controle sanitário serem adotadas para o enfrentamento da COVID-19*. Disponível em: https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/632_20.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2012. 130 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O__CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA_520926749.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.* Campinas, v. 30 n. 108, p. 761-778, out. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Agência UEL. UEL aprova retomada do calendário de graduação com atividades remotas a partir de 29 de junho. Londrina, 24 jun. 2020. Disponível em: https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30528. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. PROPLAN/UEL. Centro em Dados. Londrina, 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/centros-em-dados.php>. Acesso em: 01 mar. 2022.

YAZBEK, M. C. Política Social e Desenvolvimento: o novo padrão da dependência na América Latina e seus impactos na estrutura da desigualdade. In: *Encontro Nacional De Pesquisadores Em Serviço Social*, 13, 2012. Juiz de Fora: Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, nov. 2012.

YAZBEK, M. C. O Serviço Social e o movimento histórico da sociedade brasileira. In: CRESS SP (org). *Legislação brasileira para o Serviço Social*. São Paulo, 2004, pp.13-29.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Castreghini de Freitas Pereira – Docente no Curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: adrianacfp@uel.br

Ana Claudia Barbosa da Silva Roosli – Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: anaclaudia79@uel.br

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres – Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional e Coordenadora Geral do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: acpaeslemetorres@uel.br

Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante – Docente do Curso de Design Gráfico, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: anaboavista@uel.br

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho – Docente do Departamento de Matemática, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: tucci@uel.br

Benjamin Luiz Franklin – Docente no Departamento de Ciência da Informação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: belfra@gmail.com

Cláudia Lopes Nascimento – Docente do Departamento de Letras Português, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: cln_saito@uel.br

Deise Rosana Silva Simões – Docente no Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: deise.rsimoos@gmail.com

Dirce Aparecida Foletto de Moraes – Docente no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: dircemoraes@uel.br

Ernesto Fernando Ferreyra Ramirez – Docente no Departamento de Engenharia Elétrica, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: ferreyra@uel.br

Evelyn Secco Faquin - Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: evelynsecco@uel.br

Fernanda Cristiane de Melo – Docente no Curso de Fisioterapia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: fernanda.melo@uel.br

Gisele Maria de Andrade de Nobrega – Docente no Departamento de Biologia Geral, da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: giselenobrega@uel.br

Graciete Tozetto Goes – Docente no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: gracieteg@uepg.br

Jeani Delgado Paschoal Moura – Docente no Curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br

Juliana Bayeux Dascal – Docente no Curso de Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jbdascal@uel.br

Karina Keller Marques da Costa Flaiban – Docente no Curso de Medicina Veterinária, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: kkflaiban@uel.br

Karina Regalio Campagnoli – Doutoranda em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: karinaregalio@hotmail.com

Karine Ferreira Monteiro – Docente no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: pk.monteiro@hotmail.com

Líria Maria Bettiol Lanza – Docente do Departamento de Serviço Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: liriabettiol@uel.br.

Lucimar Aparecida Britto Codato – Docente do Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lucimarcodato@uel.br

Maiza Taques Margraf Althaus – Docente no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: maiza@uepg.br

Marcia Rorato – Docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: rorato@uel.br

Márcio Luiz Bernardim – Docente no Departamento Pedagógico de Administração da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) – Campus Guarapuava. E-mail: marcio@unicentro.br

Maria Elisa Wotzasek Cestari – Docente do Departamento de Enfermagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mariaelisa@uel.br

Maria Luiza Hiromi Iwakura Kasai – Docente do Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: luiza.iwa@uel.br

Marta Regina Gimenez Favaro – Docente do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: martafavaro@uel.br

Murilo Crivellari Camargo – Docente do Curso de Design Gráfico, Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: murilo@uel.br

Óscar Sousa Domingos – Mestrando em Serviço Social e Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da CAPES. E-mail: oscar Sousa28@hotmail.com

Patrícia Fernandes Paula-Shinobu - Docente no Curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: pfpaula@uel.br

Pedro Paulo da Silva Ayrosa - Coordenador geral do Núcleo de Educação a Distância da UEL (NEAD-UEL), coordenador local da Universidade Aberta do Brasil (UAB) E-mail: ayrosa@uel.br

Ramon Guerini Cândido - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: r.guerinicandido@uel.br

Renata Schlumberger Schevisbiski - Docente no Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: renatass@uel.br

Sonia Regina Vargas Mansano - Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mansano@uel.br

Valdirene Filomena Zorzo-Veloso - Docente no Curso Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: valdirene@uel.br

Vanessa Cruz Mantoani - Docente no Curso Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vanessamantoani@uel.br

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos - Docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) - Campus Irati. E-mail: wanda@unicentro.br

Pelas páginas deste e-book adentramos no mundo acadêmico e nos diferentes ambientes que este nos permite transitar. Na arte de ler, reler, escrever, conversar e pensar se descortina uma gama de possibilidades que fazem da universidade um espaço de produção de saberes plurais. Nesse ambiente profícuo de partilha, professores e estudantes têm o privilégio de se disporem e de se exporem para que o conhecimento aconteça. As ideias que convergem nesse projeto de escrita coletiva são frutos das interlocuções entre a docência e a discência, que levam a outros modos de ser, perceber e pensar o mundo vivido. O conteúdo compartilhado emana das múltiplas experiências de sala de aula, de vida em relação e do exercício do pensamento comunitário. Muito mais que metodologias, o que se apresenta é a busca constante pelo estar-a-ser-junto, revelando a docência em sua radicalidade.

