

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação  
docente e práticas acadêmicas na Universidade



Lebiam Tamar Gomes Silva  
Ana Cláudia Félix Gualberto  
organizadoras

**EU** Editora  
UFPB

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação  
docente e práticas acadêmicas na Universidade





**Reitor**  
**Vice-Reitora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Valdiney Veloso Gouveia  
Liana Filgueira Albuquerque



**Direção**  
**Gestão de Editoração**  
**Gestão de Sistemas**

**EDITORA UFPB**

Natanael Antônio dos Santos  
Sâmella Arruda Araújo  
Ana Gabriella Carvalho

**Conselho Editorial**

Cristiano das Neves Almeida | Ciências Exatas e da Natureza  
José Humberto Vilar da Silva | Ciências Agrárias  
Julio Afonso Sá de Pinho Neto | Ciência Sociais e Aplicadas  
Márcio André Veras Machado | Ciência Sociais e Aplicadas  
Maria de Fátima Alcântara Barros | Ciências da Saúde  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb | Ciências Humanas  
Elaine Cristina Cintra | Linguística e das Letras  
Regina Celi Mendes Pereira da Silva | Linguística e das Letras  
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes | Ciências Biológicas  
Raphael Abrahão | Engenharias

**Editora filiada à:**



Lebiam Tamar Gomes Silva  
Ana Cláudia Félix Gualberto  
organizadoras

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**  
desafios, reflexões e saberes  
pedagógicos sobre formação docente  
e práticas acadêmicas na Universidade

Editora UFPB  
João Pessoa  
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

<b>Projeto Gráfico</b>	Editora UFPB
<b>Editoração Eletrônica e Design de Capa</b>	Mônica Câmara
<b>Ilustração da Capa</b>	Alexandra Koch (Pixabay)
<b>Revisão</b>	Lívia Carolina das Neves Segadilha
<b>Revisão Gráfica</b>	Alice Brito

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

E59 Ensino remoto emergencial : desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação docente e práticas acadêmicas na Universidade [recurso eletrônico] / Lebiam Tamar Gomes Silva, Ana Cláudia Félix Gualberto (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>

ISBN: ISBN 978-65-991689-1-8

1. Ensino remoto. 2. Formação docente. 3. Ensino superior. 4. UFPB. I. Silva, Lebiam Tamar Gomes. II. Gualberto, Ana Cláudia Félix. III. Título.

---

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB – Programa de Publicação de E-books.

**EDITORA UFPB** Cidade Universitária, Campus I  
Prédio da editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147

# Agradecimentos

Esta obra é o resultado do compromisso de professores do ensino superior da Universidade Federal da Paraíba com a formação humana e acadêmica de seus estudantes em um momento crítico, que exigiu de nós o esforço criativo de reinventar o nosso fazer institucional e prosseguir, em meio a uma grande e inesperada adversidade, fazendo educação e contribuindo para a transformação social.

Agradecemos à gestão da Universidade Federal da Paraíba, representada nesta importante ação pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Superintendência de Educação a Distância (SEAD), sob a responsabilidade, respectivamente, da Profa. Dra. Ariane Norma de Menezes Sá e da Profa. Dra. Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto, pelo convite, apoio e reconhecimento do valioso trabalho realizado pelas Comissões Especiais instituídas em 2020.

Nossa gratidão aos autores deste livro e aos demais professores integrantes das Comissões Especiais, que envidaram esforços e dedicação para realizar um trabalho colaborativo de formação docente entre pares, que acreditamos ter alterado significativamente as práticas acadêmicas e a cultura institucional.

Agradecemos ao corpo docente desta Universidade, em especial aos participantes dos cursos ofertados, que juntamente conosco aprenderam, compartilharam experiências e construíram conhecimentos sobre a formação docente e sobre as práticas educativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior a partir da reflexão na ação.

Aos nossos estudantes que, conosco, têm compartilhado esse momento educacional histórico, motivando-nos e provocando-nos à reinvenção da docência, ao tempo que, com eles também, descobrimos alternativas para o enfrentamento dos desafios que nos são apresentados pelo ensino remoto.

A todos e todas nossa sincera gratidão!

*As Organizadoras.*

*A realidade à solta e a excepcionalidade da exceção.  
A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica  
e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa  
porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos  
ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr  
nossas categorias, nossa linguagem à beira do abismo.*

**Boaventura de Sousa Santos, 2020.**

# SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>MEDIDAS EMERGENCIAIS PARA A GRADUAÇÃO NA UFPB: PANDEMIA, ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO .....</b>	<b>15</b>
	<i>Ariane Norma de Menezes Sá</i>	
	<i>José Jorge Lima Dias Júnior</i>	
	<i>Renata Patricia Lima Jeronymo Moreira Pinto</i>	
<b>2</b>	<b>PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: O MOODLE CLASSES .....</b>	<b>35</b>
	<i>Alexandre Scaico</i>	
	<i>Andrei de Araújo Formiga</i>	
	<i>Paulo Henrique Souto Maior Serrano</i>	
<b>3</b>	<b>DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO DOCÊNCIA DIGITAL E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO REMOTO.....</b>	<b>58</b>
	<i>Lebiam Tamar Gomes Silva</i>	
	<i>Ana Cláudia Félix Gualberto</i>	
<b>4</b>	<b>CAMINHOS PARA UMA MEDIAÇÃO EFETIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DAS FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO DO MOODLE CLASSES .....</b>	<b>83</b>
	<i>Claudilene Gomes da Costa</i>	
	<i>Renata Gonçalves Gomes</i>	
	<i>Ruth Marcela Bown Cuello</i>	
<b>5</b>	<b>ESTRATÉGIAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DEED.....</b>	<b>98</b>
	<i>Thamyris Mariana Camarote Mandú</i>	
	<i>Jeane Felix da Silva</i>	

**6** **DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS: REFLEXÕES  
NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO/PARA  
O ENSINO REMOTO.....112**

*Ana Paula Furtado Soares Pontes  
Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças  
Danielle Rousy Dias Ricarte*

**7** **O PROGRAMA DE MONITORIA PARA O ENSINO REMOTO  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA:  
PERCURSOS FORMATIVOS NA GRADUAÇÃO  
EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 137**

*Angélica Araújo de Melo Maia*

**8** **UMA ANÁLISE QUALITATIVA DAS RESPOSTAS  
DE DOCENTES E DISCENTES DA UFPB AOS  
QUESTIONÁRIOS INSTITUCIONAIS SOBRE  
O TRABALHO REMOTO ..... 158**

*Betânia Passos Medrado  
Ana Berenice Peres Martorelli  
Walison Paulino de Araújo Costa  
Taísa Caldas Dantas*

**SOBRE AS/OS AUTORAS/ES ..... 197**

## Apresentação

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é uma instituição de Ensino Superior com mais de 60 anos de história, reconhecida como a 5ª melhor universidade do Nordeste e a 31ª do país. (RUF, 2019 *apud* MONTE, 2020). Ocupamos ainda o 1º lugar em número de depósito de patentes e somos uma instituição que busca por inovação. (MONTE, 2020).

A pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em 2020, provocou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e impôs o desafio de criar alternativas para a implantação urgente do ensino remoto emergencial em nossa instituição. Os nossos números a seguir apresentam a dimensão do desafio enfrentado para tentar assegurar o acesso e a permanência de 30.385 estudantes em 124 cursos de graduação e 5.240 estudantes em 112 cursos de pós-graduação. Com um corpo docente qualificado, composto por 2.606 professores mestres (19%) e doutores (81%) (MONTE, 2019), a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) reuniu profissionais da instituição e organizou quatro Comissões Especiais, designadas para planejar e executar estratégias de formação docente e de apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas no ensino remoto emergencial.

As Comissões Especiais “Docente Digital” e “Metodologias e Estratégias Inovadoras” foram responsáveis pelo planejamento e realização de dois cursos de formação docente. O primeiro curso foi “Docente digital e estratégias didáticas para o ensino remoto”, ofertado de maio a julho de 2020, com um total de 713 docentes concluintes<sup>1</sup>. O segundo curso realizado foi “Metodologias Inovadoras

---

1 O Observatório de Dados da Graduação da UFPB e as Comissões Especiais do curso DDED organizaram um painel dinâmico que permite consultar e analisar o perfil dos

para o Ensino Remoto”, ofertado de outubro a novembro de 2020, com um total de 20 docentes concluintes.

A Comissão “Discente Digital” planejou e realizou o curso “Discente Digital”, ofertado aos estudantes da graduação visando a formação em tecnologias digitais para participação em atividades acadêmicas no ensino remoto. Os conteúdos do curso autoinstrucional foram publicados no *ebook* “Tecnologias Digitais para o Ensino Remoto – Guia prático do estudante<sup>2</sup>”.

A Comissão de Infraestrutura realizou a gestão da plataforma virtual Moodle Classes, organizou e ofertou um curso autoinstrucional “Moodle 3.8 para Professores”, em formato de curso massivo aberto *online* (MOOC), disponível para acesso e realização permanente pelos docentes da instituição<sup>3</sup>.

O Observatório de Dados da Graduação (ODG) realizou pesquisas frequentes que resultaram na coleta sistemática de dados que subsidiaram a gestão da Pró-Reitoria de Graduação das atividades acadêmicas durante o período de ensino remoto emergencial na UFPB. As informações foram organizadas em relatórios e painéis dinâmicos, abertos para a consulta pública pela comunidade acadêmica e sociedade civil na internet<sup>4</sup>.

Neste livro, apresentamos o resultado do processo de criação, execução e avaliação da formação docente realizada por meio do curso “Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto”. Além

---

docentes concluintes a partir de diferentes filtros de agregação dos dados, disponível para acesso em: <https://datastudio.google.com/reporting/afb66e6b-5e9a-48a6-bc00-bba6656ce9e7/page/BI6LB>.

2 O *ebook* pode ser acessado e baixado para leitura no link: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/988/895/7201-1>.

3 O curso MOOC “Moodle 3.8 para Professores” pode ser acessado pelo link: <http://classes2020.sead.ufpb.br/course/view.php?id=11>.

4 O conjunto de relatórios e painéis dinâmicos com dados sobre o ensino remoto na UFPB pode ser acessado no link: [https://linktr.ee/odg\\_prg\\_ufpb](https://linktr.ee/odg_prg_ufpb).

de outras ações desenvolvidas com discentes e estratégias de coleta de informações pelo Observatório de Dados da Graduação (ODG) para diagnóstico junto à comunidade acadêmica.

No primeiro capítulo, "Medidas emergenciais para a graduação na UFPB: pandemia, isolamento social e ensino remoto", Ariane Norma de Menezes Sá, José Jorge Lima Dias Júnior e Renata Patricia Lima Jeronymo Moreira Pinto destacam o pioneirismo da instituição ao apresentarem algumas das ações empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação para conceber, dar suporte e executar políticas acadêmicas especialmente criadas para atender ao ensino remoto emergencial no cenário de pandemia causada pela COVID-19.

Para isso, foi necessária uma customização da plataforma Moodle para que ela se adequasse à proposta pedagógica de ensino remoto da instituição. No texto, "Plataforma Virtual de Aprendizagem: O Moodle Classes", Alexandre Scaico, Andrei de Araújo Formiga e Paulo Henrique Souto Maior Serrano explicitam os motivos para a escolha do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem para a oferta e a gestão das atividades acadêmicas do ensino remoto da nossa instituição e apresentam, também, duas outras opções de AVAs, a sala de aula virtual do Sigaa (sistema acadêmico oficial da UFPB) e o Google Sala de Aulas (ferramenta gratuita disponível *online*) que foram disponibilizadas para uso pelos docentes e discentes de cursos de graduação.

Lebiam Tamar Gomes Silva e Ana Cláudia Félix Gualberto descrevem, no terceiro capítulo, o "*Design* instrucional do curso 'Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto'". Nele, as autoras compartilham informações técnicas e pedagógicas, além de importantes aprendizagens advindas da experiência de conceber, implementar e avaliar o curso de formação para o corpo docente da instituição. Elas refletem, ainda, sobre questões que podem contribuir para pensar o *design* de cursos *online* e o exercício da docência como

um espaço permanente de aprendizagem e de reinvenção do ato educativo.

No quarto capítulo, "Caminhos para uma mediação efetiva: um relato de experiência sobre o uso das ferramentas de interação do *moodle classes*", Claudilene Gomes da Costa, Renata Gonçalves Gomes e Ruth Marcela Bown Cuello compartilham a vivência como professoras formadoras no curso "Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto" (DDED). Expõem as experiências exitosas e os desafios enfrentados na mediação pedagógica das turmas, a fim de refletir sobre práticas e perspectivas pedagógicas. Com isso, as autoras buscam levantar uma discussão inicial sobre: Como os docentes podem potencializar a aprendizagem dos discentes no ensino remoto com uma mediação efetiva a partir da comunicação síncrona e assíncrona?

Thamyris Mariana Camarote Mandú e Jeane Felix da Silva, no capítulo seguinte, "Estratégias para a avaliação da aprendizagem no curso DDED", abordam as concepções de avaliação e de aprendizagem que fundamentam o processo formativo no curso. Elas ressaltam aspectos e estratégias específicas da avaliação no contexto do ensino remoto, empregadas para o acompanhamento da aprendizagem e a construção da autonomia dos cursistas.

Em "Descobertas e aprendizagens: reflexões no campo da formação docente no/para o ensino remoto", Ana Paula Furtado Soares Pontes, Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças e Danielle Rousy Dias Ricarte apresentam a experiência do processo formativo no âmbito do curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED) e seus resultados, em termos de expectativas, aprendizagens e avaliações dos cursistas. As autoras analisam dados quantitativos gerados em enquete e pesquisa de avaliação da formação e dados qualitativos extraídos de um fórum destinado ao registro livre da

avaliação do curso pelos participantes. A discussão dos resultados favorece a avaliação crítica e reflexiva sobre a experiência vivenciada pelas autoras, que atuaram tanto como professoras conteudistas como formadoras no curso.

Angélica Araújo de Melo Maia discute a monitoria remota em “O programa de Monitoria para o Ensino Remoto da Universidade Federal da Paraíba: percursos formativos na graduação em tempos de pandemia”. Neste capítulo, a autora apresenta a configuração desse Programa, explicitando seus objetivos e suas ações, ao mesmo tempo em que discute os dados coletados, em outubro de 2020, a partir dos relatos dos participantes. São explorados, portanto, os primeiros resultados do programa com referência a seus objetivos principais de promover a formação docente para o ensino de graduação, além de contribuir para a formação dos monitores no tocante ao gerenciamento adequado dos recursos tecnológicos disponíveis para continuar proporcionando oportunidades de aprendizagem relevantes e significativas a todos os discentes.

O último capítulo, “Uma análise qualitativa das respostas de docentes e discentes da UFPB aos questionários institucionais sobre trabalho remoto”, escrito por Betânia Passos Medrado, Ana Berenice Peres Martorelli, Walison Paulino de Araújo Costa e Taísa Caldas Dantas, tem como objetivo principal analisar qualitativamente a compreensão dos docentes e discentes sobre suas atividades remotas durante o período suplementar. Esse objetivo foi alcançado por meio de outros objetivos específicos, quais sejam: **i)** investigar a percepção dos docentes acerca de suas atividades remotas, na interface com a noção de saúde como poder de agir; **ii)** investigar a percepção dos discentes acerca de suas atividades remotas na interface com as emoções; **iii)** relacionar os múltiplos significados do período remoto para docentes e discentes.

Este livro foi construído a partir da sinergia e da colaboração de uma equipe de docentes comprometidos com a reflexão crítica e sistemática da realidade educacional e com a intervenção criativa e transformadora nos contextos educativos dos quais são sujeitos e protagonistas. Assim, nosso convite à leitura dessa obra pretende oferecer aos leitores da comunidade acadêmica da UFPB e aos educadores de nosso país uma oportunidade de diálogo e de partilha de aprendizagens institucionais.

Desejamos uma ótima leitura!!!

*As Organizadoras.*

# CAPÍTULO 1

## MEDIDAS EMERGENCIAIS PARA A GRADUAÇÃO NA UFPB: PANDEMIA, ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO

*Ariane Norma de Menezes Sá*

Universidade Federal da Paraíba

*José Jorge Lima Dias Júnior*

Universidade Federal da Paraíba

*Renata Patricia Lima Jeronymo Moreira Pinto*

Universidade Federal da Paraíba

A pandemia do coronavírus e o isolamento social trouxeram mudanças nas rotinas profissionais, atitudes sociais e hábitos pessoais em 2020. Dada a nova circunstância, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) estabeleceu medidas emergenciais de prevenção em saúde pública, e suspendeu as aulas presenciais por meio da Portaria 90/GR/UFPB.<sup>1</sup>

A partir de então, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) estabeleceu uma nova rotina de trabalho remoto para o funcionamento dos setores administrativos. Além disso, propôs uma série de ações que foi

---

<sup>1</sup> Portaria 90/GR/REITORIA/UFPB, emitida pelo Gabinete da Reitoria que, depois, foi substituída pela Portaria 120/GR/REITORIA/UFPB, em 6 de maio. Entre a emissão das duas portarias, o Consepe, em 20 de abril, deliberou pela suspensão dos calendários acadêmicos da graduação presencial nos quatro campi da UFPB.

encaminhada à comunidade acadêmica e ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).<sup>2</sup>

Neste capítulo, destacamos algumas das ações empreendidas pela PRG em 2020. Tais ações visaram conceber e executar as políticas acadêmicas criadas para atender ao ensino remoto emergencial, bem como dar suporte a estas no cenário de pandemia.

## 1.1 O ensino remoto emergencial na UFPB

A continuidade das atividades de ensino impôs o exame de possibilidades e o planejamento de novas estratégias. Estas deveriam viabilizar a transição do modelo de ensino presencial para o remoto.

Alguns autores observam que o ensino remoto emergencial (ERE) surgiu com o propósito de minimizar os impactos na aprendizagem dos discentes em momentos de crise.

De acordo com Hodges et al. (2020), o ensino remoto emergencial se diferencia da educação a distância pelo seu caráter emergencial, que exige o uso das tecnologias em circunstâncias específicas, e se impõe onde existia apenas a educação presencial.

Diferentemente do ensino remoto de emergência, no Ensino a Distância (EaD) há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina. No EaD existem concepções teóricas, legislações específicas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade.

---

2    Cuja finalidade é propor políticas acadêmicas de ensino para estabelecer as normas de acesso, de permanência e de conclusão dos discentes, além de ter a função de planejar, de coordenar e de supervisionar as atividades de ensino de graduação, confirme a Resolução 20/2019 do CONSUNI.

As universidades públicas têm ofertado cursos a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com os polos de apoio presencial, cujos mantenedores são municípios ou estados onde os discentes são acolhidos, realizam provas e participam de encontros presenciais.

Na UFPB, a Superintendência de Educação a Distância (SEAD) foi criada como órgão suplementar vinculado diretamente à Reitoria, e que tem por finalidade articular e fomentar programas e políticas de ações de educação na modalidade a distância. Além disso, visa desenvolver pesquisas e disseminar o uso das tecnologias de informação e de comunicação como ferramentas de ensino e de aprendizagem<sup>3</sup>.

Naquele momento, portanto, a proposta não era que os discentes migrassem da modalidade de ensino presencial para o ensino a distância, mas criar estratégias para utilização do ensino remoto emergencial.

Diz-se *remoto* porque é um processo mediado de forma não presencial; e *emergencial*, porque as pessoas envolvidas não estavam capacitadas, nem as tecnologias e os processos da modalidade presencial foram planejados e estruturados para funcionar na modalidade a distância.

Desse modo, a questão urgente e central a ser respondida naquela circunstância, era: o que precisa ser feito para que a graduação continue a desenvolver suas atividades de ensino de forma remota?

Esse questionamento, que foi discutido com a comunidade acadêmica, durou praticamente um mês para ser solucionado. O período letivo 2019.2 se deu de forma remota por decisão da PRG em consenso com as chefias de departamentos e coordenações de cursos, para que o ensino presencial de graduação não sofresse solução de continuidade.

---

3 A SEAD foi uma parceira importante da PRG durante o processo de implantação do ensino remoto emergencial, como veremos mais a frente nesse texto.

Considerando que a pandemia se alastrava, urgia serem criadas condições jurídicas que validassem a realização de novos períodos letivos de forma remota.

No entanto, os cursos presenciais são realizados a partir de concepções e diretrizes normatizadas em Projetos Pedagógicos de Curso, elaborados para serem executados em cursos presenciais e não a distância.

Sendo assim, a PRG precisou apresentar minutas de resoluções que permitiam normatizar a oferta de períodos letivos remotos a partir da observância das regulamentações externas que estavam sendo divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essas regulamentações embasam as discussões dos Conselhos Superiores das IFES e respeitam a autonomia das IES, bem como buscam dar segurança jurídica à instituição, a professores e estudantes.

As resoluções aprovadas pelo Consepe sobre o trabalho remoto tiveram por finalidade validar a oferta de componentes curriculares e de atividades acadêmicas nos registros acadêmicos, bem como dar garantias no que concerne à atribuição de carga horária dos docentes.

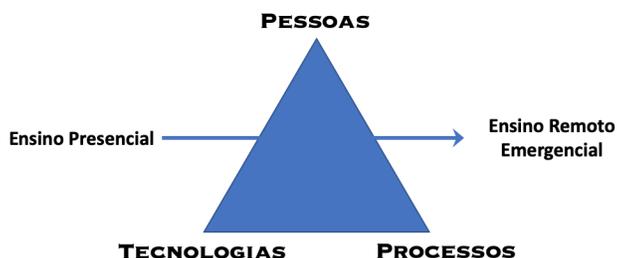
A Resolução nº 13/2020/Consepe, que dispõe sobre a oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino, e a Resolução nº 14/2020/Consepe, que regulamenta a carga horária docente, normatizaram o calendário suplementar 2019.4, compreendido entre 8 de junho e 14 de agosto de 2020.

A Resolução nº 19/2020/Consepe, por sua vez, dispõe sobre a oferta de componentes curriculares para a graduação, enquanto a Resolução nº 20/2020/Consepe regulamenta os encargos docentes. Estas normatizaram a execução do período suplementar 2020.1, compreendido entre 8 de setembro e 16 de dezembro de 2020. Todas as resoluções tinham um caráter excepcional e temporário.

## 1.2 Transformação institucional: pessoas, processos e tecnologias

O processo de transformação institucional na UFPB teve desafios em diferentes dimensões, setores e níveis organizacionais. Por ser uma situação inédita para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), não havia nenhum modelo de referência sobre boas práticas a serem seguidas para adaptação da instituição à nova realidade.

A **Figura 1** ilustra as preocupações enfrentadas para que esse processo de transformação institucional ocorresse, que estão organizadas em três dimensões: pessoas, tecnologias e processos.



**Figura 1** – Dimensões correspondentes às preocupações da PRG para a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

Fonte: autores (2021).

Essas dimensões devem ser percebidas como interdependentes. Significa dizer que o momento exigia pensar em ações que ajudassem a adaptação da universidade nessas três frentes. Não considerar uma delas significaria o insucesso de todo o processo.

Para responder à questão central levantada anteriormente, diversas outras questões adjacentes precisavam ser respondidas

pela PRG, tais como: Que tecnologias de ensino remoto devem ser utilizadas? Qual é o perfil dos discentes em relação ao acesso às tecnologias e à internet? Que processos organizacionais precisam ser adaptados para dar suporte ao modelo de ensino remoto? Para empreender as ações necessárias, foram mobilizados os setores da PRG e da Superintendência de Educação a Distância (SEAD), bem como foram criadas comissões para tratar de ações específicas.

Após a conclusão do calendário acadêmico presencial 2019.2 que estava em curso, a PRG propôs a realização de períodos letivos organizados em calendários suplementares e planejados para serem executados por meio do ensino remoto. A Pró-Reitoria ficou responsável pela elaboração e acompanhamento do processo de aprovação pelo Consepe das resoluções 13/2020 e 19/2020, que regulamentaram os períodos suplementares, e das resoluções 14/2020 e 20/2020, que regulamentaram as atividades docentes.

### 1.3 Coleta de dados para tomada de decisões

O cenário requeria a necessidade de utilizar dados para subsidiar as decisões e as discussões sobre as estratégias a serem adotadas. Desse modo, o Observatório de Dados da Graduação (ODG), unidade de assessoria da PRG, direcionou seus esforços para levantar informações relevantes que pudessem dar suporte às decisões sobre a implantação do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, o ODG empreendeu seis ações: **a)** Análise de acessos ao SIGAA; **b)** Diagnóstico sobre o perfil discente; **c)** Panorama do Período Suplementar 2019.4; **d)** Avaliação pelo docente sobre o período suplementar 2019.4; **e)** Avaliação pelo discente sobre o período suplementar 2019.4; e **f)** Panorama do Período 2020.1. Essas ações são discutidas a seguir.

## **a) Análise de acessos ao SIGAA**

Os acessos e o tempo de permanência no SIGAA, bem como outras variáveis, foram analisados a fim de entender se o comportamento da comunidade acadêmica havia se alterado com a pandemia. A análise não evidenciou queda no número de acessos durante as últimas semanas do período 2019.2. No entanto, não era possível verificar de onde vinham tais acessos.

## **b) Diagnóstico sobre o perfil discente**

Um questionário foi aplicado ao corpo discente para diagnosticar o perfil de acesso à internet e às tecnologias remotas. Na oportunidade, também foi perguntado sobre aspectos relacionados à atitude, condições de participação e pretensão em participar das atividades remotas.

O questionário foi aplicado por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e os discentes foram mobilizados a responder via comunicação no SIGAA e por meio das redes sociais. Com isso, mais de 14 mil discentes da graduação responderam à pesquisa. Esse número representa cerca de 60% dos discentes que, em média, se matriculam em um período regular.

Ao analisar os dados, verificou-se que 84% dos respondentes possuíam computador ou notebook para suas atividades acadêmicas. Além disso, 90% tinham acesso à internet de banda larga. Esse percentual chega a 99% quando se trata de algum outro tipo de acesso.

Do total, 98% acessavam a internet todos os dias ou quase todos os dias; 91% tinham condições adequadas para assistir a vídeos on-line; e 91% para ler um texto (PDF, DOC etc.).

Esses dados surpreenderam parte da comunidade acadêmica e geraram, no CONSEPE, segurança maior para aprovar as resoluções propostas pela PRG. Eles foram determinantes para eliminar as crenças que existiam acerca do perfil discente e sobre a falta de condições de participação em um período remoto.

Além disso, 74% dos discentes apontaram que provavelmente participariam de atividades remotas caso o seu curso ofertasse opções durante o isolamento social. Considerando os discentes que trabalham e recebem até dois salários mínimos, e que vieram de escola pública, 80% possuíam computador ou notebook.

Do total, 84% tinham acesso à internet de banda larga; 99% possuíam algum tipo de conectividade; e 68% afirmaram que participariam das atividades remotas durante o isolamento social.

Sobre a experiência de participação em cursos online, 42% dos discentes alegaram que nunca haviam participado; 31%, que já haviam participado; e 20% informaram que já tinham participado e estavam fazendo cursos em outras plataformas.

Esses dados causaram impacto positivo nos departamentos e nas coordenações, reduzindo algumas das resistências ainda presentes de determinados setores à oferta de componentes curriculares e atividades acadêmicas na modalidade remota em um período suplementar.

Sobre os aplicativos/software de comunicação que os discentes afirmaram usar, 94% mencionaram Whatsapp; 83%, e-mail; e 78% citaram o Instagram.

Adicionalmente, 44% nunca haviam utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 26% já haviam utilizado o Google Classroom, e 15% já tinham usado o Moodle. Esses percentuais revelaram a familiaridade dos discentes com as principais ferramentas de comunicação em uso atualmente.

Os dados apontaram a potencialidade do uso de recursos digitais para fins acadêmicos. Por outro lado, o baixo percentual de uso do Moodle evidenciou, para a PRG, a necessidade de ofertar capacitações específicas para utilização dessa plataforma.

### **c) Panorama do período suplementar 2019.4**

Foram realizadas análises do número de matriculados, de participantes, turmas ofertadas, eventos promovidos, entre outros, no período suplementar 2019.4. O objetivo principal foi verificar o nível de participação de discentes e docentes no ensino remoto emergencial.

No primeiro período suplementar, foram ofertadas 1.085 turmas no SIGAA, o que corresponde a 17,6% de turmas quando comparado ao período regular presencial anterior.

Aproximadamente 50% dos discentes se matricularam em componentes curriculares. Ainda, os departamentos ofertaram número expressivo de eventos (minicursos, palestras e outras atividades de ensino). Foram um total de 700 eventos.

Considerando o quantitativo de discentes que estava participando de alguma atividade de ensino remoto, chegou-se ao percentual de 76%, comparado a um período regular. Isso indicou que mais de 18 mil discentes estavam inseridos em atividades de ensino na UFPB.

Apesar da baixa oferta de componentes curriculares e da não obrigatoriedade de matrícula, o número de discentes participantes superou as expectativas iniciais.

Diante do percentual de matriculados, a PRG buscou, para o segundo período suplementar, motivar os departamentos a ofertarem maior número de turmas e componentes curriculares, o que foi concretizado no período subsequente.

#### **d) Avaliação pelo docente do período suplementar 2019.4**

Ao final do período suplementar 2019.4, um questionário foi aplicado ao corpo docente para entender a experiência deste no ensino remoto emergencial. Quase 1.500 docentes responderam ao questionário, dos quais 37% indicaram que pertenciam ao grupo de risco para COVID-19; 47% responderam que tinham filhos ou filhas em idade escolar que necessitavam de assistência; 43% informaram que a sua produtividade geral no trabalho remoto estava dentro do esperado quando comparada à de um período regular presencial, 30,5% reportou que estava abaixo do esperado, enquanto 24% afirmou que estava acima do esperado.

O AVA usado preferencialmente pelo corpo docente foi o Moodle Classes (26,2%), seguido pelo Google Classroom (17,8%) e pelo SIGAA (12,2%). Do total, 76,7% indicaram que utilizaram o Google Meet como ferramenta de videoconferência; 65,6% consideraram que o período suplementar estava sendo importante para o desenvolvimento de competências e habilidades em ensino. Em relação às principais dificuldades enfrentadas, 40,5% relataram conviver com pessoas que precisavam de assistência, enquanto 36,6% afirmaram ter tido dificuldades em manter a interação com os discentes nas aulas síncronas. Além disso, 33% relataram problemas com o acesso à internet.

O cenário de pandemia tem imposto dificuldades diversas que foram evidenciadas pela pesquisa. Apesar disso, os docentes mostraram que a experiência com o ensino remoto significou um momento importante para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, e que as capacitações realizadas abrem novas possibilidades que podem ser incorporadas, futuramente, no retorno das atividades presenciais.

## **e) Avaliação pelo discente do período complementar 2019.4**

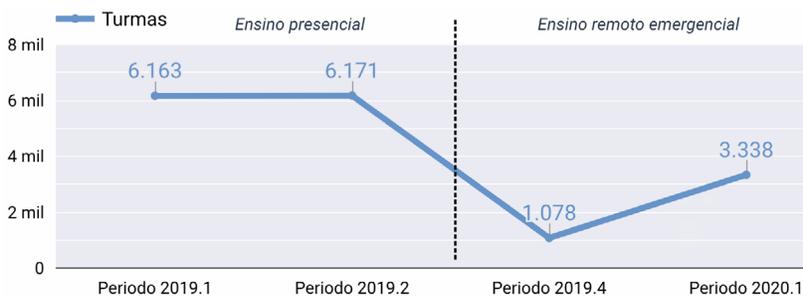
Também ao final do período 2019.4 foi aplicado um questionário ao corpo discente para entender a experiência deste no ensino remoto emergencial. Mais de nove mil discentes responderam à pesquisa. Do total, 89% dos discentes informaram que usaram um computador ou notebook para as atividades remotas; 57,5% consideraram que o período suplementar de forma remota havia sido importante para a continuidade de sua formação; 63% apontaram que a internet estava atendendo suficientemente às demandas do ensino remoto; 65% informaram estar satisfeitos com a forma com que os docentes das disciplinas conduziram o ensino remoto.

Os dados coletados sobre o uso de equipamentos e o acesso à internet corroboraram com a pesquisa inicial que definiu o perfil dos discentes. Apesar das dificuldades relativas à infraestrutura, o período suplementar permitiu dar continuidade à formação dos discentes e atingiu o objetivo de reduzir danos ao processo de ensino aprendizagem causados pela paralisação das atividades presenciais.

## **f) Panorama do período 2020.1**

Por fim, foram realizadas análises referentes ao número de matriculados em turmas ofertadas e ao número de participantes em eventos no período suplementar 2020.1. No segundo período remoto, o número de turmas ofertadas foi o triplo da quantidade do primeiro período suplementar, e de 54% comparado ao último período presencial. Com isso, foi possível alcançar 88% do número de discentes que normalmente se matricula nos períodos regulares presenciais.

A Figura 2 apresenta a quantidade de matriculados nos dois últimos períodos regulares presenciais e nos dois períodos suplementares ofertados de forma remota (2019.4 e 2020.1).



**Figura 2** – Quantidade de matriculados ao longo dos últimos quatro períodos letivos na UFPB.

Fonte: Laboratório de Gestão e Inteligência de Dados (LAGID/UFPB) (2020).

É perceptível que houve aumento substancial na oferta e no número de matriculados, o que evidencia o aumento na confiança e o engajamento dos docentes e discentes no ensino remoto emergencial.

Os resultados de todas essas análises foram consolidados no Painel do Ensino Remoto Emergencial da Graduação (LAGID/UFPB, 2020). Com isso, a comunidade acadêmica da UFPB tem a oportunidade de acessar e explorar os dados, e interpretar as informações localizadas e contextualizadas em diferentes níveis institucionais.

Além disso, a PRG, ciente da relevância do questionário para a comunidade acadêmica, constituiu uma comissão composta de especialistas da área de Linguística e Pedagogia para que fizesse uma análise interpretativa dos dados quantitativos, a partir de uma perspectiva qualitativa. O objetivo dessa ação foi apresentar novos significados e ampliar as possibilidades de avaliação sobre a oferta do calendário suplementar remoto.

## 1.4 Ajustes e criação de infraestrutura

Para otimizar os trabalhos, a PRG criou três comissões que ficaram responsáveis por planejar e realizar capacitações e pesquisas durante a execução do calendário suplementar. Uma das comissões foi idealizada para atender os docentes; outra, para contemplar discentes; e a terceira, para dar suporte à implantação de um novo AVA para o ensino remoto. As capacitações e pesquisas realizadas durante a execução dos calendários acadêmicos suplementares compõem um repertório importante que poderá redundar em temas relevantes de pesquisas institucionais e de pós-graduação.

À Comissão de Infraestrutura, acolhida pela SEAD, coube formular e coordenar ações que garantissem o funcionamento das ferramentas digitais de natureza pedagógica e administrativa utilizadas pelos docentes e discentes no AVA e no SIGAA. Ela foi responsável por formular, aplicar e analisar pesquisas relacionadas à aceitação das ferramentas digitais de natureza pedagógica e administrativa e fazer os ajustes necessários para o êxito operacional do calendário suplementar. A comissão concebeu o Moodle Classes, um AVA destinado especialmente para atender às novas demandas do ensino remoto. O objetivo dessa ação foi disponibilizar aos docentes e discentes uma plataforma de visual simples e moderno. As características e o processo de implantação do Moodle Classes serão detalhados em capítulo posterior nesse livro.

Além da implantação de um novo AVA, a SEAD precisou implementar diversas ações para garantir a consistência dos processos entre o SIGAA e o Moodle Classes (matrículas, trancamentos etc.). Nesse caso, a equipe de Tecnologia da Informação da Secretaria integrou os sistemas para reduzir possíveis erros de informação.

## 1.5 Capacitações para docentes e discentes

A equipe da PRG se reuniu sistematicamente com o Fórum de Assessores de Graduação. Mas era necessário garantir um ampla discussão e assimilação das propostas de retorno das atividades acadêmicas da graduação, considerando a excepcionalidade do momento. Portanto, a Pró-Reitoria promoveu inúmeros debates com a comunidade acadêmica antes de encaminhar as resoluções para apreciação do Consepe – com os Centros de Ensino, reunindo docentes, chefes de departamentos e coordenadores de cursos, e com o Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Nas discussões, a comunidade acadêmica demonstrava dificuldades no processo de ensino e aprendizagem utilizando tecnologias de informação e de comunicação. Para dar suporte, a PRG e a SEAD ofertaram cursos de capacitação com o propósito de instruir docentes e discentes e de criar condições para a oferta do ensino remoto.

As capacitações foram formuladas e planejadas de modo sequenciado, considerando as demandas de docentes e de discentes observadas. A finalidade foi desenvolver habilidades no uso de tecnologias digitais e de comunicação, bem como discutir metodologias ativas de ensino e aprendizagem para que os docentes pudessem utilizá-las em suas práticas pedagógicas durante e após o isolamento social, e os discentes, em suas vivências acadêmicas.

Pesquisas foram formuladas, aplicadas e analisadas pelas Comissões de Apoio, de Capacitação e de Pesquisa/PRG com o objetivo de acompanhar a assimilação dos treinamentos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. As comissões buscavam sugestões para melhorar a oferta e realizar novas capacitações ao verificar o grau de

satisfação com o formato de ensino remoto implantado para cumprir o calendário suplementar.

Os cursos tiveram início em maio de 2020 e terminaram em novembro do mesmo ano. No total, foram ofertados cinco cursos para os docentes. O curso "Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto" teve carga horária total de 20 horas e objetivou desenvolver habilidades voltadas para o design de atividades acadêmicas. Foram utilizados os recursos didáticos e as atividades do Moodle Classes para mediação pedagógica e para avaliação da aprendizagem em processos de ensino remoto. Inscreveram-se 1.272 docentes, dos quais 713 concluíram o curso.

Outro curso ofertado para docentes foi o "Moodle 3.8+ para Professores (Autodirigido)", que teve por finalidade apresentar aos participantes as tecnologias e possibilidades oferecidas pelo Moodle no ensino remoto. Participaram desse curso 550 docentes.

Além destes, também foram ofertados para os docentes os cursos "YouTube para professores" e "Metodologias inovadoras para o ensino remoto I". O primeiro teve carga horária de 20h, cujo objetivo foi fomentar a criação de conteúdo educacional para internet. Esse curso foi desenvolvido na plataforma Moodle Classes e utilizou a metodologia autodirigida para demonstrar ferramentas como OBS Studio e Shotcut. Participaram dessa atividade 160 docentes da UFPB.

Por sua vez, o curso "Metodologias inovadoras para o ensino remoto I", com carga horária de 30h, foi ofertado para 100 docentes. Teve como objetivo desenvolver conhecimentos e competências sobre metodologias e estratégias didáticas inovadoras aplicadas ao ensino remoto. O curso foi realizado na plataforma Moodle Classes e teve atividades síncronas e assíncronas.

O curso de formação para os discentes foi ofertado em quatro módulos distintos, em formato aberto *Massive Open Online Course*

(MOOC). Contou com fluxo contínuo de inscrição e acesso digital. A finalidade desse curso foi formar o discente para o uso de tecnologias educacionais no ensino remoto.

O módulo I, "Introdução aos recursos de comunicação e aprendizagem no ambiente virtual Moodle Classes", foi concluído por 3.530 discentes; o módulo II, "Aplicação de tecnologias de comunicação aos processos de aprendizagem", por 2.789; já o módulo III, "Uso de recursos educacionais para a aprendizagem remota", foi concluído por 2.367 discentes, enquanto o módulo IV, "Utilização dos recursos e ferramentas de informação, comunicação e aprendizagem do SIGAA", foi finalizado por 2.152 discentes.

Os quatro módulos totalizaram, até 4 de novembro de 20, 11.211 conclusões. O discente pôde optar por se inscrever em apenas um ou em todos os módulos durante a vigência dos calendários suplementares.

## **1.6 Monitoria remota**

A PRG, por meio da Coordenação de Programas e de Projetos Acadêmicos (CPPA), é responsável por acompanhar, apoiar, supervisionar e avaliar todos os processos e as atividades desenvolvidas por Programas Acadêmicos voltados para os cursos de Graduação, a saber: Monitoria, Programa de Licenciatura (Prolicen), Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (Protut), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica e Mobilidade Acadêmica.

Durante o primeiro semestre de 2020, três desses programas mantiveram suas atividades (PET, Pibid e Residência Pedagógica), enquanto três tiveram suas atividades suspensas por causa da pandemia (Prolicen, Protut e Monitoria Presencial).

Após realização do primeiro calendário suplementar remoto (8 de junho a 14 de agosto), e passados os momentos iniciais que impactaram a rotina da PRG, a equipe avaliou que seria importante a retomada do programa de monitoria.

O Fórum de Assessores de Graduação, considerando as dificuldades demonstradas por alguns docentes em executar as atividades acadêmicas mediadas por suporte tecnológico, também se mostrou favorável à retomada.

Na sequência, a equipe da PRG fez as adaptações conceituais e adequou o Programa de Monitoria para o ensino remoto em conformidade com o Programa de Monitoria Presencial. Após ajustes orçamentários, a Pró-Reitoria ofertou 1.600 bolsas por meio do Edital 018/2020.

Assim, o Programa de Monitoria para o Ensino Remoto foi concebido para atender aos componentes curriculares ofertados no segundo calendário suplementar, realizado de 8 de setembro a 16 de dezembro. O objetivo do programa foi contribuir para a formação complementar dos discentes dos cursos de graduação presenciais e a distância da UFPB.

O programa ofereceu apoio e assessoramento didático-operacional aos docentes nas atividades que requeriam o emprego de tecnologias digitais de comunicação e informação. O programa foi financiado com recursos próprios da UFPB e teve a participação de 958 bolsistas remunerados e mais de 122 monitores não remunerados.

## **Considerações finais**

A pandemia do novo coronavírus, que se alastrou pelo mundo inteiro, mostrou uma nova realidade que requereu mudanças rápidas. Como destacamos neste capítulo, ela exigiu o aprendizado do uso

de tecnologias de informação para efetivação do ensino remoto emergencial. Esse aprendizado será aproveitado doravante na prática docente do ensino presencial.

A Pró-Reitoria de Graduação da UFPB contribuiu para o processo de transformação digital exigido durante a pandemia em 2020 e posicionou a UFPB na vanguarda das IFES. Logo, a universidade serviu como referência para outras universidades brasileiras sobre procedimentos de continuidade do ensino por meio do ensino remoto emergencial.

Essa transformação não teria sido possível sem o engajamento e o apoio dos diversos atores institucionais, o que inclui gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes. O ensino na graduação da UFPB teve continuidade diante da união de esforços daqueles que compreenderam que grandes mudanças exigem um trabalho cooperativo.

Concluimos que o ensino remoto implantado em caráter emergencial foi importante para manter o vínculo entre discentes, docentes e demais profissionais da educação. A não implantação do ensino remoto poderia resultar em afastamento dos discentes da Universidade por muitos meses e perda do senso de pertencimento à instituição.

Acreditamos que a educação é fundamental para o mundo civilizado e que, mesmo em momentos de exceção, não deve ser interrompida. Consideramos que a UFPB fez o possível para diminuir os reconhecidos danos provenientes de uma pandemia que entrou para a história de nossa geração.

## Referências

HODGES, C. et al. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, March 27, 2020.

LAGID/UFPB. Laboratório de Gestão e Inteligência de Dados. **Painel do Ensino Remoto Emergencial (Graduação)**. 2020. Disponível em: <https://datastudio.google.com/s/pCPS0YukQJQ>. Acesso em: 9 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 13/2020, de 19 de maio de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação provisória de oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar, compreendido entre 8/06 e 14/08/2020. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 14/2020, de 19 de maio de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional e temporário, da Carga Horária Docente, referente as Atividades de Ensino, considerando a oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação, durante a execução do calendário suplementar, compreendido entre 08/06 a 14/08/2020. Contempla, também, a Carga Horária Docente das atividades acadêmicas da pós-graduação, da pesquisa, da extensão e de gestão, durante o período de isolamento social. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 19/2020, de 06 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), com início em 08

de setembro e término em 16 de dezembro de 2020. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 20/2020, de 06 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a Regulamentação dos Encargos Docentes, em caráter excepcional e temporário, flexibilizando critérios presentes na Resolução nº 52/2018 do Consepe, em razão da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), durante a execução do Período Suplementar, compreendido entre 08 de setembro a 16 de dezembro de 2020. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Gabinete da Reitoria. **Portaria 90/GR/REITORIA/UFPB.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da UFPB às determinações oficiais referentes a emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). João Pessoa, Gabinete da Reitoria, 17 de março de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Gabinete da Reitoria. **Portaria 120/GR/REITORIA/UFPB.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da UFPB às determinações oficiais referentes a emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). João Pessoa, Gabinete da Reitoria, 6 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário. **Resolução N° 20/2019.** Organograma da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Conselho Universitário, 1º de outubro 2019.

## CAPÍTULO 2

# PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: O MOODLE CLASSES

*Alexandre Scaico*

Universidade Federal da Paraíba

*Andrei de Araújo Formiga*

Universidade Federal da Paraíba

*Paulo Henrique Souto Maior Serrano*

Universidade Federal da Paraíba

*Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos  
ou enumerar fórmulas prontas,  
mas sim preparar a mente para pensar.*

Albert Einstein

Este capítulo apresenta o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) escolhido para o ensino remoto na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especificamente, serão discutidas as funcionalidades do Moodle Classes, uma customização feita a partir do AVA Moodle para adequação à proposta pedagógica de ensino remoto da UFPB.

Serão também mostradas duas outras opções de AVAs, a sala de aula virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e o Google Sala de Aula, uma ferramenta gratuita disponível online. Serão explicitados os motivos da escolha do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem para a oferta e gestão das atividades acadêmicas de ensino remoto.

## 2.1 Ferramentas para o ensino remoto

A pandemia do novo coronavírus, que passou a assolar o mundo em 2020, trouxe grandes desafios para a educação presencial. Como forma de conter o avanço do contágio e resguardar todos os atores envolvidos no processo educacional, a UFPB, através de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), suspendeu as atividades presenciais e adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com isso, surgiu a necessidade de se adotar ferramentas para apoiar a nova modalidade tanto em atividades síncronas quanto assíncronas. No que diz respeito às atividades síncronas, existem várias ferramentas de videoconferência que podem ser utilizadas para a realização de aulas e reuniões pela comunidade acadêmica, tais como: Google Meet, Jitsi Meet, Conferência WEB da RNP e Zoom.

Das ferramentas mencionadas, a UFPB tem convênio com o Google Meet (por ser assinante do pacote de ferramentas do Google Education) e com a Conferência WEB da RNP. Com essas ferramentas, é possível criar videoconferências, compartilhar a tela do computador (para apresentação de slides de aula, por exemplo) e gravar a videoconferência.

Já para as atividades assíncronas, são utilizados os AVAs. Um AVA é um ambiente que funciona na Internet e que é acessado a partir de um navegador. Nele, são criadas salas de aula virtuais em que o professor pode inserir recursos para estudos (textos, vídeos, links etc.) e atividades a serem realizadas pelos alunos.

Também pode ocorrer a interação entre professor e alunos por meio de ferramentas de comunicação (SCAICO; MEDEIROS, 2014). Além disso, um AVA é um ambiente seguro, em que apenas pessoas autorizadas podem acessar uma de suas salas de aula virtual.

O SIGAA da UFPB já apresenta o suporte de sala de aula virtual para as disciplinas cadastradas. A vantagem desse sistema é que ele é o sistema acadêmico oficial da UFPB.

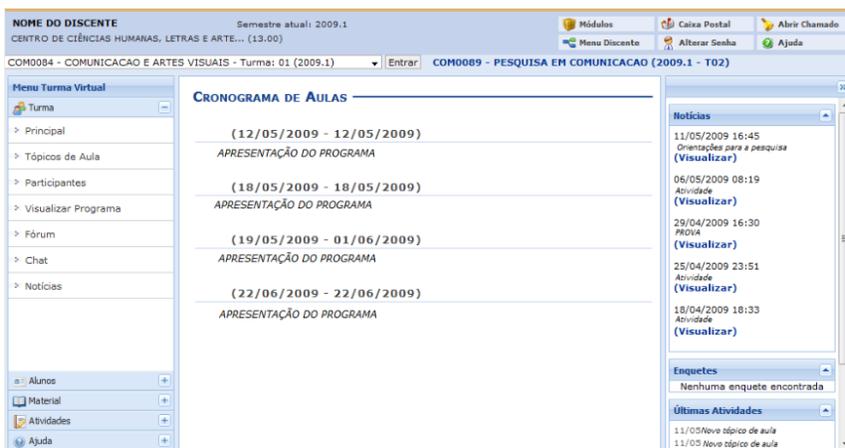
Outro AVA que a UFPB adota é o Moodle, utilizado como AVA oficial dos cursos de Educação a Distância da instituição. Além desses dois, o Google Classroom também é muito utilizado devido à sua facilidade de uso e integração com as demais ferramentas oferecidas pelo Google.

Nas subseções seguintes, será apresentada uma visão geral do SIGAA e do Google Classroom. O Moodle, por ser o objeto principal deste capítulo, será apresentado em detalhes na seção subsequente.

### **2.1.1 SIGAA**

O Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmicas (SIGAA) faz parte dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) desenvolvidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para automatizar processos administrativos, acadêmicos e de recursos humanos de Instituições de Ensino Federais (SINFO, 2020). Diversas instituições têm convênio com a UFRN para uso do SIG, dentre as quais, a UFPB.

Ao cadastrar uma disciplina a ser oferecida no SIGAA, o sistema cria automaticamente uma sala de aula virtual associada a essa disciplina. No ensino presencial, o professor pode escolher se deseja usar esse recurso apenas para o registro de informações essenciais da disciplina (plano de curso, registro de aula, de frequência e de notas) ou como suporte para as atividades da desta. Um exemplo de sala de aula virtual do SIGAA pode ser visto na Figura 1, a seguir.



**Figura 1** – Classroom virtual do SIGAA.

Fonte: SIGAA/UFPB (2020).

Na sala de aula virtual é possível a criação e a gerência de diversos recursos. Pode-se disponibilizar materiais na forma de textos, apresentações, vídeos ou links da Internet. Igualmente, pode-se criar ferramentas de comunicação como fóruns e salas de bate papo (*chats*). Ainda, é possível disponibilizar atividades para os alunos do tipo tarefas ou questionários. Em relação aos questionários, podem ser criados bancos de questões para serem utilizados na sua criação .

## 2.1.2 Google Classroom

O Google Classroom é uma iniciativa do Google para uso em educação lançada em 2014 a partir da percepção de que as ferramentas do Google (Gmail, Drive etc.) estavam sendo utilizadas por professores e alunos no mundo todo (EDUCADOR, 2020). Ele é um sistema pensado desde o início para ser utilizado no ensino virtual. Ademais, a plataforma se beneficia de sua integração com todas

as outras ferramentas da plataforma Google (Drive, Apresentação, Formulário, Meet etc.).

Sua interface principal se assemelha à interface do Facebook, em formato de mural, o que agrada alguns usuários e confunde outros na busca pelas informações. Um exemplo de sala de aula virtual do Google Classroom pode ser visto na Figura 2.



**Figura 2** – Classroom virtual do SIGAA.

Fonte: Google Classroom (2020).

No Google Classroom é possível compartilhar materiais dos mais diversos tipos, criar tarefas para os alunos e usar o Google Formulários para a criação de questionários, dentre outras possibilidades. Tudo isso, contando com a integração com as demais ferramentas do Google. Em relação à formatação da sala de aula, há certa limitação devido aos padrões definidos pelo Google para apresentação da interface e aos recursos do sistema.

Para usar esse AVA, seja como professor ou como aluno, não é necessária a instalação de qualquer software, dado que ele é executado diretamente a partir de um navegador web. Porém, é preciso ter uma conta do Gmail para poder usá-lo.

## 2.2 Moodle

O Moodle é um sistema para gestão de aprendizagem *open source* criado em 2002 e que atualmente está na versão 3.8 (EDUCADOR, 2020). Ele foi criado por Martin Dougiamas, um profissional da área de computação com formação em Pedagogia. Isso fez com que fosse concebido com uma estrutura pedagógica que visa auxiliar no processo de aprendizagem (SCAICO, 2014).

Por ser *open source*, ele oferece mais liberdade para fazer adaptações em sua estrutura e interface, bem como o uso de *plugins*, para adicionar funcionalidades, e de *skins* (temas) para melhorar sua interface. O Moodle precisa ser instalado em um servidor da instituição de ensino para poder ser configurado e disponibilizado. Se isso, por um lado, traz a necessidade de gerência e manutenção do sistema, por outro, permite maior controle, segurança e facilidade de configuração.

Para utilização como professor ou aluno é necessário apenas o acesso ao Moodle da instituição de ensino por meio de um navegador web (assim como nos outros dois AVAs já comentados).

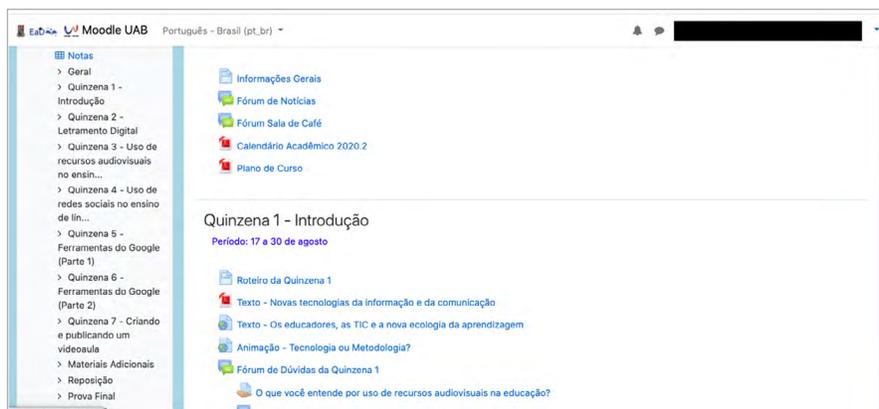
O Moodle apresenta funcionalidades similares ao Google Classroom e a sala de aula virtual do SIGAA, permitindo a disponibilização de materiais diversos, a criação de fóruns, tarefas, questionários etc. Podemos destacar como diferencial do Moodle: a possibilidade de geração de questionários com questões aleatórias a partir de um banco de questões; a possibilidade de divisão da turma em grupos; a gamificação da sala de aula; a criação de recursos não existentes nos outros AVAs (como lição, livro, *quizzventure*, pesquisas de avaliação, glossário); e o acompanhamento detalhado das ações e dos acessos dos alunos no sistema.

Por disponibilizar mais possibilidades de recursos que os outros AVAs apresentados, e por apresentar maior configuração e adaptação

do sistema, e pelo fato de já ter sido usado previamente nos cursos EaD da UFPB, o Moodle foi escolhido como a provável ferramenta a ser utilizada no ensino remoto.

Deste modo, foi definido que a instituição iria oferecer aos seus professores, como alternativas oficiais de ambientes virtuais: o Moodle e a sala de aula virtual do SIGAA. Quaisquer outros AVAs que um professor desejasse utilizar seriam permitidos, no entanto não haveria suporte institucional da UFPB.

Um exemplo de sala de aula virtual do Moodle pode ser visto na Figura 3.

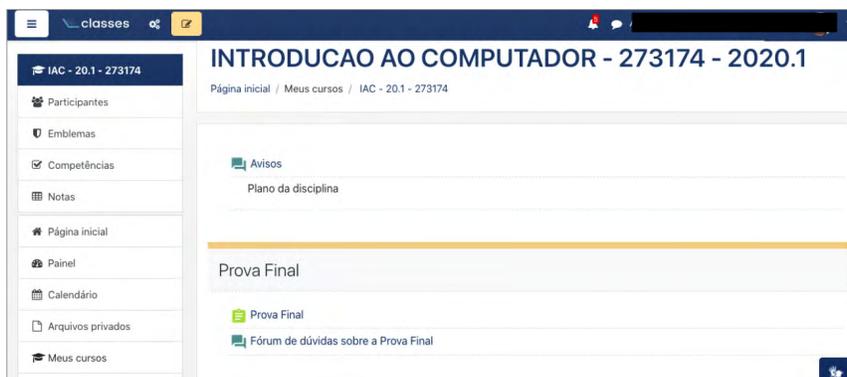


**Figura 3** – Classroom virtual do Moodle.

Fonte: Moodle/UFPB (2020).

Como o Moodle permite o uso temas, a UFPB escolheu usar o tema Fordson na versão desse AVA oferecida para o ensino remoto. O tema Fordson customiza o Moodle propiciando uma interface mais limpa e moderna, ao mesmo tempo que melhora sua navegação e torna o processo de aprendizado mais direto e intuitivo (MOODLE, 2020). A proposta desse tema é “ir do *login* ao aprendizado o mais rápido

possível" (MICHIGAN, 2020). Um exemplo de sala virtual do Moodle com tema Fordson pode ser visto na Figura 4.



**Figura 4** – Classroom virtual do Moodle com tema Fordson.

Fonte: Moodle/UFPB (2020).

## ***2.2.1 Processo decisório para o LMS Moodle***

O Learning Management System (LMS), ou sistema de gestão de aprendizagem Moodle, foi a ferramenta adotada oficialmente pela UFPB para o ensino remoto. Como diz o ditado popular: "a melhor ferramenta é aquela que se sabe usar".

A UFPB Virtual já utilizava essa plataforma nos cursos de educação a distância que fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Igualmente, o setor de Gestão de Pessoas da instituição já oferecia cursos de capacitação utilizando o mesmo software livre.

Considerando a base de conhecimento preexistente dos usuários e dos desenvolvedores que implementariam o sistema, a UFPB optou pelo Moodle. Essa escolha tornaria o processo de implementação muito mais rápido do que o de um software totalmente novo.

No tocante aos usuários, parte dos professores que utilizariam o sistema também já conhecia a plataforma. Em um questionário aplicado a 307 docentes que faziam parte de um dos cursos de capacitação oferecidos pela instituição, 52 afirmaram já ter utilizado o Moodle como aluno.

Além disso, 90 profissionais já tinham usado a plataforma na função de professor. Nesse caso, 142 professores já conheciam parte dos recursos que poderiam ser oferecidos pelo sistema, ou tinham certa familiaridade com a estrutura e interface que lhes seriam apresentadas para montagem das aulas.

A seguir, a Figura 5 mostra o resultado de uma pesquisa sobre quais ferramentas para ensino remoto os professores que participaram da formação docente já haviam utilizado. Como se pode observar, o SIGAA, o Moodle e o Google Classroom estão nas primeiras posições.

	Ferramenta	Utilização ▾
1.	SIGAA	77,98%
2.	Moodle	29,59%
3.	Não	14,73%
4.	Google Classroom	11,92%
5.	Google Meet	4,21%
6.	Zoom	4,07%
7.	Canvas	2,95%
8.	Jitsi	1,4%

**Figura 5** – Ferramentas para ensino remoto já utilizadas pelos professores que participaram da formação docente.

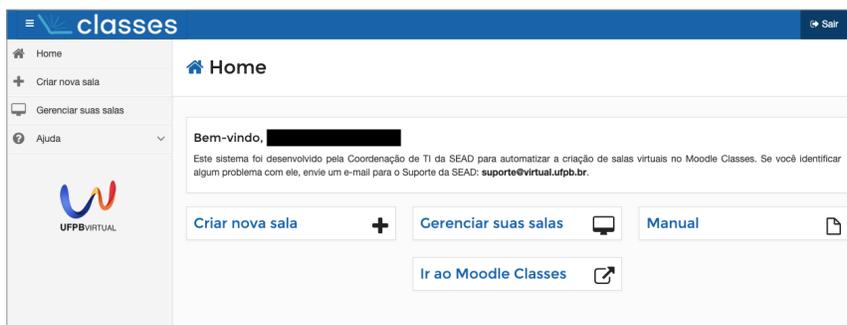
Fonte: Moodle/UFPB (2020).

Uma vez que o Moodle seria disponibilizado para todos os cursos da instituição, isso poderia representar uma sobrecarga para os profissionais que forneceriam ajuda e suporte. Por isso, essa

dependência precisava ser minimizada para que o processo fosse escalável.

O fato de o Moodle ser um software livre, conhecido e já implementado propiciou o uso de módulos que enriqueceriam a experiência dos professores e tornariam escalável a gestão e o suporte a essas atividades.

O módulo de criação de turma, desenvolvido pela Superintendência de Educação a Distância (SEAD), é um recurso que representa a escalabilidade e agilidade da ferramenta escolhida. Ele pode ser visto na Figura 6, a seguir.



**Figura 6** – Tela inicial do módulo de criação de turma da SEAD/UFPB.

Fonte: SEAD/UFPB (2020).

O software comunica-se com o SIGAA para que o próprio professor possa criar turmas e inserir os alunos matriculados, o que automaticamente cria uma conta de usuário com papel de estudante para esse aluno.

Como vimos nessa seção, o conhecimento prévio dos desenvolvedores e dos professores, além dos recursos tecnológicos integrados que poderiam vir a ser implementados, foram condicionantes para a

escolha do sistema Moodle como ambiente virtual de aprendizagem para as atividades de ensino remoto na UFPB.

### **2.2.2 Software Livre e Cultura Livre**

O conceito de Software Livre (*Free Software*) foi idealizado na década de 1980 por Richard Stallman e outros colaboradores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) (STALLMAN, 1985). A ideia de Stallman, que está no centro do movimento de Software Livre, é que o código-fonte dos programas de software incorpora grande quantidade de conhecimento, e conhecimento deve ser compartilhado livremente.

Diferentemente do software proprietário, em que o usuário recebe um pacote binário "fechado", no software livre sempre deve estar disponível o código-fonte, o código de programação usado para criar o programa.

Para os usuários, a consequência disso é ter a possibilidade de alterar o funcionamento dos programas de computador para que estes atendam às suas necessidades sempre que desejável. Ao invés de serem caixas-pretas, programas de software livre podem ser adaptados à realidade e ao contexto local do usuário, sem que seja necessário, para isso, pedir aos criadores originais do software para fazerem as adaptações.

Além do mais, os usuários também podem aprender as técnicas empregadas no programa, concretizando a ideia de Stallman de usar o código-fonte dos programas como forma de transmitir conhecimento.

Influenciado pelas ideias de liberdade e compartilhamento do conhecimento que motivaram o movimento do Software Livre, o professor de direito Lawrence Lessig, de Harvard, cunhou o termo "Cultura Livre" para o uso de princípios similares à produção cultural

e artística, incluindo livros, filmes, canções e outros. Lessig escreveu um livro com o título "Cultura Livre", no qual ele analisa as leis de *copyright* e como essas leis tiveram seu poder estendido por várias vezes, seguindo a vontade de grandes corporações de mídia, como a Disney (LESSIG, 2004).

Segundo Lessig, o uso de trabalhos anteriores e a "remixagem" sempre foi importante para a criatividade e a cultura, e leis excessivamente rígidas impostas sobre essas práticas limitam o material de base que criadores podem utilizar em suas obras. Lessig também criou a organização *Creative Commons* para difundir e providenciar suporte legal a iniciativas de cultura livre.

A Creative Commons também publica um conjunto de licenças legais que criadores podem usar nas suas obras para que elas possam ser compartilhadas e reutilizadas livremente, de acordo com as condições desejadas pelo autor ou autora (CREATIVE COMMONS, 2020).

### **2.2.3 Recursos e atividades**

Na terminologia utilizada pelo Moodle, cada item do material do curso deve ser um recurso ou uma atividade (MOODLE, 2020a). Um item é um **recurso** quando ele incorpora uma parte do conteúdo do curso que deverá ser lido, ouvido, assistido ou absorvido de outra forma pelo usuário. Recursos incluem documentos para leitura, páginas e endereços da web (links), arquivos de áudio e vídeo e postagens de mídias sociais que podem ser embutidas.

Já as **atividades** são itens com os quais os usuários devem interagir de outras formas além da simples absorção do conteúdo. Atividades podem permitir a interação do usuário com o ambiente de aprendizagem e também sua interação com outros usuários do

ambiente (estejam no papel de professores ou alunos), de acordo com o desejo do criador da atividade.

Alguns exemplos de atividades, são: tarefas, questionários, fóruns de discussão e documentos colaborativos na forma de *wikis*. Em geral, recursos não recebem nota enquanto atividades. Na maioria, são itens que recebem nota no curso.

O Moodle inclui a possibilidade de criar diferentes tipos de recursos e atividades de maneira simples. Consegue satisfazer as necessidades de educadores das diferentes áreas do conhecimento por meio de diferentes abordagens para o processo de aprendizagem. Isso faz com que seja um AVA bastante utilizado e difundido ao redor do mundo (RICE; NASH, 2018).

## 2.3 Moodle Classes

O ambiente "Moodle Classes" foi criado especificamente para ser utilizado nos períodos suplementares da UFPB durante a pandemia. Distingue-se, portanto, do Moodle utilizado na EaD e nos cursos da instituição com componentes a distância. Por outro lado, foi possível utilizar versões mais recentes desse Moodle e fazer as adaptações mais adequadas à proposta de ensino remoto.

Muitos cursos da instituição que operam na modalidade a distância dependem do Moodle para serem ministrados; por isso a estabilidade do ambiente é importante. Em um ambiente separado, foi possível experimentar novos recursos e novas formas de organizar a aprendizagem.

Além da diagramação visual mais moderna e limpa baseada no tema Fordson, o Moodle Classes inclui várias adaptações na Interface com o Usuário e na Experiência de Usuário (UI e UX, respectivamente). É isso que o torna um ambiente amigável, ou seja, fácil de ser usado.

Essa é uma característica importante, tendo em vista a quantidade de usuários que estava prevista para os cursos de ensino remoto.

### **2.3.1 Versionamento**

A versão escolhida para ser utilizada no Moodle Classes é a versão mais recente, a 3.8. Com isso, tanto os professores quanto os alunos têm à disposição todas as melhorias disponíveis dessa versão, fruto de solicitações da comunidade Moodle ao redor do mundo. Dentre essas melhorias, podemos destacar (MOODLE, 2020):

- Melhoria no processo de avaliação de atividades em fóruns
- Facilidade de incorporação de conteúdo multimídia interativo do projeto H5P de código aberto
- Uso de emojis em mensagens
- Melhoria no processo de pesquisas nos cursos
- Melhoria nos backups automatizados, facilitando o gerenciamento dos administradores do sistema

### **2.3.2 Teste de temas e minimalismo**

A interface de exibição do novo sistema Classes precisava estar no limite entre o novo e o convencional, o atrativo e o eficiente.

Os usuários de versões anteriores do sistema precisavam ter familiaridade com a nova interface. Ter um padrão de navegação torna a resolução de problemas um processo mais eficiente, já que o caminho a ser navegado já foi explorado anteriormente. Ao mesmo tempo, os novos usuários precisavam de uma interface atrativa, moderna e eficiente.

Portanto, havia o desafio de unir essas expectativas em uma única interface seguindo critérios específicos. O primeiro foi a triagem

dos temas, conduzida por um conjunto de testes com os temas mais bem avaliados do repositório da comunidade de utilizadores e desenvolvedores do Moodle.

Vale lembrar que temas são predefinições estéticas que estruturam o conteúdo visualmente. Dentre os mais bem avaliados no diretório da comunidade, figuraram: Adaptable, Moove e Fordson, que foram escolhidos para a primeira rodada de testes devido ao suporte existente às versões mais recentes do sistema.

A compatibilidade dos temas com as versões mais atuais do Moodle denota a existência de um mantenedor para o código, algo extremamente desejável para implementação em um sistema dinâmico como este. Logo, o suporte à versão 3.8 foi decisivo nesse processo inicial de triagem.

O segundo critério foi a estrutura. Os três temas foram avaliados quanto à forma com que distribuíam o conteúdo. O objetivo era encontrar um tema que oferecesse a opção de reduzir ao máximo a exibição de recursos avançados que eram pouco ou sequer utilizados pelos usuários comuns. Essa abordagem é inspirada no design minimalista, que visa simplificar a interface por meio da eliminação dos excessos e mantendo apenas o que é essencial.

Trabalhou-se com a premissa de que o design minimalista ajudaria a direcionar as ações dos usuários para as áreas essenciais do sistema. Isso evitaria que a atenção fosse direcionada para outros recursos, principalmente os que aparecem costumeiramente na barra lateral do Moodle.

O terceiro critério foi a documentação do processo de customização do tema. Em geral, manuais, tutoriais e respostas a fóruns são fundamentais para que um tema possa ser bem implementado. Da mesma forma, essa documentação é importante para que os

recursos de customização possam ser explorados com clareza pelos desenvolvedores que dele fazem uso.

Sendo assim, o tema escolhido a partir dos critérios verificados nas etapas de teste foi o Fordson. Ele foi desenvolvido e é mantido por Chris Kenniburg, e será discutido a seguir.

### 2.3.2.1 Tema Fordson, melhorias e customização

O tema Fordson foi escolhido para estabelecer as bases de customização do sistema Classes. A interface responsiva e simples, com predefinições variadas e altamente customizável certamente foi importante. Entretanto, foi a documentação bem elaborada, que inclui vídeos e manuais em PDF que definiram a escolha. Em suma, o tema Fordson explica com clareza como realizar a sua customização.

Foi através dessa documentação que diversas mudanças puderam ser implementadas e a personalização do sistema pôde ser realizada. As cores, a identidade visual, as famílias tipográficas e o posicionamento de alguns elementos foram definidos nas opções predeterminadas pelo tema e por customizações mais avançadas realizadas diretamente no código.

Dentre as diversas melhorias propostas nesse processo de customização, pode-se destacar três importantes mudanças. A primeira delas diz respeito à tela de login (Figura 7). Nela, foi inserida uma imagem personalizada e adaptável para diferentes tamanhos de tela que ilustra o sistema e cria a memorabilidade para a navegação.



**Figura 7** – Tela de login do Moodle Classes, no canto inferior direito o ícone que ativa a solução VLibras.

Fonte: Moodle Classes/UFPB (2020).

A segunda customização relevante foi a implementação e o ajuste de posicionamento do recurso de acessibilidade Vlibras, desenvolvido na UFPB, que auxilia usuários com deficiência auditiva a compreender o conteúdo em tela.

O Vlibras foi inserido no canto inferior direito e o seu botão de ativação foi customizado para aprimorar a integração com a identidade visual do site. Esse processo foi efetivado com precisão para que permitir a visualização adequada em telas de computador e celular.

A terceira customização que merece destaque é a não utilização da barra lateral como recurso visível a priori. Nela, os usuários podem encontrar blocos que complementam a experiência de navegação e exibem recursos. É também um elemento característico de diversas versões do Moodle e normalmente exibe conteúdos extras ou redundantes.

Seguindo o conceito de design minimalista, a decisão foi ocultar a barra lateral por configuração padrão, o que permite que os usuários foquem o seu percurso de navegação em elementos de conteúdo da área central da página.

A estrutura de visualização do tema Fordson também permite que os usuários ocultem um menu que surge ou desaparece na região esquerda do site. Essa funcionalidade oferece aos usuários um espaço ainda maior de visualização do conteúdo dos cursos.

A customização da interface foi feita de acordo com a influência minimalista trazida inicialmente na proposta de design. Os recursos nativos e a forma de inseri-los mantiveram-se de acordo com o padrão estabelecido pelo Moodle. Desse modo, a eficiência no percurso de navegação dos usuários experientes foi favorecida.

### 2.3.2.2 Responsividade e acessibilidade

No contexto das tecnologias da web, **responsividade** se refere à capacidade que uma página da web ou documento virtual tem de se adaptar a diferentes dispositivos e tamanhos de tela. Esse conceito considera que diferentes usuários podem acessar a web a partir de seus computadores pessoais, *smartphones*, *tablets* ou mesmo aparelhos de televisão e sistemas de entretenimento em carros.

Nesse caso, uma página ou aplicação web responsiva deve se adaptar aos diferentes tamanhos de tela, dispositivos de interação

e navegação, além de ser fácil de ser usada em qualquer forma de acesso (W3Schools, 2020).

No Moodle, a responsividade geralmente depende do tema utilizado e pode ser adaptada pelos desenvolvedores. O Moodle Classes da UFPB tem recursos baseados no tema **Responsive**, o que faz dele um site responsivo (KORF, 2020). Significa dizer que a comunidade acadêmica pode utilizá-lo tanto em telas pequenas, como as dos smartphones, quanto em monitores de computadores pessoais.

A **acessibilidade** de uma página web está relacionada à sua capacidade de atender usuários com diferentes capacidades motoras e/ou sensoriais. Um exemplo simples de aplicação desse conceito é tornar a página fácil de ser navegada por pessoas com daltonismo ou outros tipos de variação na percepção visual das cores. Exemplos mais comuns incluem a adaptação para uso por pessoas cegas ou com perda de visão, e pessoas surdas.

O Moodle Classes utilizado pela UFPB contém características de acessibilidade, como o suporte para leitores de tela (utilizado por pessoas com perda de visão) (MOODLE, 2020b). Ele também permite a integração direta com o VLibras, que permite a leitura da página através de um intérprete virtual para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como mencionado anteriormente (VLBRAS, 2020).

Em cada página do Moodle Classes, no canto inferior direito, há um ícone pelo qual o VLibras pode ser ativado. Essas adaptações para acessibilidade são de grande importância para que o ambiente possa ser utilizado, de fato, por todos os docentes e discentes da instituição.

### 2.3.2.3 Plugins

O sistema Moodle, de forma nativa, conta com vários recursos e atividades que criam experiências de ensino e aprendizagem mais ricas e diversificadas. Existem também soluções inovadoras que podem ser integradas ao sistema padrão, chamadas de *plugins*.

*Plugins* são recursos desenvolvidos por colaboradores que disponibilizam essas soluções para que outros usuários possam utilizá-las. Alguns desses recursos são tão frequentemente utilizados que acabam sendo incorporados ao código nativo do sistema em versões futuras. É, então, nesse local que os *plugins* mais modernos podem ser encontrados e incorporados à instalação do sistema.

No que diz respeito ao Moodle Classes, os recursos adicionais inseridos em formato de *plugin*, foram:

- **Custom Certificate:** configuração de certificados gerados automaticamente no sistema.
- **Simple Certificate:** configuração de certificados gerados automaticamente no sistema.
- **H5P:** recursos interativos multimídia.
- **Bloco Progresso de Conclusão:** visualização simplificada dos cursos que possuem acompanhamento de conclusão.
- **Bloco Esconderijo:** cria uma área para visualização e criação de itens em cursos gamificados.
- **Bloco Level Up!** cria uma área para exibição de diferentes níveis de usuários a partir de sua interação no sistema, também utilizado em cursos gamificados.

## Considerações finais

O ensino remoto emergencial impôs um conjunto de restrições, requerimentos e fatores condicionantes para o processo decisório da plataforma a ser adotada pela UFPB.

A escolha pelo Moodle e sua interface Classes buscou acelerar a curva de aprendizagem para desenvolvedores, professores e estudantes. Vale ressaltar que, nesse contexto, a responsividade e a acessibilidade eram extremamente desejáveis para ampliação dos recursos e das atividades a serem distribuídas por esse canal e para a promover a inclusão.

A plataforma Moodle Classes soma-se ao Sistema SIGAA e a iniciativas autônomas dos professores como mais uma opção para mediar o ensino remoto na graduação e promover as práticas de ensino e aprendizagem.

## Referências

CREATIVE COMMONS. **Creative Commons**: What We Do. 2020. Disponível em: <https://creativecommons.org/about/>. Acesso em: 2 out. 2020.

EDUCADOR. **Moodle vs Google Classroom**: Qual plataforma de e-learning vale mais a pena implementar. 2020. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/google-education/moodle-vs-google-classroom/>. Acesso em: 30 set. 2020.

KORF, R. **Moodle Themes**: Responsive. 2020. Disponível em: [https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=theme\\_responsive](https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=theme_responsive). Acesso em: 3 out. 2020.

LESSIG, L. **Free Culture**: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity. Penguin Press, 2004.

MICHIGAN (EUA). **Introducing the Fordson Theme for Moodle**.

Disponível em: <https://michiganmoodle.dearbornschools.org/fordson-theme-for-moodle/>. Acesso em: 4 out. 2020.

MOODLE. **Fordson Plugin**. 2020. Disponível em: [https://moodle.org/plugins/theme\\_fordson](https://moodle.org/plugins/theme_fordson). Acesso em: 4 out. 2020.

MOODLE. **O Novo Moodle 3.8 Está Aqui!** Disponível em: <https://moodle.com/pt/news/o-novo-moodle-3-8-esta-aqui/>. Acesso em: 05/10/2020.

MOODLE. **Site oficial**. 2020a. Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em: 2 out. 2020.

MOODLE. **Accessibility**. Documentação Oficial do Projeto Moodle. 2020. Disponível em: <https://docs.moodle.org/dev/Accessibility>. Disponível em: 3 out. 2020.

RICE, W.; NASH, S. S. **Moodle 3 E-Learning Course Development**. 4th edition. Packt Publishing, 2018.

SCAICO, A.; MEDEIROS, H. Instrumentalização para EAD. In: **Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa a Distância**. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. v.1, p. 11-72.

SINFO. **Superintendência de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2020. Disponível em: [www.info.ufrn.br](http://www.info.ufrn.br). Acesso em: 2 out. 2020.

STALLMAN, R. **The GNU Manifesto**. Disponível em: <http://www.gnu.org/gnu/manifesto.en.html>. Acesso em: 2 out. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEAD/UFPB). **Classes**. Disponível em: <http://www.classes.sead.ufpb.br/servicos/criar-sala>. Acesso em: 9 out. 2020.

VLIBRAS. **Site oficial**. Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2020.

W3Schools. **HTML Responsive web Design**. Disponível em: [https://www.w3schools.com/html/html\\_responsive.asp](https://www.w3schools.com/html/html_responsive.asp). Acesso em: 3 out. 2020.

## CAPÍTULO 3

# DESIGN INSTRUCIONAL DO CURSO DOCÊNCIA DIGITAL E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO REMOTO

*Lebiam Tamar Gomes Silva*

Universidade Federal da Paraíba

*Ana Cláudia Félix Gualberto*

Universidade Federal da Paraíba

Ensinar e aprender com as tecnologias digitais não aparentava ser mais um desafio para a Educação. Alguns de nós até imaginávamos estar aptos para o futuro, quando, de repente, fomos surpreendidos com a urgência de vivê-lo no presente. Que o fazer pedagógico é uma ação complexa, disso também sabíamos, mas a complexidade da realidade posta extrapolou os limites de tempo, de espaço e de reflexão da ação.

As instituições de ensino tiveram suas atividades suspensas e o retorno a elas dependia da capacidade de criar estratégias didáticas que possibilitassem o ensino e a aprendizagem remotos. Docentes e discentes, especialmente aqueles vinculados à modalidade de ensino presencial, precisaram reorganizar suas rotinas, métodos, técnicas e recursos didáticos para continuarem ensinando e aprendendo.

Neste capítulo, pretendemos, então, compartilhar com professores e graduandos a experiência desenvolvida pelas comissões de apoio, capacitação e pesquisa, compostas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PRG/UFPB) para o enfrentamento da crise sanitária, desencadeada pela pandemia da

COVID-19 em 2020. As Comissões Docente Digital e Metodologias e Estratégias Inovadoras assumiram a atribuição de conceber, implementar e avaliar cursos de formação para o corpo docente da instituição, capacitando-os e apoiando-os no desenvolvimento de práticas educativas de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Então, abordaremos, a seguir, as informações relevantes sobre a formação docente realizada, refletindo sobre questões que podem contribuir para pensar o exercício da docência como um espaço permanente de aprendizagem e de reinvenção do ato educativo.

### **3.1 Experiência de concepção de um curso *online* com Design Instrucional Aberto**

A noção de Design Instrucional (DI), segundo Filatro e Cairo (2015), orientou os trabalhos de concepção do curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED). Desse modo, o trabalho de desenho instrucional do curso consistiu de um processo de identificação da necessidade de formação docente para o ensino remoto, concepção, implementação e avaliação de uma solução institucional para contribuir com a oferta de atividades acadêmicas nos semestres suplementares de 2020.

O curso *online* DDED foi o produto educacional resultante desse processo de DI e teve como suporte tecnológico o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle 3.8. O público alvo foi composto por docentes do Ensino Superior de cursos presenciais e a distância da UFPB.

Nesta seção, descreveremos as fases do processo de design instrucional aberto do curso on-line DDED, explicitando o modelo adotado e destacando características e informações relevantes para a compreensão teórico-metodológica da solução educacional proposta.

### **3.1.1 Concepção do curso**

O trabalho de concepção do curso foi desenvolvido a partir do diagnóstico do problema ou da necessidade que criou a demanda pelo curso. Na fase de análise do DI, algumas perguntas foram norteadoras, a saber: Como formar 850 docentes em 60 dias, com uma equipe contendo 12 professores formadores? Quais critérios seriam utilizados para a composição das turmas em um público-alvo tão amplo e heterogêneo? Como apresentar os recursos básicos do Moodle Classes para professores que não conheciam e/ou possuíam pouca experiência com essa plataforma? Como torná-los aptos a conceber e criar uma sala de aula virtual que atenda às necessidades de ensino e aprendizagem de sua disciplina ou curso livre?

O conjunto de conhecimentos produzidos no campo do Design Instrucional fundamenta a concepção de soluções educacionais e colabora para a organização de uma ação intencional e sistemática de ensino com o intuito de promover a aprendizagem em situações específicas (FILATRO; CAIRO, 2015).

Desse modo, o processo de DI do curso DDED teve início com a identificação de uma lacuna na formação dos docentes da UFPB para a gestão de processos educativos mediados por tecnologias digitais. Em virtude do curto espaço de tempo para concepção e implementação do curso, cerca de dois meses apenas, o diagnóstico do público alvo tomou por base o conhecimento tácito da realidade institucional, em razão de as designers instrucionais serem integrantes do corpo docente da instituição. À vista disso, as fases de análise e de desenvolvimento do DI do curso ocorreram simultaneamente.

Deliberamos, então, por desenhar uma proposta de formação docente que articularia teoria e a prática por meio da aprendizagem

compartilhada entre pares e da imersão em experiências de aplicação do conhecimento em contextos reais.

O curso teve uma carga horária de 20 horas e duração de 10 dias. O tempo de estudo diário estimado foi de duas horas para a realização das leituras, das atividades e das interações síncronas e assíncronas com os docentes formadores e com os outros participantes.

Os objetivos estabelecidos para o curso foram:

- Produzir conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais aplicadas ao ensino superior;
- Conhecer diferentes recursos didáticos e atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle Classes;
- Identificar as possibilidades de reconstrução do papel do docente e do discente em práticas educativas mediadas por tecnologias digitais;
- Pensar colaborativamente sobre a concepção e as estratégias de avaliação da aprendizagem em processos de ensino e de aprendizagem virtuais.

Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se na articulação direta entre saberes técnicos e pedagógicos, na experiência acumulada e na corresponsabilidade e colaboração implicadas entre os docentes formadores e os cursistas, configurando o curso como um experimento de aprendizagem entre pares. Os resultados da aprendizagem dos participantes foram verificados com base em princípios e estratégias da avaliação formativa e da autoavaliação.

Para fazer isso, idealizamos a realização do curso em duas salas de aula virtuais no AVA Moodle, sendo uma delas um espaço para o estudo e a interação com os pares – a sala Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED); e a outra, um espaço de experimentação e aplicação dos conhecimentos produzidos

para o design de seus próprios conteúdos educacionais, de modo coletivo e colaborativo – a sala Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa (LEAP). Decidimos usar o Moodle 3.8 por oferecer uma interface com o usuário mais intuitiva e moderna, além de um conjunto de recursos didáticos avançados.

Optamos, então, pelo modelo de DI aberto por ser mais flexível e adequado a instituições educativas que já têm certo nível de expertise. Além disso, esse modelo é adequado para instituições que dispõem de corpo docente qualificado para mediar processos de ensino e aprendizagem mais interativos e colaborativos, baseados na construção compartilhada de conteúdos e de conhecimentos entre os participantes (FILATRO; CAIRO, 2015).

O curso DDED, nesse sentido, pode ser caracterizado como uma solução educacional com modelo de Design Instrucional aberto, desenhada com conteúdos diversificados. Por exemplo, contou com conteúdos educacionais próprios (tutoriais, videoaulas e hipertextos), produzidos pela equipe de professores formadores e pela equipe de apoio técnico da Superintendência de Educação a Distância (SEAD/UFPB), e com conteúdos educacionais de terceiros (indicações de leituras complementares) (FILATRO et al., 2019).

A produção dos conteúdos educacionais foi realizada por docentes da instituição que também atuaram como formadores no curso. Os conteúdos educacionais foram produzidos pelos autores/formadores, avaliados pelas designers instrucionais, editados pela equipe de apoio técnico (vídeos e *e-books*) e validados pelos autores e designers do curso.

### 3.1.2 As salas de aula virtuais do curso: DDED e LEAP

O processo de formação docente no curso foi realizado em duas salas de aula virtuais no Moodle Classes da UFPB. A primeira delas, a sala DDED, foi organizada com os recursos didáticos para o estudo dos participantes, a mediação pedagógica pelos docentes formadores e a interação entre os docentes cursistas. A segunda sala de aula virtual, LEAP, foi configurada como espaço de criação e de aplicação dos conhecimentos produzidos pelos docentes cursistas a partir da realização dos experimentos propostos.



**Figura 1** – Topo de abertura da sala de aula virtual DDED.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>



**Figura 2** – Topo de abertura da sala de aula virtual LEAP.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

Assim sendo, a formação no curso pautou-se no compartilhamento de conhecimentos prévios e saberes docentes entre os participantes. Ainda, oportunizou, por meio da realização de atividades práticas, a exploração, a reflexão e a construção colaborativa de conhecimentos e de práticas educativas para o ensino remoto que atendessem aos interesses e às necessidades de cada docente cursista.

As duas salas de aula virtuais criaram espaços dialógicos em que o corpo docente da instituição produzia coletivamente soluções para o ensino remoto, passíveis de serem aplicadas e analisadas pelos próprios docentes cursistas. Ou seja, o design do curso não buscou a apresentação de um modelo institucional padronizado para o ensino remoto. Ao invés disso, tentou criar espaços e condições para que cada docente se descobrisse capaz de construir seu próprio modelo, de acordo com suas necessidades e potencialidades profissionais.

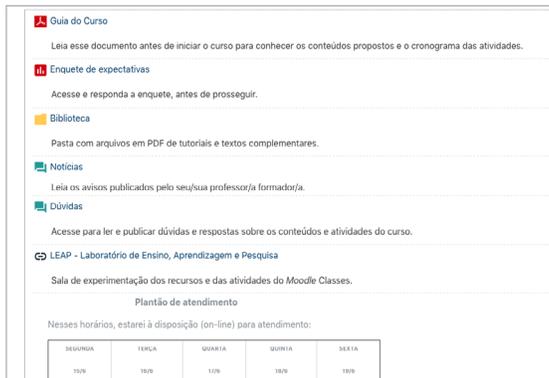
As salas de aula virtuais, criadas usando a versão Moodle 3.8, ofereciam interface gráfica personalizada e recursos avançados, a fim de apresentar aos docentes e aos discentes da instituição um design

moderno, atraente e mais intuitivo, que pudesse proporcionar uma experiência satisfatória de uso em processos educativos.

### 3.1.3 A produção dos conteúdos educacionais do curso

Vale ressaltar que todo o material didático do curso foi produzido pelos professores formadores e pela comissão de infraestrutura e equipe de apoio técnico. Foram eles:

- Um guia do curso;
- Nove tutoriais em texto sobre recursos e atividades do Moodle;
- 11 tutoriais em vídeo sobre recursos e atividades do Moodle;
- Um vídeo de apresentação do curso;
- Três videoaulas sobre os conteúdos propostos nos tópicos 2 e 3 do curso.



**Figura 3** – Recursos e atividades disponíveis no Tópico Geral do Curso.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

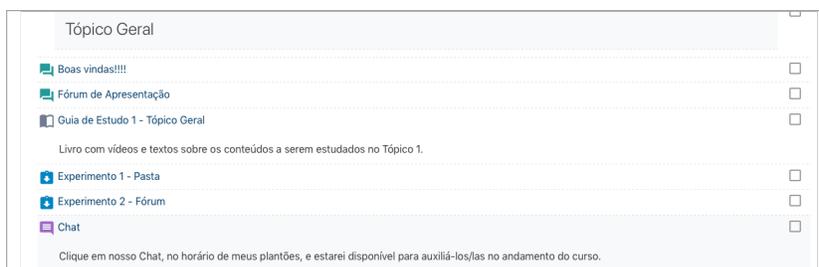
Para a mediação pedagógica nas salas de aula virtuais do curso (DDED e LEAP), foram empregados os seguintes recursos e atividades, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle Classes:

- Recursos rótulo para apresentação direta de informações e organização de seções no quadro principal das páginas do curso (DDED e LEAP);
- Um recurso arquivo (Guia do curso);
- Três recursos livro (Guias de estudo 1, 2 e 3);
- Um recurso pasta (Biblioteca);
- Uma atividade enquete (Expectativas);
- Três atividades fórum (Notícias, dúvidas e avaliação aberta do curso);
- Recurso URL para acesso à sala de Webconferência para participação em encontros síncronos;
- Recurso URL para acesso à sala virtual do LEAP no Moodle Classes;
- Seis recursos página com a apresentação dos experimentos do curso;
- Recursos página com informações complementares;
- Uma atividade-pesquisa para a avaliação do curso;
- Uma atividade com certificado personalizado;
- Uma atividade *chat* (LEAP);
- Dois recursos URL para vídeos tutoriais com orientações sobre como criar a própria sala virtual no Moodle Classes e sobre como importar, para ela, os recursos e atividades criados durante o curso (LEAP).

Os conteúdos educacionais, compostos por recursos e atividades do Moodle, foram organizados em três tópicos: Tópico Geral, Tópicos 1 e 2. O design do curso permitia a exploração dos conteúdos dos três tópicos, de modo sequencial e com a aplicação simultânea de conhecimentos a partir da reflexão compartilhada com os pares, e da experimentação por meio das atividades realizadas no Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa (LEAP).

No topo da página de abertura do curso foram dispostas as diretrizes e os recursos básicos para visualização permanente pelos participantes. Os recursos do Moodle utilizados nesse espaço, foram: os Fóruns de Notícias e de Dúvidas; a Pasta, contendo a Biblioteca do Curso; a Enquete, para sondar o grau de expectativas dos participantes; o Arquivo para download do Guia do Curso; e o URL para acesso à sala de aula virtual do Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa (LEAP).

O Tópico Geral continha o recurso Livro, intitulado Guia de Estudo 1, composto por uma videoaula de apresentação do design instrucional do curso, três videoaulas e tutoriais sobre os recursos do Moodle Arquivo, Pasta e URL; e o Experimento 1, apresentado inicialmente com o recurso Tarefa e, após a implementação do curso, substituído pelo recurso Página. O experimento 1 propunha aos participantes a criação de um diretório usando o recurso Pasta do Moodle a fim de organizar os arquivos e, assim, criar a biblioteca de uma disciplina ou de um curso livre.



**Figura 4** – Recursos e atividades disponíveis no Tópico 1 do curso.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

O Segundo Tópico do curso expôs os conteúdos que poderiam ser desenvolvidos em uma semana de aula no ensino remoto, levando em consideração a proporção do conteúdo/atividade e o tempo para essa modalidade de ensino.

Desse modo, no Tópico Semanal exploramos os recursos e as atividades que são comumente utilizados no Moodle. Os recursos disponibilizados foram: o Livro – Guia de Estudo 2, contendo duas videoaulas sobre o conteúdo “Comunicação Síncrona e Assíncrona”, e mais cinco videoaulas sobre os recursos Fórum, Livro e Webconferência, além dos links para tutoriais sobre os recursos síncronos e assíncronos do Moodle que poderiam ser empregados pelos participantes na modelagem de suas salas de aula virtuais.

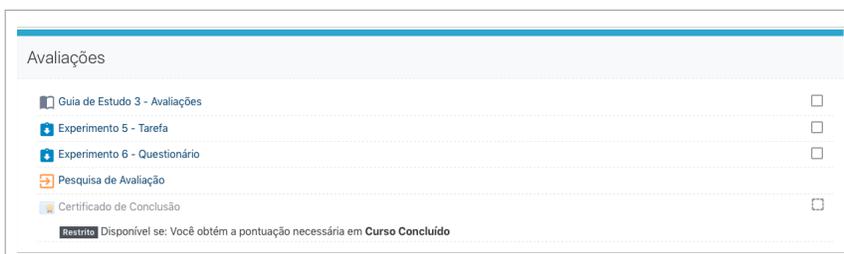
Ainda no Tópico Semanal, foram apresentados os Experimentos 2, 3 e 4, que propunham aos participantes a criação dos recursos Fórum, Livro e Webconferência para as disciplinas ou cursos livres que iriam ministrar durante a vigência do ensino remoto.



**Figura 5** – Recursos e atividades disponíveis no Tópico 2 do curso.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

Por fim, o Terceiro Tópico do curso DDED abordou o tema da avaliação da aprendizagem, destacando atividades do Moodle que possibilitam a verificação da aprendizagem. O recurso Livro – Guia de Estudo 3 apresentava uma videoaula sobre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto e no Moodle Classes. Além disso, trazia três videoaulas sobre as atividades Tarefa e Questionário, seguidas de informações complementares e links para os tutoriais. Os Experimentos 5 e 6 propunham aos participantes a criação de instrumentos de avaliação da aprendizagem para suas disciplinas ou cursos livres, usando as atividades Tarefa e Questionário.



**Figura 6** – Recursos e atividades disponíveis no Tópico 3 do curso.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

Dessa maneira, a sala de aula virtual do curso DDED tornou-se um ambiente de meta-aprendizado<sup>4</sup>. Os docentes cursistas imergiam em uma semelhante à que criariam e gerenciariam em suas práticas educativas no ensino remoto emergencial. Assim, o curso de formação DDED se constituiu como uma experiência imersiva e colaborativa de aprendizagem entre pares, que oportunizou a formação docente a partir de contextos reais.

### ***3.1.4 Avaliação formativa da aprendizagem e avaliação do curso***

Em soluções educacionais desse tipo, adota-se a avaliação formativa por ser considerada uma avaliação para a aprendizagem, voltada para o futuro, com ênfase qualitativa, que busca verificar a compreensão dos conteúdos e a capacidade de aplicá-los em situações e contextos diversos (FILATRO; CAIRO, 2015).

---

<sup>4</sup> Esse conceito foi utilizado pela primeira vez em 1985 por Jonh Biggs e remete ao estado de uma pessoa estar ciente e tomar o controle do seu próprio aprendizado. Para Norman Jackson (2004, p. 392-393 apud MACHADO, 2018, p. 100), o meta-aprendizado é uma mistura de experiências, valores e informações contextualizadas que fornecem uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações, e para imaginar coisas novas, conforme o próprio desejo.

Os instrumentos de avaliação foram elaborados em forma de experimentos que demandavam dos participantes a produção de conteúdos próprios, inspirados nos conteúdos educacionais estudados no curso, para a modelagem de suas próprias salas de aula virtuais.

A avaliação pelos docentes formadores também era qualitativa, com base em feedbacks descritivos com sugestões e recomendações para o aperfeiçoamento dos conteúdos produzidos pelos participantes. Foram propostos seis experimentos relacionados com a produção de recursos educacionais do tipo Pasta, Fórum, Livro, Webconferência, Tarefa e Questionário no Moodle.

Cada participante criava e organizava seus conteúdos educacionais em um tópico individual na sala de aula virtual LEAP, dando origem a um portfólio que poderia ser compilado e transportado para sua própria sala de aula virtual no Moodle, quando da oferta de uma disciplina ou curso livre.

Concluídos os estudos dos três tópicos propostos no curso, os participantes foram solicitados a colaborar com o processo de avaliação do Design Instrucional e dos conteúdos educacionais a partir da resposta de um instrumento estruturado em forma de Pesquisa de Avaliação e de um instrumento aberto por meio de um Fórum de Comentários e Sugestões.

A Pesquisa de Avaliação era composta por 26 questões fechadas, com respostas em uma escala de satisfação de 0 (insatisfeito) a 10 (muito satisfeito), organizadas em duas dimensões de análise: 1) Sobre o Curso e 2) Sobre a aceitação do Moodle. A primeira dimensão de análise continha seis itens de avaliação: design do curso, conteúdos abordados, materiais didáticos, experimentos propostos, mediação pedagógica e professores formadores.

A segunda dimensão de análise continha vinte itens de avaliação, baseados no modelo ATM (*Technology Acceptance Model*), dispostos

em ordem alternada de categorias (utilidade percebida, facilidade de uso, atitude e intenção de uso). Os itens tinham o intuito de avaliar o nível de aceitação Moodle pelos participantes do curso.

O fórum para avaliação aberta solicitava dos participantes o registro de comentários e/ou sugestões sobre os acertos e os aspectos que precisavam ser melhorados no design instrucional do curso. Vale salientar que os participantes respondiam aos instrumentos de avaliação voluntariamente. No quadro a seguir, listamos algumas impressões dos cursistas sobre a formação para o ensino remoto emergencial:

#### **Excerto 01**

*Eu gostei bastante da plataforma e do curso! Havia me inscrito em outro curso anteriormente, para o moodle, mas não me entusiasmei para terminar, sobretudo por que as instruções eram mais complicadas para relacionar com as ferramentas da plataforma. Isso não aconteceu aqui. Senti muita facilidade em realizar as atividades, os vídeos conseguiam explicar como deve ser o uso das ferramentas, e o próprio layout da plataforma é mais convidativo e intuitivo. Tenho usado o moodle classes para interagir com os alunos como ferramenta do curso livre que estou ofertando durante o calendário suplementar, e ter realizado o curso foi essencial para que eu possa aproveitar as possibilidades que a plataforma oferece. Agradeço a todos que conduziram esse processo!!*

#### **Excerto 02**

*Avalio o curso como uma prática formativa indispensável aos professores do ensino superior, em particular neste contexto que estamos distante do trabalho docente presencial. Para mim, a experiência acrescentou aprendizagens novas à construção de práticas didático-pedagógicas nas plataformas digitais. Considero como positivo todo o itinerário de trocas e construção de saberes, em particular, os experimentos no laboratório e as videoconferências com a professora Ayla e os*

*colegas. E como sugestão, aponto a ampliação das informações sobre a transposição de nossos experimentos para a sala de moodle classes.*

### **Excerto 03**

*Eu saí praticamente do zero e saí do curso com alguma noção de como usar a ferramenta Moodle, graças aos tutoriais e aulas que vcs prepararam e disponibilizaram. A única observação que faço é quanto à velocidade/ritmo da passagem da informação em alguns momentos de alguns vídeos. Em se tratando de analfabetos no assunto, como era o meu caso isso exigiu que parasse e voltasse o vídeo algumas vezes. Mas, deixo claro, que isso ocorreu em algumas passagens e não em todos os momentos. A segunda observação, também em determinados momentos, foi a falta de explicação de conceitos básicos na hora da explicação. Conceitos como janela pop-up, entre outros do jargão técnico, merecem ser explicitados e não repassados como se o aluno já os dominassem. Nisso acho que vcs podem melhorar.*

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

Após atravessarmos a experiência de conceber e ir moldando o desenho instrucional do curso, observamos as demandas dos cursistas e formadores durante as cinco ofertas do curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto, ocorridas entre os meses de junho e agosto de 2020.

Algumas reflexões emergiram a partir dessas "aprendências", aprender a partir da experiência. O processo de formação tornou-se também autoformação à medida que articulávamos a teoria e a prática concomitantemente, a fim de aperfeiçoarmos o design instrucional do curso de forma dinâmica (quase que em tempo real) para tornar a experiência de aprendizagem mais significativa para os nossos pares. Assim, fomos nos reconhecendo como designers e formadoras na

ação de mediar o processo de formação dos docentes da UFPB para o ensino remoto emergencial.

### **3.2 Reinventando a formação docente em tempos de pandemia: aprendências sobre o design instrucional aberto**

O curso DDED, ao ser desenvolvido, buscou criar um espaço colaborativo de formação docente em articulação direta com as práticas educativas dos participantes. Sendo assim, promoveu o acesso a informações e conteúdos que apoiassem a reflexão e a escolha por metodologias de ensino, recursos didáticos e atividades de aprendizagem adequadas às especificidades de cada área de conhecimento, curso ou disciplina da instituição.

Para tanto, o curso apresentou aos docentes um conjunto de possibilidades pedagógicas e permitiu que os participantes aplicassem seus conhecimentos na modelagem de suas atividades acadêmicas em disciplinas e/ou atividades suplementares mediadas por tecnologias digitais.

*É preciso abertura, flexibilidade e agilidade para promover experiências de aprendizagem que atendam a públicos muito heterogêneos*

No curso DDED, o DI inicial da sala de aula virtual era bem simples. Buscou-se primar por um ambiente sem muitos recursos didáticos e com poucas informações para leitura e navegação na página principal. Imaginávamos que as experiências prévias dos participantes como usuários do Moodle ou do SIGAA lhes ajudariam a realizar uma navegação intuitiva.

Além disso, pretendíamos evitar uma sobrecarga de informações na tela principal para não os confundir ou desmotivar. Optamos, então, por apresentar maiores informações sobre os conteúdos educacionais apenas após o acesso aos objetos de aprendizagem (recursos e atividades disponibilizados).

No entanto, os participantes da primeira turma apresentaram grande dificuldade em realizar uma navegação intuitiva pela sala de aula virtual com esse design afirmaram se sentir perdidos, sem saber o que fazer. Todas as dificuldades relatadas pelos participantes foram registradas pelos professores formadores e discutidas, em reunião semanal, com as coordenadoras do curso e responsáveis pelo DI.

Consequentemente, o curso foi sendo redesenhado ao longo de sua fase de implementação para atender às necessidades dos docentes formadores e dos docentes cursistas. Reorganizamos os recursos didáticos, as atividades nos tópicos de conteúdos da sala de aula virtual e a forma de apresentação das informações em alguns recursos e atividades.

Ademais, modificamos a linguagem e a escrita dos conteúdos; produzimos novos conteúdos educacionais; incluímos instruções detalhadas de estudo e de navegação na sala de aula virtual, bem como a exibição da descrição de cada recurso e atividade. Portanto, a alteração do DI ocorreu de acordo com as demandas apresentadas.

É importante ressaltar que isso só foi possível porque adotamos o modelo de design instrucional aberto, em que o processo educativo tem maior relevância do que os produtos educacionais que apoiam a aprendizagem. A ênfase é posta na interação entre as pessoas e o DI é caracterizado pela abertura e flexibilidade que lhe permite ser alterado, complementado e até recriado ao longo da fase de implementação de um curso (FILATRO et al., 2019).

Além disso, no DI aberto, as fases de implementação e de avaliação acontecem simultaneamente. Os feedbacks dados pelos participantes do curso possibilitam a realização de ajustes *on-the-fly* (FILATRO; CAIRO, 2015).

Nesse sentido, o DI do curso vai se redesenhando e se adaptando ao perfil do público durante a sua execução. Não é preciso aguardar a conclusão do curso para fazer as modificações necessárias. O designé reconstruído no processo e a partir da participação de todos os envolvidos e da colaboração entre estes (designers, formadores, conteudistas, cursistas, suporte técnico etc.).

Dessa maneira, o curso era continuamente avaliado pela equipe de designers e conteudistas/formadores em reuniões sistemáticas, ocorridas no terceiro, quinto e 10º dias de curso. Os problemas eram identificados e as soluções possíveis apresentadas e discutidas. As decisões consensuais da equipe eram implementadas imediatamente nas salas de aula virtuais em andamento e integradas ao design das salas das turmas seguintes.

Essa metodologia de trabalho *on-the-fly*, que permite a (re) modelagem do design durante o processo educativo, de modo aberto e participativo, implicou ainda na autonomia dos professores formadores. Esta refletiu-se na customização de elementos específicos da sala virtual para atender às necessidades de suas turmas.

Os professores formadores puderam, também, flexibilizar os prazos para conclusão dos experimentos durante o tempo regular do curso, além de conceder prazo complementar para os cursistas que se aproximaram bastante da conclusão das atividades no período regulamentar.

### **3.2.2 Ajustes *on-the-fly*: adaptações estéticas e pedagógicas do curso**

Além do que já foi explicitado, os principais ajustes de design implementados *on-the-fly* por nossa equipe, incluíram: adaptações na linguagem técnica especializada da área de informática nos conteúdos do curso e na linguagem didática de apresentação das atividades; inclusão de descrições para os recursos didáticos; orientações técnicas sobre como operar o AVA e seus recursos; reorganização dos conteúdos e dos experimentos entre os tópicos do curso; mudança no tipo de recurso didático utilizado (por exemplo: alteração do recurso de tipo tarefa para o tipo página da web, no caso dos experimentos); e apresentação dos requisitos mínimos para considerar os experimentos concluídos aptos para avaliação.

Em termos de layout da sala de aula virtual, o padrão de exibição inicial foi alterado para apenas dois quadros (quadro central e quadro lateral à direita), ativação da configuração para acompanhamento automático, pelo sistema Moodle, do acesso aos recursos didáticos visualizados e registro manual da conclusão dos experimentos pelos cursistas, como forma de verificação do progresso no curso e concessão de emblemas para os cursistas.



**Figura 7** – Exibição da barra de progresso e emblemas no quadro lateral à direita da página do curso.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

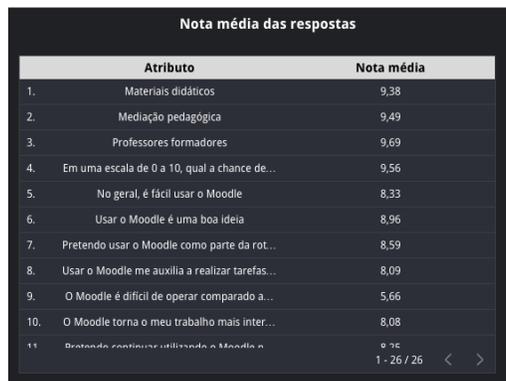
Esses dois elementos do design pretendiam promover a gamificação do curso e proporcionar aos participantes uma experiência introdutória, que lhes permitisse compreender estratégias de engajamento e motivação disponíveis no AVA Moodle, podendo ser incorporadas em suas salas de aula virtuais.

Após os ajustes no AVA, verificamos que os formadores e cursistas ficaram mais estimulados a participar do processo. Percebemos a importância do DI aberto para esse tipo de experiência pedagógica a partir das respostas dos cursistas ao questionário estruturado e ao fórum de discussão aberta.

## Considerações finais sobre o curso

Foi possível inferir que o curso obteve excelente avaliação pelo público-alvo e atendeu aos objetivos estabelecidos. Por conseguinte, se

aproximou muito da meta de formação prospectada (713/850 docentes), conforme demonstra o quadro a seguir<sup>5</sup>.



Atributo	Nota média
1. Materiais didáticos	9,38
2. Mediação pedagógica	9,49
3. Professores formadores	9,69
4. Em uma escala de 0 a 10, qual a chance de...	9,56
5. No geral, é fácil usar o Moodle	8,33
6. Usar o Moodle é uma boa ideia	8,96
7. Pretendo usar o Moodle como parte da rot...	8,59
8. Usar o Moodle me auxilia a realizar tarefas...	8,09
9. O Moodle é difícil de operar comparado a...	5,66
10. O Moodle torna o meu trabalho mais inter...	8,08
11. Pretendo continuar utilizando o Moodle a...	9,76

**Figura 8** – Resultados da Pesquisa de Avaliação.

Fonte: <https://datastudio.google.com/s/sPpntIS00Ko>

A figura anterior apresenta as notas médias atribuídas por 506 cursistas que responderam ao questionário estruturado de avaliação do curso. Os itens de 1 a 7 avaliavam os elementos principais do design instrucional do curso em uma escala de satisfação de 0 a 10. Observa-se que todos os itens tiveram média de avaliação acima de 9, com destaque para os itens professores formadores (9,69) e experimentos propostos (9,53). Observamos que, de fato, a metodologia adotada pelos professores formadores para a mediação pedagógica foi um elemento central para o êxito do curso.

Vale destacar a qualidade da comunicação estabelecida entre formadores e cursistas por meio dos plantões on-line diários e individualizados. Além desses atendimentos personalizados, os

<sup>5</sup> Os dados coletados pelos instrumentos de avaliação foram sistematizados e apresentados para consulta em painel dinâmico na web por meio da ferramenta Data Studio e podem ser acessados na íntegra no endereço informado abaixo da Figura 8.

formadores realizavam três encontros síncronos com a turma para discussão ampliada dos conteúdos em estudo e para a avaliação formativa. Essa avaliação ocorria como uma espécie de mentoria e era realizada por meio de feedbacks descritivos sobre o design dos conteúdos e objetos de aprendizagem produzidos pelos cursistas, compartilhados com eles no LEAP, e que poderiam ser transportados e utilizados nas salas virtuais de suas disciplinas ou cursos livres.

The screenshot shows a virtual classroom interface. At the top, there is a header 'Docente Cursista' and a subtitle 'BRINQUEDO TERAPÊUTICO E SUAS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE USO NAS SITUAÇÕES DE HOSPITALIZAÇÃO INFANTOJUVENIL'. Below this is a colorful graphic with the words 'BRINQUEDO TERAPÊUTICO' in large, stylized letters, accompanied by icons of a first aid kit, a syringe, a hand holding a toy, and a child. The main content area lists several items with icons and a right-facing bracket: 'Brinquedo Terapêutico BT', 'Plano de Curso - Tema: BRINQUEDO TERAPÊUTICO', 'Plano de Curso', 'Artigo para leitura', 'Vídeo Demonstrando o BT', 'Fórum de Dúvidas', and 'Atividade - Você já realizou a técnica do Brinquedo Terapêutico?'. Below the list, there is a paragraph of text: 'Fale sobre sua experiência na aplicação do Brinquedo Terapêutico e comente sobre a experiência de um colega. Sua postagem valerá 6 pontos e seu comentário valerá 5 pontos, tendo a atividade a pontuação máxima de 10 pontos. Essa atividade deverá ser realizada até às 23h:59 do dia 19/06/2020.' At the bottom, there is a checkbox labeled 'Apresentação do Brinquedo Terapêutico (BT)'.

**Figura 9** – Tópico com os experimentos desenvolvidos por um docente cursista na sala de aula virtual LEAP.

Fonte: <http://classes2020.sead.ufpb.br>

As avaliações descritivas registradas no fórum de discussão corroboraram a satisfação do público-alvo com relação ao curso ofertado, embora tenham sido destacados alguns aspectos do curso que poderiam ser aperfeiçoados. Dentre estes, citamos: o redimensionamento da carga horária e do tempo de execução do curso, considerados curtos demais.

Os cursistas mencionaram o trabalho remoto e o consequente acúmulo de atividades profissionais e domésticas no contexto pandêmico como obstáculos para os estudos e a realização das atividades propostas no curso. Sugeriram, portanto, carga horária de 20 horas e tempo de execução do curso em 20 dias, pelo menos, o que representaria o dobro da quantidade prevista.

Porém, vale ressaltar que os prazos reduzidos para execução do curso foram planejados para atender a um calendário de oferta de turmas em um curtíssimo período de tempo (cerca de dois meses apenas) visando à formação de 850 docentes para atuação nos dois semestres suplementares do ano letivo de 2020.

No tocante aos conteúdos e materiais didáticos do curso, a qualidade lhes foi ressaltada pela expressa maioria dos respondentes, com indicação de discretos ajustes. O principal deles foi a redução de conteúdos em um mesmo objeto de aprendizagem, especificamente as videoaulas. Segundo os cursistas, a duração média destas deveria ser de 15 a 30 minutos, e os conteúdos, fragmentados em vários vídeos curtos com 5 a 10 minutos de duração.

Durante a etapa de implementação do curso nas cinco ofertas, não foi possível reelaborar os conteúdos dos vídeos e tutoriais porque os professores formadores eram, também, os professores conteudistas. Logo, não dispunham de tempo para realizar as alterações sugeridas enquanto exerciam eles mesmos a mediação pedagógica no curso.

A experiência relatada neste capítulo demonstra como a concepção, a implementação e a avaliação do curso ofertado configuraram um processo aberto, flexível e participativo de formação entre pares na Universidade. Disso, resultaram aprendizagens profícuas e reconfigurações das práticas educativas, protagonizadas tanto por docentes designers/coordenadores e conteudistas/formadores quanto por docentes cursistas.

Os resultados alcançados foram surpreendentes e muito satisfatórios para as Comissões Especiais da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, que gerenciaram essa ação emergencial. De tal modo satisfatória, que o conhecimento produzido com a experiência de concepção e oferta do curso DDED está sistematizado, detalhado e documentado para fins institucionais. Mais do que isso, poderá ser compartilhado com outros docentes e instituições que possam se beneficiar dessa experiência para conceber outras propostas que agreguem novas possibilidades à formação de docentes e ao ensino superior.

Por fim, diante dos inúmeros desafios da pandemia, deparamo-nos com a necessidade de “olhar demoradamente para dentro do abismo”, como nos sugere Santos na epígrafe deste capítulo. Pudemos enxergar um fio de desejo, materializado na experiência de aprendizagem compartilhada, a partir da qual tentamos ressignificar o momento de isolamento social.

## Referências

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2008.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2019.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FILATRO, A.; CAIRO, S.; AZEVEDO JUNIOR, D. P.; NOGUEIRA, O. **DI 4.0: inovação na educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2008.

MACHADO, R. C. M. Leitura literária e meta-aprendizado: reflexões e subsídios para o ensino de literatura no Ensino Fundamental I. **Caderno Seminal Digital**, v. 29, n. 29, p. 91-121, jan.-jun. 2018. e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/30923>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2020.

## CAPÍTULO 4

# CAMINHOS PARA UMA MEDIAÇÃO EFETIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DAS FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO DO *MOODLE CLASSES*

*Claudilene Gomes da Costa*

Universidade Federal da Paraíba

*Renata Gonçalves Gomes*

Universidade Federal da Paraíba

*Ruth Marcela Bown Cuello*

Universidade Federal da Paraíba

Este capítulo surgiu de nossa vivência como professoras formadoras no curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED) durante o ano de 2020. Entendemos que a partir do contexto urgente que nos acometeu nesse ano por causa da pandemia da Covid-19, muitos docentes tiveram que se adaptar ao ensino remoto prontamente.

Levando em consideração tal contexto, e vislumbrando a permanência total ou parcial da modalidade de ensino remoto no futuro em contextos similares, esse capítulo tem por objetivo compartilhar as experiências exitosas e os desafios enfrentados na mediação pedagógica de nossas turmas no referido curso, a fim de refletir sobre práticas e perspectivas pedagógicas.

Buscamos levantar uma discussão inicial sobre de que forma os professores podem potencializar a aprendizagem de discentes no

ensino remoto com uma mediação efetiva a partir das modalidades síncrona e assíncrona.

Enquanto professoras formadoras tivemos contato com diversos perfis de cursistas, uma vez que o nível de conhecimento destes em relação às ferramentas virtuais de ensino-aprendizagem divergiam. Por exemplo, havia cursistas docentes da universidade que não tinham experiência digital, mas também aqueles que já tinham experiência em educação a distância.

Outro perfil complexo era o de coordenadores de polo, que no ensino a distância não têm permissão para entrar no *Moodle*, e, portanto, não conhecem os detalhes da plataforma. Dentre os perfis de cursistas que encontramos em nossas turmas, incluímos ainda: os tutores presenciais, tutores a distância e assistentes à docência. Neste sentido, tivemos a preocupação de buscar uma mediação efetiva a fim de diminuir a diferença de conhecimento prévio sobre o uso de tecnologias no ensino remoto entre os cursistas.

Dentre as estratégias de mediação que criamos para reduzir essa discrepância de conhecimento sobre a plataforma *Moodle Classes*, estão: plantão diário síncrono para tirar dúvidas através de mensagens ou de videoconferência (*Google Meet*); encontros síncronos extras; assessoria a dúvidas por mensagem e e-mail; e acompanhamento dos experimentos com feedbacks recorrentes.

Com isso, aqueles cursistas que iniciavam o curso com muitas dúvidas e inseguranças conseguiam se sentir mais à vontade com a plataforma e com o ensino remoto no processo. Sendo assim, é possível refletir que aqueles que têm pouco conhecimento prévio sobre a plataforma ou sobre a modalidade de ensino remoto precisam de acompanhamento síncrono mais frequente através de uma mediação acolhedora e instrutiva, até que se sintam mais confiantes para exercerem suas autonomias enquanto estudantes.

Por outro lado, aqueles com experiência em tecnologias digitais buscavam renovar conhecimentos, especialmente em estratégias didáticas para ministrarem suas disciplinas, agora, no ensino remoto. Para não desmotivar tais cursistas com informações básicas, parte dos encontros síncronos agendados com o grupo tinham como objetivo refletir sobre estratégias didáticas de forma dialógica. Esses eram momentos em que havia uma troca efetiva entre cursistas – mediada por nós professoras formadoras – que revelavam estratégias para o ensino remoto a partir das experiências que tinham em suas áreas de atuação.

A mediação com cursistas que já atuavam enquanto tutores presenciais e/ou a distância seguiu de forma diferente, uma vez que esses, apesar de não conhecerem as funções de docentes na plataforma *Moodle*, tinham conhecimento prévio sobre tecnologias e ensino remoto.

A interação entre nós, professoras formadoras, e tais cursistas era moderada, uma vez que, com habilidade em tecnologia e conhecimento sobre o ensino remoto, tais cursistas utilizavam o material disponível no *Moodle* com autonomia, buscando solucionar dúvidas ou fazer comentários por mensagens, em fóruns ou nos encontros síncronos.

Sendo assim, destacamos o fato de que tutores tiveram, em nosso curso, a possibilidade de conhecer o trabalho do docente na plataforma virtual *Moodle*. Com essa experiência de aprendizagem poderão interagir melhor com discentes e docente das futuras disciplinas em que atuarão.

A mediação com os coordenadores de polo foi diferente, uma vez que este profissional não tem acesso à plataforma virtual *Moodle*, o que muitas vezes causa insatisfação, já que não conhecem a sala de aula e não podem acompanhar os estudos dos alunos. Similarmente aos coordenadores, o Assistente à docência não tem.

Similarmente, aos coordenadores de polo não têm acesso à plataforma virtual *Moodle*. Em nossas turmas foi possível perceber através da interação que tais cursistas demonstravam ter expectativas de conhecer a plataforma e aprofundar suas noções sobre os recursos dessa plataforma.

Mensagens como a de uma assistente à docência, que afirmou “se sentir docente” ao participar do curso, nos mostram a relevância das atividades síncronas e assíncronas propostas no curso para se pensar a docência no ensino remoto.

Ao refletirmos sobre a gama de cursistas que participaram de nosso curso, chegamos à conclusão de que, assim como em qualquer sala de aula de ensino presencial ou a distância, a heterogeneidade de discentes também está presente no ensino remoto.

No caso de um curso para docentes que atuam nas mais diferentes instâncias no ensino superior da UFPB, como foi o nosso caso, as ferramentas de mediação do *Moodle* nos serviram como recursos didáticos extremamente relevantes para o ensino-aprendizagem e a motivação dos cursistas.

Tais ferramentas nos auxiliaram enquanto professoras formadoras, uma vez que nos possibilitaram instruir de forma diferenciada e personalizada a depender da necessidade de cada cursista, atuando tanto no âmbito coletivo quanto no individual (através de fóruns e encontros síncronos, e mensagens, respetivamente).

Apesar das ferramentas citadas serem de grande relevância em nossa mediação, é importante salientar que a primeira interação com os cursistas acontecia no primeiro dia do curso. Essa interação ocorria por mensagem de boas-vindas no fórum de avisos no *Moodle*.

As mensagens geralmente eram replicadas por e-mail para garantir que fossem visualizadas. Isso porque, algumas vezes, os e-mails

iniciais do *Moodle* caíam na caixa de spam ou de lixo eletrônico dos cursistas.

Essa mensagem do fórum explicava como realizar o primeiro acesso na plataforma, informava a data e horário do primeiro encontro síncrono, bem como dava informações iniciais de acesso às salas DDED (Docência Digital e Estratégias Didáticas), ambiente teórico e de interação, e LEAP (Laboratório de Experimentos de Aprendizagem), ambiente de prática.

Essa interação inicial com maiores detalhes foi introduzida a partir da segunda oferta, já que um número considerável de cursistas teve dificuldades para acessar e entender os primeiros passos na plataforma.

Essa foi uma medida bastante eficaz para aqueles cursistas que nunca tinham utilizado uma plataforma de ensino remoto e/ou não tinham familiaridade com ferramentas de ensino virtual. Nessa mensagem inicial era solicitado aos cursistas que iniciassem as atividades no *Moodle* propostas pelo curso, a partir da leitura do "Guia do Curso".

Ainda, solicitávamos aos cursistas participarem do fórum de boas-vindas e responderem a enquete de expectativa. Essa enquete visava compreender o nível de motivação dos cursistas inscritos no curso, na qual eles selecionavam a resposta que mais se encaixava com o seu nível de motivação dentre cinco opções que variavam entre "interessado e otimista" e "cumprindo com minha obrigação".

Felizmente, a maior parcela dos cursistas em nossas turmas se mostrava entre "interessados e otimistas" e "otimista, mas receoso", resultado esse que corrobora os perfis de cursistas que tivemos: interessados, motivados em aprender, com conhecimento prévio ou com pouca noção sobre tecnologias e/ou *Moodle*.

A enquete foi importante para que nós, enquanto professoras formadoras, pudéssemos compreender os cursistas, suas expectativas e angústias no que diz respeito à nova modalidade de ensino. Dessa forma, essa é uma ferramenta de interação do *Moodle* relevante para conhecermos os cursistas e suas emoções a respeito do curso e então refletirmos como nós, enquanto professoras, devemos proceder com a mediação para melhor engajá-los na turma.

Outro recurso bastante utilizado na interação com os cursistas em nossas turmas foi o fórum. Em cada turma eram disponibilizados quatro fóruns na sala DDED para os cursistas interagirem de forma livre: **1) Fórum de Boas-Vindas; 2) Notícias; 3) Dúvidas; 4) Avaliação aberta: Comentários e sugestões.**

O **fórum de boas-vindas** serviu para que os cursistas se apresentassem aos colegas e professora formadora, compartilhando algumas informações pessoais e profissionais. Essa interação foi relevante para aproximar o grupo durante os encontros síncronos, uma vez que eles antes do primeiro encontro eles já tinham a possibilidade de conhecer seus colegas de turma.

Essa é uma interação inicial que entendemos ser bastante importante para o engajamento dos cursistas, uma vez que eles se expressam de forma livre antes mesmo de iniciarem suas atividades assíncronas e síncronas.

Para nós, professoras formadoras, essa foi também uma ferramenta de interação primordial para nos familiarizarmos com nosso alunado antes mesmo do primeiro encontro síncrono. Um desafio recorrente nessas interações iniciais de fórum foi fazer com que os cursistas interajam mais entre si, como fizeram em outros tipos de fóruns.

Nós, professoras formadoras, ficamos encarregadas de atualizar o **fórum de avisos** com informes necessários e pontuais para os

cursistas. O fórum de dúvidas foi pouco utilizado, o que é um dado curioso, pois os cursistas recorriam às mensagens privadas ou aos encontros síncronos para solucionar questionamentos. Porém, o fórum de dúvidas foi aquele em que cursistas mais interagiram entre si.

Esse dado talvez corrobore com aqueles sobre a heterogeneidade da turma, já que aqueles que tinham conhecimento prévio sobre a plataforma ou tecnologias, se sentiam à vontade para prontamente ajudar seus colegas com comentários e/ou soluções.

Sendo assim, entendemos que o **fórum de dúvidas** executa uma importante função de interação entre discentes em turmas do ensino remoto, já que proporciona uma troca de conhecimento entre colegas.

As ferramentas de mediação já citadas, foram relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de nossas turmas, mas o diferencial de nosso curso foram os **encontros síncronos**. Esses encontros aconteciam por meio da plataforma *Google Meet*, com duração aproximada de 60 minutos.

O intuito dos encontros era promover trocas de experiências e reflexões colaborativas sobre o desenvolvimento das habilidades e competências dos cursistas, utilizando os recursos didáticos e as atividades do *Moodle Classes* durante o ensino remoto.

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro encontro síncrono era realizado no primeiro dia de curso para nortear e familiarizar os cursistas em relação ao design instrucional proposto para a sala de aula virtual no *Moodle Classes*. Especialmente, a discussão girava em torno do material disponível no ambiente, dos recursos didáticos e das atividades sugeridas.

Ao iniciar o primeiro encontro síncrono, fazíamos uma breve apresentação, em que cada participante se apresentava e dizia o que esperava do curso. No segundo momento, compartilhávamos a tela a

fim de apresentar o *Moodle Classes*, fazendo um *tour* pelo design do curso e pelos materiais disponíveis no ambiente virtual.

Nesse momento, também demonstrávamos como fazer alterações com o apoio do “Guia de Estudo”. Essas instruções iniciais com compartilhamento de tela davam noções básicas aos cursistas, por exemplo, como acessar a plataforma e o que significam os emblemas e a barra de progresso. Após o *tour*, iniciávamos um diálogo baseado no que foi apresentado para saber o nível de conhecimento prévio dos cursistas acerca da plataforma e seus recursos.

De acordo com depoimentos dados nos encontros síncronos, aquele seria o primeiro contato com a plataforma para 90% dos participantes. Muitos afirmaram que tinham bastante receio em lidar com as mudanças que estavam sendo empreendidas no ensino. Os cursistas relatavam que se sentiam bastante exigidos para que se adequassem ao novo formato remoto.

Com isso, entendemos que os encontros síncronos serviram não apenas como um locus de interação para compreensão de conteúdo, mas também para o compartilhamento de emoções e conhecimento. A interação, mediada por nós, potencializou as discussões sobre os conteúdos e sobre as situações que esses profissionais estavam vivenciando no contexto de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que, apesar de os cursistas usufruírem do conteúdo e das atividades assíncronas, o grande diferencial do nosso curso foram os encontros síncronos.

Além de compartilharem suas experiências nos encontros, os cursistas mencionavam o que pretendiam ou não pretendiam fazer na plataforma em suas disciplinas. Um dado interessante foi a maioria ter afirmado que o *Moodle Classes* seria proveitoso por muitas razões, dentre elas: por ser um ambiente de interação 24 horas; por dispor de suporte técnico; por possibilitar o monitoramento do horário em que

o aluno acessou e o tempo que se manteve na plataforma; por ter um *chat* onde se podem tirar as dúvidas de discentes em tempo real; e por ser um *software* gratuito e livre.

Carlini e Tarcia (2010) afirmam que, além de ser um *software* livre, o *Moodle* é um dos AVAs mais utilizados no mundo em cursos à distância e semipresenciais. Ainda, ele tem sido uma ferramenta de apoio aos cursos presenciais, conforme apontam as autoras.

Pudemos observar que os primeiros encontros síncronos serviram para ouvir os “desabafos” dos cursistas com relação às dificuldades e aos desafios da nova forma de ensinar e apreender. Estavam descobrindo um mundo novo em um ambiente de medo e preocupações.

Nos preocupávamos com a possibilidade de evasão, uma vez que muitos cursistas relatavam estar enfrentando problemas em casa, estar sem tempo para se dedicar ao curso ou querendo desistir. Como estímulo, buscamos deixar claro que, assim como eles, também enfrentávamos diversas dificuldades naquele período.

À medida que se familiarizavam com o ambiente virtual, que liam os conteúdos, seguiam nossos conselhos e participavam dos encontros síncronos, os cursistas iam se adaptando às ferramentas e alcançando resultado satisfatório tanto aos nossos olhos quanto aos deles.

Nos últimos encontros, por exemplo, notamos certa mudança de comportamento dos participantes nas discussões: o que antes acabava sendo espaço para compartilhar os desafios enfrentados no ensino remoto, havia se transformado em um lugar para demonstrar satisfação e gratidão por estarem em vias de terminar o curso com sucesso.

Também percebemos que muitos ressignificaram suas crenças a respeito do uso de recursos digitais no ensino. Não raros foram os

momentos em que chegaram a afirmar que utilizar esses recursos não era tão difícil como pensaram.

Em suma, os encontros síncronos serviram como espaço de compartilhamento de experiências, desafios, soluções e percepção de aprendizado. Sendo assim, é provável que aqueles que enfrentavam dificuldades no início do curso tivessem desistido caso esses encontros não tivessem ocorrido.

Logo, percebemos que os encontros síncronos são essenciais para o desenvolvimento de atividades no ensino remoto, talvez porque esse tipo de interação seja o mais próximo que se pode chegar da interação face a face, com a qual o alunado do ensino presencial já está habituado.

Ademais, entendemos que a duração dos encontros de no máximo uma hora fez com que os cursistas se sentissem acolhidos e motivados para desenvolver suas habilidades em nossas turmas sem que este se tornasse um encontro demasiadamente longo, evitando assim, a evasão em massa.

Outra ferramenta de interação que se mostrou bastante eficaz no processo de ensino-aprendizagem foi a **mensagem**. Esse é um recurso do *Moodle* que possibilita a interação entre os participantes da turma de forma privada.

As mensagens são escritas na plataforma e, caso estejam habilitadas na seção de configurações de avisos, podem ser lidas através do e-mail pessoal cadastrado. Essa ferramenta foi utilizada tanto por cursistas quanto por nós, professoras formadoras.

As mensagens endereçadas a nós geralmente tinham como conteúdo perguntas, dúvidas gerais ou respostas aos nossos *feedbacks* sobre os experimentos realizados. Por outro lado, nós professoras formadoras, utilizávamos as mensagens para solucionar as dúvidas dos cursistas, bem como para dar *feedbacks* sobre os experimentos feitos.

Logo, as mensagens foram muito eficazes no processo de autonomia, pois essas tinham que ser escritas e enviadas via plataforma, estimulando aqueles que tinham dúvidas a recorrer à própria plataforma para solucioná-las.

Algumas vezes, essas dúvidas eram sanadas rapidamente pelos próprios cursistas que, ao acessarem a plataforma para enviar a mensagem, tentavam resolvê-la de imediato e muitas vezes com sucesso.

Por vezes recebíamos uma dúvida por mensagem e logo em seguida havia outra avisando que esta já havia sido solucionada naquele mesmo momento. Nesses casos, se os cursistas utilizassem recursos fora da plataforma para enviar dúvidas, como o e-mail, provavelmente não encontrariam as soluções por conta própria.

Nós, enquanto professoras formadoras, utilizávamos o recurso da mensagem, principalmente, para darmos os *feedbacks* individuais aos cursistas que haviam atualizado seus experimentos no LEAP.

Podemos dizer que as mensagens serviram como ótima ferramenta para darmos *feedbacks* sobre os experimentos de forma dialógica, estabelecendo uma comunicação menos engessada pela formalidade, como em e-mails, e ao mesmo tempo efetiva. Sendo assim, entendemos que a mensagem é um excelente recurso de mediação no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto na plataforma *Moodle*.

O último ponto sobre mediação que destacaremos diz respeito a dois recursos que foram utilizados no período de finalização das turmas: a **pesquisa de avaliação** e o **fórum de avaliação e sugestão**.

A pesquisa de avaliação foi elaborada pela coordenação do curso e continha nove categorias para serem avaliadas pelos cursistas, dentre as quais duas relacionadas à mediação: itens **e)** Mediação pedagógica; e **f)** Professores formadores.

Como expusemos anteriormente neste capítulo, muitos docentes estavam apreensivos com a possibilidade de não se adaptarem ao ensino remoto, o que foi superado no decorrer do curso. Por isso, as respostas aos itens **e)** e **f)** da pesquisa de avaliação corroboram a nossa hipótese de que mediações assíncrona e síncrona tiveram papel fundamental no processo de aprendizagem dos cursistas.

As notas dos cursistas participantes da enquete variaram entre 9 e 10 para ambos itens "mediação pedagógica" e "professoras formadoras". Há de se acrescentar que, apesar de estarmos à frente do curso como professoras formadoras, nós também enfrentávamos desafios diariamente levando-se em consideração o período de isolamento social em meio a pandemia.

De qualquer forma, o resultado final demonstra que os cursistas usufruíram desses momentos de interação para aperfeiçoarem suas habilidades durante o curso.

Além desses dados, obtivemos respostas muito positivas dos cursistas no que diz respeito a dois aspectos: se indicariam o curso; e se achavam o *Moodle* útil para seus trabalhos docentes. A maior parte dos cursistas de nossas turmas atribuíram notas entre 9 e 10 para essas questões da pesquisa, o que evidencia a satisfação na aprendizagem das ferramentas da plataforma.

Por isso, destacamos que tanto a mediação pedagógica quanto a interação entre cursistas e professoras formadoras foram satisfatórias, tendo em vista os resultados obtidos nessa pesquisa.

A gama de recursos utilizados pela equipe do curso DDED para elaborar materiais didáticos e atividades em um ambiente virtual instrutivo facilitou o nosso trabalho de mediação. Uma vez que o ambiente virtual foi todo montado pela coordenação e estava pronto, pudemos focar nossas atenções, enquanto professoras formadoras, nas mediações e interações com os cursistas.

Por isso, ao refletirmos sobre nosso trabalho de mediação, identificamos que é importante que o ambiente virtual esteja planejado e montado, mesmo que parcialmente, antes do início do período letivo. Isso porque o ambiente virtual estruturado em sua totalidade nos proporcionou tranquilidade para mediar e acompanhar os cursistas e suas interações assíncronas e síncronas.

Consequentemente, nosso trabalho de mediação se tornou central durante o período letivo do curso, pois, com o ambiente virtual pronto, foi possível estarmos mais atentas aos desafios que cursistas enfrentavam durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o fórum de avaliação e sugestão foi bastante eficaz, considerando que recebemos os feedbacks dos cursistas acerca do curso e de nossas mediações. Dentre as colocações no fórum, destacamos aquelas que evidenciavam o enfrentamento aos desafios encontrados por cursistas.

Muitos cursistas demonstraram satisfação com o curso, já que puderam aperfeiçoar suas habilidades docentes em uma modalidade que achavam necessária, antes mesmo da pandemia de 2020 acontecer.

Nesse sentido, entendemos que o momento de isolamento social por causa da pandemia da Covid-19 fez com que parte dos docentes da UFPB tivessem a oportunidade de, pela primeira vez, entrar em contato com o ensino remoto, muito pela necessidade e urgência do momento.

Além disso, alguns comentários nesse fórum em nossas turmas informavam a expectativa de cursistas em utilizar o aprendizado sobre Moodle de forma imediata em suas disciplinas. Essa é outra questão importante nesse contexto, tendo em vista que a formação sobre Moodle seria aplicada imediatamente, o que muitas vezes não acontece em outras formações continuadas feitas por docentes em outros contextos.

Sobre a mediação, alguns comentários nesse fórum em nossas turmas agradeciam a compreensão da equipe sobre os prazos. Muitos comentários em fóruns, mensagens e encontros síncronos evidenciavam os desafios que cursistas enfrentaram com o tempo, já que o curso foi ministrado em 10 dias corridos em concomitância às atividades domésticas, de trabalho e de formação – próprias de quem trabalha em casa em meio ao isolamento social.

Essa realidade deixou muitos cursistas com receio de não conseguirem concluir o curso. Por isso, enquanto professoras formadoras, oferecemos um prazo de prorrogação para a entrega de atividades de dois dias. Por sabermos que nem todos os cursistas estavam vivenciando uma situação ideal para formação continuada, a extensão do prazo foi uma solução importante.

Isso fez com que alguns cursistas pudessem ter um pouco mais de tranquilidade para terminarem seus experimentos e concluírem o curso. No fórum de avaliação e sugestão, alguns cursistas nos agradeceram pela disponibilidade de extensão de prazo, mostrando que a mediação é importante para compreender os diferentes desafios que enfrentam.

Por isso, entendemos que, no ensino remoto, é necessária maior flexibilidade de prazos a fim de poder incluir aqueles que estão vivenciando situações contrárias às ideais para que os estudos sejam bem sucedidos.

Sendo assim, no tocante ao nosso curso, entendemos que a interação criada e a mediação feita no *Moodle Classes* e fora dele foram efetivas (via enquetes, fóruns, encontros síncronos, mensagem e pesquisa; e e-mail, respectivamente).

Efetivas não apenas para formar docentes aptos a ministrarem disciplinas pela plataforma, mas também para compartilhar experiências

acerca do ensino remoto no contexto social que vivenciávamos entre junho e agosto de 2020.

Por fim, esperamos que este capítulo possa suscitar ainda mais debates sobre o papel da mediação no desenvolvimento de habilidades e competências na modalidade de ensino remoto.

## Referências

CARLINI, A.; TARCIA, R. M. **20% a distância: e agora?** Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância. São Paulo: Pearson, 2010.

## CAPÍTULO 5

# ESTRATÉGIAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DEED

*Thamyris Mariana Camarote Mandú*

Universidade Federal de Pernambuco

*Jeanne Felix da Silva*

Universidade Federal de Alagoas

A implementação do ensino remoto emergencial exigiu o ajuste dos planejamentos das instituições educativas, bem como de seus currículos e projetos pedagógicos. Realizar esses ajustes sem reduzir a qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, a aprendizagem dos(as) estudantes, foi e continua sendo um dos desafios enfrentados.

Esse desafio se torna ainda maior quando compreendemos que aprender não é memorizar ou decorar conteúdos como, muitas vezes, de modo simplista, se possa supor. Aprender demanda abertura para o novo e para a produção de sentidos e significados a partir da relação entre o conteúdo exposto e o repertório acumulado pelo(a) aprendiz. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem também precisou ser repensada e adaptada.

A avaliação constitui parte imprescindível dos processos de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é contribuir para qualificar a educação ofertada. Para Hoffman (2008), a avaliação abarca o cotidiano do fazer pedagógico e retroalimenta o planejamento e a própria ação educativa.

Por ser um momento tão importante e desafiador de qualquer prática educativa, merece especial atenção e destaque. Sendo assim, o presente capítulo dedica-se à reflexão sobre os processos avaliativos vivenciados no curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED), que objetivou realizar uma avaliação do tipo formativa, por meio de experimentações práticas dos(as) cursistas e feedbacks contínuos de suas produções como forma de acompanhamento desse processo de aprendizagem.

No curso em questão, os(as) cursistas eram docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculados(as) a diversos Centros e cursos. O perfil dos(as) cursistas tornou o processo de avaliação ainda mais desafiador, particularmente porque se tratava de uma avaliação que deveria contribuir com a formação continuada desses(as) docentes.

Pretende-se, neste capítulo, abordar as concepções de avaliação e de aprendizagem que embasaram as práticas vivenciadas no referido curso, situando essa prática no contexto do ensino remoto; e apresentar as estratégias de avaliação da aprendizagem vivenciadas nesse contexto, analisando como contribuiu para o acompanhamento da aprendizagem dos(as) cursistas e de construção de autonomia nesse processo.

## **5.1 Avaliação e aprendizagem no ensino remoto**

Em primeiro lugar, temos que levar em consideração que o ensino remoto não deve ser uma transposição das práticas realizadas no ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem. Alguns fatores devem ser levados em consideração para que ele aconteça: i) a natureza desse tipo de ensino; ii) os recursos disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem; iii) o protagonismo do(a)

aprendente nesse processo, tanto no que diz respeito à sua autonomia e responsabilidade nas atividades de aprendizagem quanto à atenção às formas com que se aprende (andragogia); e iv) as capacidades dos(as) estudantes em utilizar os recursos (destreza tecnológica) e, assim, estabelecer critérios e instrumentos mais coerentes com essa realidade.

Esses aspectos são fundamentais para propiciar a aprendizagem, que é um ato complexo, que exige a compreensão e apreensão do conteúdo pelo(a) aprendente, de modo a ampliar ou modificar seu sistema inicial de conhecimento (VASCONCELLOS, 1994).

Aprender é um ato marcado pela complexidade, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais (PEREIRA, 2010). Por esse motivo, ao desenvolver um processo educativo, é preciso considerar que as pessoas aprendem de formas diferentes e, assim, precisam receber estímulos diversos que lhes propiciem aprender a partir de suas singularidades. E esses aspectos precisam ser considerados também nos processos de avaliação, como estratégia para manter ou melhorar a atuação docente sempre focada em propiciar a aprendizagem (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Logo, identificar e acompanhar como vem se dando o processo de aprendizagem do(a) aprendente é imprescindível dentro do ato educativo, sendo o objetivo primeiro da avaliação. Para Fernandes e Freitas (2007, p. 23), há uma diferença importante entre medir e avaliar: medir "visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes", enquanto avaliar "refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro". Nessa lógica, avaliar a aprendizagem não se restringe à atribuição de notas, mas ao acompanhamento de todo o processo de aprendizagem.

É importante destacar que existem diversas concepções e práticas avaliativas no campo educacional e que no planejamento do

curso DDED nos apoiamos nos pressupostos defendidos por alguns (mas) dos(as) principais teóricos(as) contemporâneos da avaliação da aprendizagem, por exemplo, Vasconcellos (1994), Perrenoud (1999), Hoffman (1996; 2007; 2008) e Luckesi (2005).

Partimos, assim, da compreensão de que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo e uma parte da proposta pedagógica de qualquer prática educativa. Deve ter como finalidade o acompanhamento do desenvolvimento do aprendente, a apreciação final de sua aprendizagem e o planejamento de ações futuras (práxis). Levando em consideração que o curso foi ministrado de forma remota, partimos do seguinte questionamento: como acompanhar e avaliar a aprendizagem dos cursistas através de uma plataforma virtual?

Mobilizados(as) por essa questão e pela ideia de que a avaliação no ensino remoto deve ser contínua (processual), formativa e somativa, assim como em qualquer outro processo avaliativo, buscamos, primeiramente, contextualizar essa prática com a especificidade desse tipo de ensino. Para tanto, consideramos: **i)** as potencialidades tecnológicas das atividades virtuais; **ii)** a inovação dos processos metodológicos de ensino; **iii)** a aprendizagem e a avaliação. Os(as) cursistas não foram avaliados(as) por meio da atribuição de notas e/ou conceitos, mas via feedbacks qualitativos das atividades realizadas.

Além disso, consideramos que o(a) aprendente precisa assumir o protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia e responsabilidade no processo educativo, incluindo atenção às formas com que aprende. Especialmente porque este(a) é um(a) professor(a) universitário, responsável por mobilizar essas competências em seus/suas estudantes.

Igualmente levamos em consideração o perfil diferenciado de nossos(as) cursistas, que eram docentes da mesma Universidade em

que atuamos, e suas capacidades de utilizar recursos tecnológicos como estratégias didáticas e avaliativas (ROCHA, 2014; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Da mesma forma, compreendemos o DDED como um curso de formação continuada de docentes do ensino superior, ou seja, parte do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) que os(as) possibilitariam contextualizar e ressignificar novas práticas e conhecimentos em sua atuação pedagógica.

Considerando o perfil dos(as) cursistas e os objetivos do DDED, as práticas de ensino e avaliação adotadas no curso seguiram a proposta de "aprendizagem autorregulada", que leva em conta a autonomia e responsabilidade dos(as) aprendentes como sujeitos de suas próprias aprendizagens (ZIMMERMAN, 2002; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015).

Nesse contexto, o(a) professor(a) em formação continuada aprende a autorregular sua aprendizagem. Esta diz respeito ao desenvolvimento das competências propostas, da autonomia e das habilidades necessárias, que ocorre por meio de um processo de autorreflexão guiado pelo(a) professor(a) formador(a). Esse processo permite que o(a) professor(a) em formação continuada aprenda ao passo que analisa, observa e corrige suas próprias atividades, buscando aprimorar suas habilidades docentes.

## **5.2 A avaliação da aprendizagem no curso DEED**

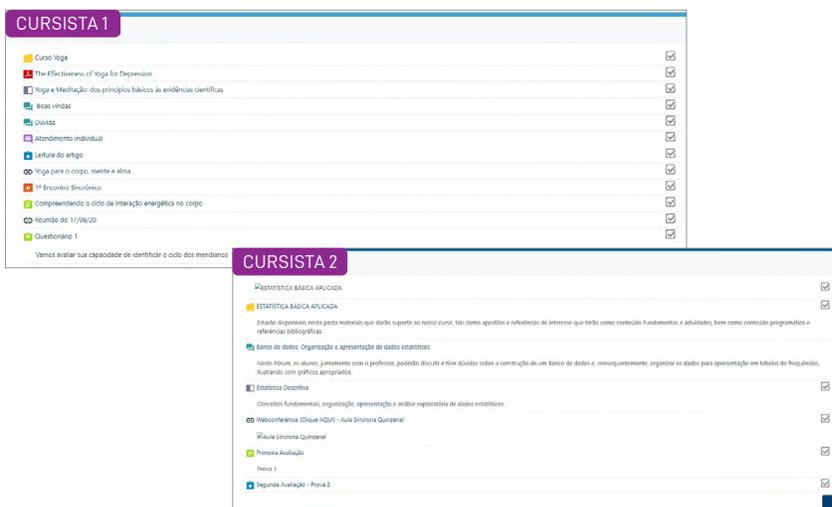
No curso DDED, a avaliação assumiu caráter formativo contínuo e processual, em que se utilizaram diversas estratégias para avaliar, também entendidas como estratégias de ensino. A proposta metodológica para aprendizagem por meio da experimentação foi aplicada por meio de intenso movimento teórico-prático no Curso: o Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa (LEAP).



**Figura 1** – Sala virtual LEAP.

Fonte: [classes.sead.ufpb.br](https://classes.sead.ufpb.br)

O LEAP era um espaço virtual no Moodle Classes destinado à prática dos recursos ensinados no curso. A finalidade da experimentação no LEAP era que o(a) cursista/docente levasse o conteúdo aprendido/produzido naquele espaço de experimentação para a sua sala de aula virtual "real". Ali os(as) cursistas aprendiam a utilizar alguma ferramenta educativa (configurar um livro, fórum, pasta, entre outros). Em resumo, usavam o recurso aprendido ao passo que planejavam e modelavam sua utilização no contexto dos componente(s) curricular(es) que viriam a ministrar. Essa é uma forma de otimizar a formação continuada de docentes, que aprendem enquanto planejam como podem utilizar essas novas aprendizagens em suas aulas. Cada docente em formação continuada ia construindo e configurando seu espaço LEAP de modo particular, como é possível observar na figura a seguir.



**Figura 2** – Configuração do Espaço LEAP.

Fonte: [classes.sead.ufpb.br](http://classes.sead.ufpb.br)

Desse modo, o LEAP se constituiu como estratégia de ensino porque permitia aos/às cursistas exercitarem os conhecimentos aprendidos. Igualmente, foi uma forma de os formadores(as) monitorarem a aprendizagem destes(as) por meio de feedbacks e sugestões didático-pedagógicas a cada cursista.

A avaliação acontecia, então, a partir das metodologias escolhidas para o processo de ensino e aprendizagem, sendo considerados como elementos avaliativos: o engajamento (participação nas atividades propostas, cumprimento de prazos, destreza no uso dos recursos) e o desempenho (compreensão dos conceitos, realização das atividades de forma satisfatória, aprofundamento do uso dos recursos).

A avaliação também funcionava como processo de ensino na medida em que eram dados feedbacks aos/às cursistas com orientações para a correção das possíveis falhas ou erros, tomando-os como parte do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, falhas e erros

eram interpretados como aspectos positivos porque permitiam aos(as) docentes/cursistas reverem suas atividades, ampliarem reflexões, experimentarem (inclusive, no papel de estudantes) o ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades e, se fosse o caso, modificarem o planejamento de seus componentes curriculares.

Nesse processo, o(a) professor(a) formador(a) tinha papel imprescindível na busca pelo estímulo à participação dos(as) cursistas nas atividades propostas. Dentre as ações empreendidas como estímulo, destacamos: promover o engajamento da turma, mapear a participação; identificar, ao longo do processo, quem estava realizando as atividades e resgatar aqueles(as) que não estavam; verificar se os experimentos estavam sendo realizados de forma satisfatória, seguindo os prazos; detectar as competências desenvolvidas; e identificar os erros ou as dificuldades encontradas na execução das atividades e no uso das ferramentas, propondo soluções.

Como estratégias de monitoramento do processo de aprendizagem, os(as) formadores(as) acompanhavam a frequência dos(as) cursistas no Moodle Classes e entravam em contato caso o(a) cursista demorasse a acessar a plataforma ou a executar as atividades. Quanto aos aspectos pedagógicos, eram sugeridas possibilidades didáticas para qualificar as atividades a serem aplicadas posteriormente nas aulas dos(as) professores(as)-cursistas.

As mensagens de monitoramento das atividades do LEAP, enviadas individualmente a cada cursista tinham dois objetivos: indicar os pontos positivos das experimentações realizadas e fornecer algumas dicas para tornar as atividades mais didáticas e melhor executadas. A proposta era sempre fazer com que os(as) docentes aprendessem com suas atividades e buscassem sempre o aperfeiçoamento, conforme é possível observar no exemplo a seguir:

12:02 ✓

**CURSISTA**

vi no seu LEAP que você já está adiantado em relação às atividades. Maravilha!

Tenho algumas sugestões:

- É interessante inserir informações sobre o componente curricular/curso (uma "apresentação" da sala, com boas-vindas e informações gerais). Do ponto de vista pedagógico, essa estratégia aproxima os/as estudantes.
- O Fórum está muito bem formatado, com orientações e uma imagem. Minha sugestão é nomear o Fórum de modo que os/as estudantes compreendam, antes mesmo de clicar no Fórum, qual a temática que ali será abordada.

- A ferramenta Livro foi bem executada, com a inserção de vídeos. Minha sugestão é inserir informações que o tornem mais explicativo e didático em todas as telas.
- O Questionário precisa ser experimentado a partir da inserção de questões. Sugiro que você configure um tempo máximo para que ele seja respondido pelos/as estudantes.

Ótimo trabalho!!  
Qualquer dúvida, entre em contato!

**Figura 3** – Feedback de atividades realizadas.

Fonte: [classes.sead.ufpb.br](http://classes.sead.ufpb.br)

Na mensagem enviada a um dos cursistas, percebemos que a formadora apresenta sugestões para melhor execução das atividades desenvolvidas pelo professor em formação. Trata-se de uma perspectiva que considera que é sempre possível avançar. Nessa perspectiva, como formadoras do referido curso, percebemos que muitos(as) dos(as) colegas-cursistas jamais tinham utilizado ambientes virtuais de aprendizagem.

Por outro lado, havia aqueles(as) que, embora acostumados à educação a distância, tinham pouca (ou nenhuma) formação pedagógica que lhes habilitasse a refletir, em termos didáticos, sobre o uso de recursos digitais na formação de profissionais de ensino superior. Nesse sentido, tivemos como desafio ensinar como usar os recursos digitais no ensino remoto e, ao mesmo tempo, dialogar sobre processos de avaliação como parte do processo educativo (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Os feedbacks eram apresentados por meio de mensagens individuais e incluíam sugestões e comentários sobre as atividades realizadas. Além disso, eram realizados encontros síncronos nos quais os(as) cursistas comentavam sobre suas dúvidas, desafios e aprendizagens, trocavam experiências com colegas. Por sua vez, os(as) formadores(as) faziam observações gerais das atividades desenvolvidas no LEAP, indicando ou sugerindo como poderiam contribuir para qualificar os experimentos dos(as) cursistas.

Nos encontros síncronos, os(as) formadores(as) lembravam, ainda, da importância de que os experimentos desenvolvidos no LEAP fossem “reais”, ou seja, de que os(as) cursistas planejassem e modelassem, ali, os seus componentes curriculares e/ou cursos livres.

A avaliação no curso era parte integrante do processo formativo e contava com feedback qualitativo. Essa prática é importante, pois eventuais falhas não devem ser identificadas apenas ao final do período, quando não há mais tempo para reajustes e reforços imediatos. Ao

contrário, devem ser apontadas por meio de um monitoramento contínuo da aprendizagem. Nesse sentido, ao receberem os feedbacks, os(as) cursistas tinham a possibilidade de rever seus planos de atividades, bem como o ambiente virtual e os conteúdos produzidos em tempo hábil.

As práticas avaliativas adotadas foram bastante satisfatórias tanto do ponto de vista da equipe formadora quanto dos(as) cursistas. Ao longo do processo de formação e após este, a equipe constatou o quanto os(as) cursistas puderam aprender, evoluir e corrigir seus erros de forma autônoma com o auxílio dos feedbacks.

Aliás, havia busca constante dos(as) cursistas pelo retorno de suas atividades e por auxílio com suas dificuldades. Eles(as) relatavam constantemente a importância das mensagens individuais e dos encontros síncronos, em que podiam ter acompanhamento mais próximo e direcionado. Cabe destacar que essas foram as duas características apontadas pelos(as) cursistas como essenciais para o desenvolvimento de suas atividades e como os diferenciais do curso em relação a outros oferecidos pela Universidade.

## **Considerações finais**

A avaliação, aqui entendida como princípio ético, político e pedagógico, foi parte do processo de aprendizagem no curso DDED. Por isso mesmo, o seu formato foi processual nessa formação. Nesse sentido, ao mesmo tempo que os(as) cursistas eram apresentados a novos conteúdos e possibilidades pedagógicas a partir do uso de recursos virtuais de ensino-aprendizagem, eram, também, incentivados(as) a pensar nos componentes curriculares ou cursos livres ministrariam remotamente. Esse processo de experimentação ocorria por meio do LEAP.

No LEAP, os(as) cursistas – que também eram docentes universitários(as) – tinham possibilidade de planejar seus componentes curriculares e cursos livres ou de simplesmente experimentar o uso dos recursos digitais de ensino-aprendizagem com feedbacks de seus(suas) formadores(as). Isso lhes permitia refletir sobre as atividades planejadas e como poderiam ser aplicadas nas ferramentas aprendidas.

Além de aprender sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle Classes e de suas principais funcionalidades, os(as) cursistas tinham a oportunidade de (re)pensar sobre sua atuação docente e compreender que o ensino remoto não se configura pela simples transposição dos cursos ofertados presencialmente para o meio digital.

Em outros termos, eles(as) eram provocados(as) a pensar que, no ensino remoto, é preciso planejar atividades distintas considerando o contexto emergencial que o ensino remoto propõe e demanda.

Os feedbacks tinham como finalidade o manejo da técnica por meio de uma perspectiva pedagógica. O objetivo era ensinar os(as) cursistas a utilizarem os recursos educativos disponíveis e, ao mesmo tempo, propiciar reflexões sobre os aspectos educativos mobilizados nos experimentos.

As mensagens assíncronas e os encontros síncronos, que foram os meios utilizados para os feedbacks, tinham finalidade formativa, uma vez que se tratava de um curso de formação continuada para docentes universitários(as) em contexto de ensino emergencial (embora as estratégias empregadas no curso pudessem vir a ser utilizadas, posteriormente, em estratégias de ensino híbrido, por exemplo).

Assim, o curso DDED se apresentou como uma importante estratégia institucional empreendida pela UFPB, para o desafio da formação continuada de docentes. Por fim, consideramos que a experiência realizada se mostrou muito potente para propiciar aos(às)

docentes a reflexão sobre suas práticas formativas e avaliativas, pensando nos seus erros e acertos como parte das práticas pedagógicas.

## Referências

- BEHAR, A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS: Jornal da Universidade**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HOFFMAN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HOFFMAN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200005&lng=pt&nrm=iso).
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- PEREIRA, D. S. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo-SP, 2010, v. 18, n. 16, p. 112-128.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, E. F. Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar? In: **Arquivos da Associação Brasileira de Educação a Distância**. 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Libertad, 1994.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

## CAPÍTULO 6

# DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS: REFLEXÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO/PARA O ENSINO REMOTO

*Ana Paula Furtado Soares Pontes*  
Universidade Federal da Paraíba

*Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças*  
Universidade Federal da Paraíba

*Danielle Rousy Dias Ricarte*  
Universidade Federal da Paraíba

Este capítulo apresenta a experiência do processo formativo no âmbito do **Curso Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto (DDED)** e seus resultados, em termos de expectativas, aprendizagens e avaliações dos cursistas a partir da sua participação em fóruns utilizados no ambiente virtual de aprendizagem de diferentes turmas do curso e da análise de dados quantitativos gerados em enquetes e pesquisa de avaliação da formação, bem como a discussão sobre a experiência vivenciada pelas autoras, que atuaram como formadoras nesse processo.

Com a pandemia do novo coronavírus, a UFPB investiu em cursos para os professores tendo como foco as tecnologias digitais de comunicação e informação para o ensino remoto, a exemplo do Curso Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto (GUIA DO CURSO, 2020).

A expertise de gestores e técnicos da UFPB Virtual, que integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), se refletiu no apoio

consistente à criação do curso DDED e ao suporte técnico direcionado aos formadores envolvidos no planejamento, na programação e na vivência das atividades junto aos cursistas.

Outrossim, a participação de professores da UFPB na graduação a distância e a familiaridade com o uso do Moodle e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) também foram fatores que contribuíram para o trabalho no sistema de ensino remoto emergencial.

No entanto, nem todos os docentes da UFPB tinham familiaridade com as plataformas. Logo, o curso previu estratégias de apoio complementar à formação, a exemplo de plantões diários de atendimento prestados pelos formadores por meio de diferentes recursos, como chats do Moodle, Google Meet ou grupos de WhatsApp.

Outra estratégia foram os três encontros síncronos do(a) professor(a) formador(a) com sua turma, buscando maior entrosamento e troca de experiências. Foram também concebidos diferentes vídeos e tutoriais pelos formadores a partir das demandas verificadas ao longo do curso, que passaram a ser disponibilizados aos cursistas na plataforma.

Acreditamos que escolhas como estas foram fundamentais para que o curso DDED, como estratégia institucional de formação continuada de seus docentes, alcançasse os resultados que obteve. Cabe ressaltar que esse curso também buscou explorar metodologias ativas, que

[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor,

que é quem transmite a informação aos alunos (VALENTE, 2018, p. 27).

Assim, as metodologias ativas enfatizam o protagonismo dos cursistas, o seu envolvimento e a sua participação de forma reflexiva em todas as etapas do processo. A perspectiva é conceber formações que promovam oportunidades aos estudantes de realizarem experimentações diversas. Para tal, a relação formador-cursista precisa ser dialógica e afetiva visando ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Além disso, é importante investir na mediação de aprendizagens significativas sob o ponto de vista cognitivo e atitudinal (SANTOS; SOARES, 2011).

No curso DDED, os cursistas assumiram o papel de protagonistas de seu aprendizado por meio do uso de atividades práticas que foram chamadas de Experimentos. Nessas atividades, cada cursista colocava em prática o que havia aprendido no curso DDED em uma outra sala virtual, chamada de Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa (LEAP), podendo ser apoiado por colegas e formadores nesse processo.

## **6.1 A experiência do Curso DDED: abordagem metodológica**

Para analisarmos a experiência vivenciada no âmbito do Curso DDED, bem como seus resultados, utilizamos uma abordagem que combina dados quantitativos e qualitativos. Seguimos, pois, uma perspectiva mista (PARANHOS et al., 2016), tendo em vista compreender como os professores-cursistas avaliam o curso e seus aprendizados. Para tal, consideramos depoimentos dos cursistas e registros em fóruns e enquetes específicas.

Alguns dos recursos utilizados para a análise quantitativa foram a enquete inicial sobre expectativas em relação ao curso e a pesquisa de avaliação da formação. Ambos os recursos foram apresentados aos cursistas através de questões fechadas com respostas numéricas ou com respostas de múltipla escolha.

Outros recursos foram os fóruns de expectativas e a avaliação do curso DDED. Porém, diferentemente da enquete e da pesquisa de avaliação, estes foram propostos a partir de questões abertas, cabendo aos professores-cursistas responderem de forma dissertativa. Assim, a opção foi seguir uma abordagem qualitativa, buscando-se compreender o conteúdo das informações obtidas nesses fóruns por meio da inferência e da interpretação (BARDIN, 2009).

Para esta análise, foram consideradas 12 salas de aula virtuais distribuídas nos cinco períodos distintos de ofertas, sob a responsabilidade de diferentes formadores. A seleção das salas foi feita de forma aleatória, contudo, observando-se a condição de não se repetir o mesmo formador e buscando mais salas nas duas primeiras ofertas, que foram as que tiveram maior número de turmas ofertadas. Essas salas são identificadas neste trabalho por letras do alfabeto consecutivas de A a L. Destas, quatro (A, F, G e H) fizeram parte da primeira oferta; quatro (B, I, J e K), da segunda oferta; uma (C) fez parte da terceira oferta; uma (E) fez parte da quarta oferta; e duas (D e L) fizeram parte da quinta oferta.

As análises foram divididas em três categorias. A primeira focou a análise das expectativas dos cursistas, tendo como base: a enquete e o fórum de "Boas-Vindas", recursos disponibilizados em todas as salas virtuais e no início do curso.

A segunda categoria de análise se concentrou na avaliação da formação feita pelos cursistas através dos recursos: fórum de encerramento (normalmente chamado de "Avaliação aberta: Comen-

tários e sugestões”) e pesquisa de avaliação. Esses recursos foram disponibilizados ao final da formação.

Após o levantamento e tratamento dos dados gerados, obtidos por meio da consulta a cada uma das salas na referida plataforma, procedemos à discussão e análise.

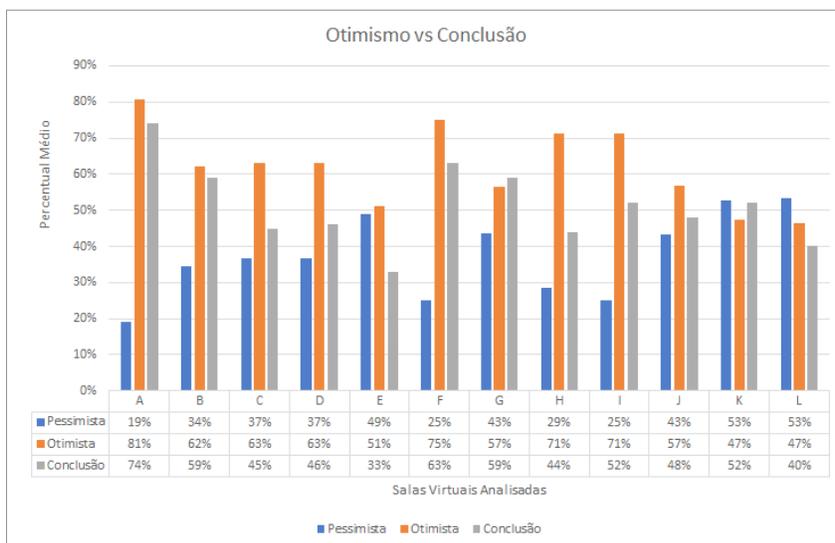
## 6.2 Expectativas dos cursistas

Para analisarmos as expectativas dos docentes no início do curso, primeiramente, tomamos como base os dados extraídos da enquete e do fórum de “Boas-Vindas”.

A enquete de expectativa inicial em relação ao curso foi composta de perguntas simples, sendo apresentadas as seguintes opções de resposta: **a)** Interessado(a) e otimista; **b)** Otimista, mas receoso(a); **c)** Sem expectativas; **d)** Disposto(a), mas pessimista; e **e)** Cumprindo com minha obrigação.

A análise das respostas das salas de aula de A a L, nos permitiu verificar que a maioria dos cursistas estava otimista em relação à formação. Considerando a média das respostas dadas em cada sala analisada, cerca de 62% dos participantes indicaram estarem otimistas (indicadas pelos itens a e b da enquete), variando entre 47% e 81% dos respondentes nas salas analisadas.

Já considerando os cursistas que registraram estar sem expectativas ou pessimistas em relação à formação, ou que deixaram de responder o que estamos chamando de respostas do tipo “pessimista” no gráfico da **Figura 1**, encontramos um percentual variando de 19% a 53%.



**Figura 1** – Percentual de otimismo/pessimismo e conclusão.

Fonte: Produzido pelas autoras.

Computando o percentual médio de conclusão da formação por sala, observamos uma variação entre 33% a 74%, com uma média de conclusão de 51%.

Tomando como base a análise dos percentuais otimistas em relação ao percentual de conclusão, observamos evidências de proporcionalidade de valores, como indicado no gráfico da figura anterior. Isto é, em geral, quanto maior o otimismo na turma, maior o percentual de conclusão.

Da mesma forma, identificamos evidências de proporcionalidade entre o percentual de respostas negativas e não respondidas e o percentual de evasão no curso. Essas observações são interessantes, e podem se transformar em hipóteses de trabalho futuro. Caso corroboradas, é possível usá-las como base para modelos preditivos de evasão, por exemplo.

É importante ressaltar que a partir da terceira oferta da formação, os cursistas já estavam ministrando suas aulas na graduação e/ou na pós-graduação. É possível que esse fato tenha interferido na estatística de conclusão, aumentando o percentual da evasão, como apresentado pelos dados de evasão indicados nas salas C, D, E e L na **Figura 1**.

Outra razão também que julgamos poder ter interferido nessa evasão é a participação dos cursistas em diversas outras atividades no mesmo período, conforme depoimentos postados nos fóruns de “Boas-Vindas” e apresentados a seguir.

Para análise das expectativas dos cursistas por meio desse fórum, foram extraídos os principais temas das 240 mensagens desse recurso postadas nas 12 salas virtuais. Acreditamos que esses dados são representativos porque as turmas analisadas contaram com 524 participantes, dos quais 264 concluíram o curso.

Nesse processo, foram lidas e codificadas as participações dos cursistas no referido fórum. A ideia foi realizar uma análise qualitativa para identificar as principais expectativas desses docentes em relação ao curso. Conforme destacado por Creswell (2018, p. 8), em pesquisas qualitativas busca-se estabelecer padrões ou temas durante a análise de dados e incluem-se na apresentação dos resultados as “vozes dos participantes”.

De maneira geral, percebemos que grande parte dos cursistas entendiam o curso como uma oportunidade para aperfeiçoar suas habilidades, se atualizar e adquirir ou aprimorar conhecimentos relacionados principalmente a estratégias, técnicas, plataformas e ferramentas para o ensino remoto.

Muitos participantes ressaltaram, inclusive, a expectativa de que pudessem aprimorar sua prática pedagógica docente e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem por meio do curso. Além disso, esperavam vivenciar um processo de troca de experiências

e conhecimentos com os outros participantes. Tais expectativas são sugeridas nos registros mostrados no **Quadro 1**, apresentado a seguir.

#### **Excerto 1**

*Minha intenção é trocar experiências e aprender a usar a ferramenta do Moodle Classes. [TJ\_A17]*

#### **Excerto 2**

*[...] aprimorar os meus conhecimentos sobre as metodologias de ensino à (sic) distância, assim como apreender a utilizar o Moodle Classes. [TB\_A4]*

#### **Excerto 3**

*Gostaria de aprender neste curso estratégias de ensino para aulas virtuais síncronas e assíncronas. [TI\_A2]*

#### **Excerto 4**

*Estou [...] com muita vontade de aprender e muito entusiasmada para utilizar os conhecimentos com responsabilidade e ao mesmo tempo coragem para inovar minha prática docente neste momento especial. [TG\_A4]*

### **Quadro 1** – Expectativas em relação ao curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Outro aspecto bastante comum nas falas de alguns participantes foi a expectativa de que o curso poderia lhes auxiliar a superar dificuldades, como a pouca experiência com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle, ou com outras ferramentas digitais, conforme os trechos apresentados no **Quadro 2**.

#### **Excerto 1**

*[...] não possuo nenhuma experiência com o Moodle e nem outra ferramenta de ensino à distância (sic); tampouco exerci ensino à distância, até chegar esse momento de pandemia. Daí todas as minhas dificuldades e interesse em superar essa lacuna. [TK\_A8]*

### Excerto 2

*Como neófito tenho muitas expectativas quanto à utilização eficaz dessa ferramenta online. Estou ministrando a disciplina [...] neste período de Calendário Suplementar da UFPB. E, por conseguinte, tenho que dominá-la! [TC\_A4]*

### Quadro 2 – Expectativas em relação ao curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Foram perceptíveis, também, a motivação [E13], a curiosidade [E12] e a empolgação [E16] de alguns participantes, conforme explicitaram em seus registros no fórum inicial do curso (**Quadro 3**).

### Excerto 1

*Estou animada com o conteúdo dessa formação, para que eu possa aprender como trabalhar melhor com esses novos meios e com trabalho remoto. [TF\_A1]*

### Excerto 2

*Estou bastante curioso para conhecer que ferramentas o Moodle fornece além daquelas que já temos no Sigaa. Vamos que vamos! Um pouco cansado, mas bastante motivado. [TE\_A5]*

### Excerto 3

*Estou muito empolgado com mais essa jornada de aprendizado [...]. [TD\_A14]*

### Quadro 3 – Expectativas em relação ao curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Em outros discursos, como os apresentados no **Quadro 4**, a seguir, ficou clara a ansiedade ou o cansaço que alguns estavam sentindo concomitantemente à intensa demanda de trabalho em tempos de ensino remoto e pandemia, que poderiam comprometer seu desempenho no curso.

### Excerto 1

*Estou tão ansiosa, que mal consigo explorar as ferramentas e encontrar minhas atividades. [TA\_A4]*

### Excerto 2

*Espero conseguir aprender e terminar o curso mediante tantas demandas que temos. [TA\_A9]*

#### **Quadro 4** – Expectativas em relação ao curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Destacamos que alguns cursistas fizeram referência explícita à carga de trabalho excessiva a que estavam sendo submetidos, afirmando estar envolvidos em um sem número de atividades acadêmicas em meio à complexa tentativa de conciliar a vida pessoal/familiar com a profissional.

Tais situações trazem graves consequências e riscos para a saúde física, emocional e psíquica. Segundo Monteiro (2020), no contexto da pandemia do coronavírus, a intensificação do trabalho docente provocou o adoecimento dos professores de tal forma que casos de estresse, depressão e ansiedade foram duas vezes mais comuns nestes do que em outros profissionais.

Assim, verificamos que os dados analisados da enquete e do fórum de “Boas-Vindas” se complementam e indicaram otimismo e boas expectativas no tocante à formação, apesar da sobrecarga de trabalho e do desafio de dominar ferramentas e metodologias novas em um curto espaço de tempo.

De forma similar, como formadoras desse curso, muitas de nós, de forma voluntária, nos colocamos em um processo de intensificação e sobrecarga de trabalho, uma vez que a formação envolvia planejamento, organização das salas na plataforma e reuniões com a coordenação

geral, além do atendimento aos cursistas de variadas formas e em diferentes dias.

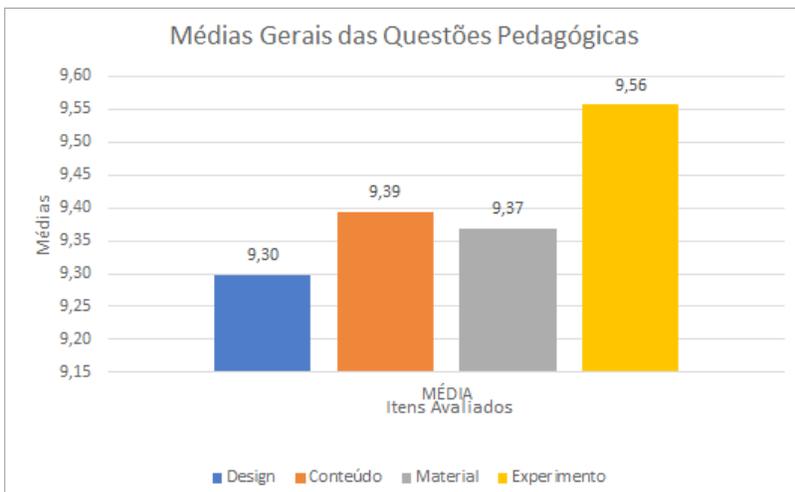
O prazer em contribuir com um projeto formativo relevante no contexto da pandemia e o retorno positivo dos professores em formação foram fatores motivadores para a *autointensificação* de algumas(uns) formadoras(es), conforme conceituado por Garcia e Anadon (2009).

### 6.3 Avaliação da formação pelos cursistas

Para analisar o processo formativo, também foi empreendida uma pesquisa de avaliação tendo como base questões objetivas. Os cursistas foram orientados a atribuir pontos de 0 a 10, em que a maior pontuação representa satisfação total em relação a cada categoria considerada.

Na categoria pedagógica, foram avaliados os seguintes aspectos: **a)** Design do curso; **b)** Conteúdos abordados; **c)** Materiais didáticos; **d)** Experimentos propostos. E na categoria formação: **e)** Mediação pedagógica; **f)** Professores formadores. Por último, o respondente deveria indicar, em uma escala de 0 a 10, a chance de recomendar o curso para outro(a) docente.

Analisando a média geral de cada item pedagógico nas salas virtuais consideradas para análise, observamos pontuação acima de nove em todos os itens, como apresentado na **Figura 2**.

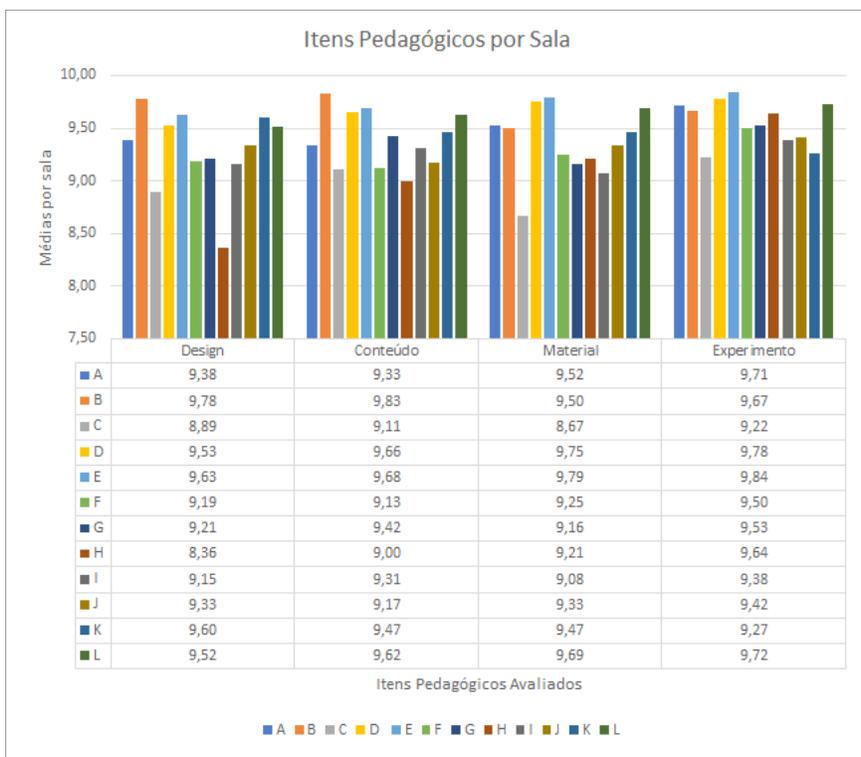


**Figura 2** – Médias obtidas nas questões pedagógicas.

Fonte: Produzido pelas autoras.

Isso evidencia claramente a satisfação com o processo formativo. Chama-nos atenção a nota média obtida pelos experimentos propostos na formação, que tiveram como base a aprendizagem a partir do “fazer”.

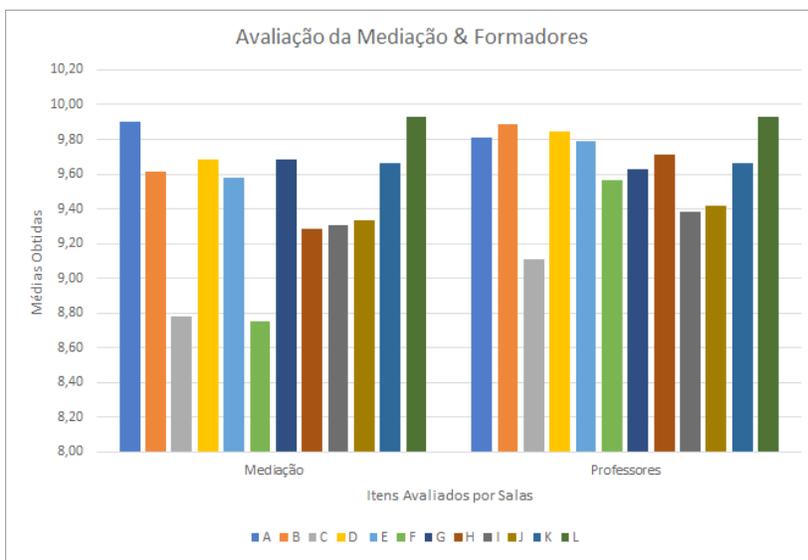
Considerando esses mesmos itens avaliados, por sala virtual, obtivemos o gráfico a seguir (**Figura 3**). Nele, observamos que a média do item “Design” variou de 8,36 a 9,78; a do item “Conteúdo”, de 9,00 a 9,83; a do item “Material” variou de 8,67 a 9,79; enquanto que a média do item “Experimento” obteve variação de 9,22 a 9,84, correspondendo a avaliações gerais dos itens pedagógicos como “muito boas”.



**Figura 3** – Avaliação das questões pedagógicas por salas virtuais.

Fonte: Produzido pelas autoras.

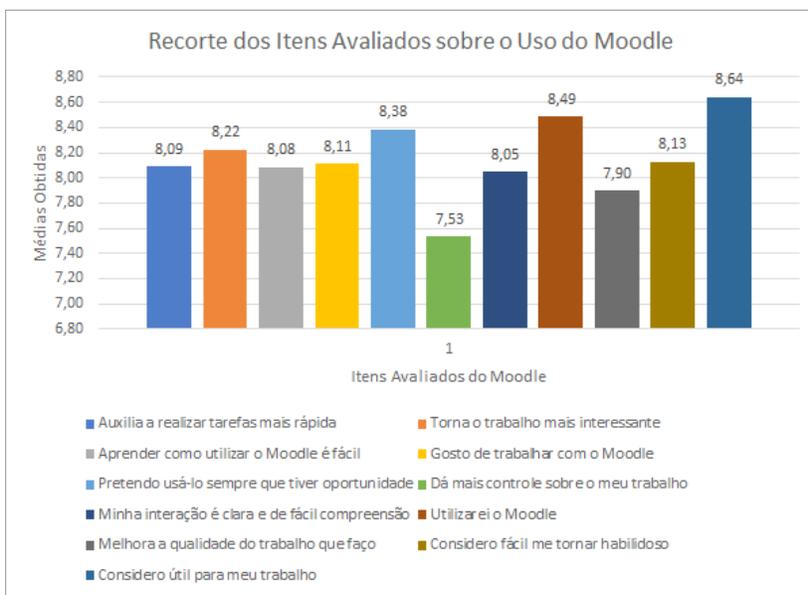
Outro ponto avaliado de forma individualizada demonstra satisfação em relação à mediação e aos professores formadores do curso, conforme ilustra o gráfico a seguir, que apresenta a média obtida pelos itens “Mediação” e “Professores” nas salas virtuais de A a L. Identificamos, por exemplo, que a “Mediação” foi avaliada com médias que variaram de 8,76 a 9,87.



**Figura 4** – Avaliação média dos itens "Mediação" e "Formadores".

Fonte: Produzido pelas autoras.

Já considerando os itens relativos ao uso do Moodle como ferramenta, observamos médias satisfatórias, porém de valores ligeiramente menores quando comparadas com aquelas observadas nos itens pedagógicos. Houve também maior variação considerando essas médias por sala virtual. Na **Figura 5**, apresentamos um recorte de itens dentro dessa categoria de uso do Moodle, e podemos observar, por exemplo, que as médias dos itens avaliados variaram de 7,53 a 8,64.



**Figura 5** – Avaliação média dos itens relativos ao uso do Moodle.

Fonte: Produzido pelas autoras.

Dando continuidade à discussão sobre a avaliação da formação feita pelos cursistas, analisamos o conteúdo extraído das 100 mensagens do fórum "Avaliação aberta: Comentários e sugestões". Nesse fórum, os participantes foram chamados a dar sugestões a respeito do curso e a apresentar suas impressões. No entanto, é importante destacar que as salas F, G, H, J e K não disponibilizaram esse fórum. Portanto, a análise focou as demais salas (A, B, C, D, E, I e L).

Nas mensagens analisadas dessas sete salas de diferentes ofertas e formadores, percebemos que, de maneira geral, todos se mostraram satisfeitos com a formação. Algumas dessas avaliações são apresentadas no **Quadro 5**.

### Excerto 1

*Concluídas todas as atividades posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que se tratou do mais útil, produtivo e interessante curso realizado por mim esse ano! Um presente! [TD\_A14]*

### Excerto 2

*O curso foi muito útil e mudou minha percepção sobre o ensino remoto e as potencialidades e eficiência das ferramentas disponíveis no Moodle. Foi de grande relevância que a UFPB tenha disponibilizado os cursos de capacitação nesse momento tão crítico. [TD\_A40]*

## Quadro 5 – Avaliações do curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Nas avaliações positivas, os principais pontos destacados foram a didática e a organização do curso, os materiais produzidos (vídeos, tutoriais), os conteúdos abordados, a clareza das informações apresentadas no ambiente, as trocas de experiência, os encontros síncronos e a facilidade com que era possível colocar em prática o que estava sendo visto no curso através dos laboratórios/experimentos. Alguns trechos desses registros podem ser encontrados no **Quadro 6**.

### Excerto 1

*O material está muito rico e diversificado. Os encontros síncronos muito proveitosos. Foram momentos de aprendizado a partir da exposição dialógica e com muita troca de saberes. [TL\_A47]*

### Excerto 2

*Parabéns pelo material produzido. Bem fácil de seguir e aprender cada um no seu ritmo. [TE\_A5]*

### Excerto 3

*Considero o curso bastante relevante [...], gostei bastante da organização do curso, dos materiais e recursos utilizados. Quanto às orientações e explicações considerei a linguagem bastante clara e objetiva [...]. [TL\_A48]*

#### **Excerto 4**

*Eu saí praticamente do zero e saí do curso com alguma noção de como usar a ferramenta Moodle, graças aos tutoriais e aulas [...] [TI\_A7]*

#### **Excerto 5**

*Considero como positivo todo o itinerário de trocas e construção de saberes, em particular, os experimentos no laboratório e as videoconferências com a professora e os colegas. [TA\_A4]*

#### **Excerto 6**

*[...] os vídeos e as atividades práticas foram interessantes e motivadoras. [TD\_A36]*

### **Quadro 6 – Avaliações do curso.**

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Como formadoras do DDED, tivemos a mesma percepção dos respondentes. Com efeito, consideramos que os momentos de trocas entre cursistas e formadores foram algo ímpar na formação.

Os encontros síncronos realizados por meio de ferramentas como o Google Meet permitiram que professores de diversos campi da UFPB e com diferentes formações pudessem compartilhar suas angústias e experiências a respeito do ensino remoto e das diferentes ferramentas que estavam utilizando. Nos fóruns do Moodle Classes também foi possível fazer essa partilha de maneira assíncrona.

Além das trocas, as atividades propostas no DDED envolvendo os experimentos do LEAP nos fizeram experimentar, na prática, as estratégias de aprendizagem ativa. Certamente, estas levaram todos os participantes a uma reflexão sobre como promover esse tipo de aprendizagem.

A utilidade do curso e o quanto ele foi proveitoso foi também algo bastante destacado pelos cursistas no fórum, até mesmo pelos que não conseguiram concluir a formação ou por aqueles que já atuavam na EAD, conforme ilustrado no **Quadro 7**.

### **Excerto 1**

*O curso foi bastante útil para mim. Mesmo já utilizando o Moodle na Ead, aprendi algumas questões relativas a configurações para as quais nunca tinha me atentado antes e que, de fato, fazem a diferença! [TB\_A10]*

### **Excerto 2**

*O conteúdo do curso é importante e muito útil para quem está nos primeiros passos do ensino "remoto", como é o meu caso. [TC\_A7]*

### **Excerto 3**

*Apesar de não ter completado o curso, achei muito bom pois aprendi bastante. [TE\_A11]*

## **Quadro 7 – Avaliações do curso.**

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Houve também uma grande ênfase nos discursos quanto à maneira com que atuaram os formadores e à mediação pedagógica oferecida, como podemos ver no **Quadro 8**.

### **Excerto 1**

*Gostei muito do curso, bastante proveitoso para mim. Os professores e orientadores muito solícitos e disponíveis, conhecimento transmitido de forma bem didática. [TE\_A3]*

### **Excerto 2**

*A mediadora é excelente. Gostei muito das aulas e dos atendimentos nos plantões. [TA\_A28]*

### **Excerto 3**

*[...] o professor... foi muito solícito, disponibilizando-se em uma adequada quantidade de encontros síncronos por videoconferência e chat. [TD\_A16]*

#### Excerto 4

*A mediação foi muito importante na medida em que dúvidas foram sanadas inclusive de ações que não estavam previstas. Agradeço imensamente a atenção da mediadora assim como sua disponibilidade em auxiliar-nos conforme nossas demandas. [TL\_A16]*

#### Quadro 8 – Avaliações do curso.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Como formadoras, acreditamos que um dos fatores que levou a comentários como esses foram os plantões diários oferecidos pelos formadores do curso DDED. Nesses encontros, diferentes dificuldades eram trazidas, das mais simples às mais complicadas, e que por vezes sequer faziam parte dos conteúdos previstos para o curso.

Por meio do compartilhamento de telas e de experiências entre os presentes nesses plantões, várias dificuldades puderam ser sanadas e foi possível conhecer mais colegas de nossa instituição e aprender muito com cada um(a).

Além de vários elogios, observamos também sugestões nos depoimentos apresentados no fórum de avaliação do curso. Algo comum a várias postagens nesse fórum foi a sugestão de que formações semelhantes fossem oferecidas pela Universidade. Igualmente, foi sugerida a oferta de um suporte técnico e pedagógico continuado para os docentes e a disponibilização dos materiais produzidos para facilitar consultas futuras. A seguir, o **Quadro 9** mostra alguns registros dessas sugestões.

#### Excerto 1

*Seria muito interessante que a universidade disponibilizasse um suporte técnico e pedagógico continuado para auxiliar nos momentos de dúvidas quando as atividades forem desenvolvidas pelos professores [...] [TD\_A15]*

### Excerto 2

*Deixo como sugestão, que mais cursos como esses sejam ofertados. Estamos em uma era digital e essas informações são essenciais. [TD\_A3]*

### Excerto 3

*Seria muito bom se na biblioteca tivéssemos um arquivo (word ou pdf) com todos os links dos vídeos do youtube por tema para voltar assistir em caso de dúvidas futuras. [TA\_A23]*

## Quadro 9 – Sugestões dos cursistas.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Percebemos também, nos registros, a demanda por mais detalhes sobre alguns recursos do Moodle, como questionários, quadro de notas e o livro, conforme destacado no **Quadro 10**.

### Excerto 1

*Gostaria que a parte da avaliação, mais especificamente, o questionário e suas diferentes possibilidades fosse explorado mais detalhadamente em outra formação. [TB\_A6]*

### Excerto 2

*Sugiro desenvolver mais exemplos ou detalhes pedagógicos para a área de avaliação, e desenvolver um vídeo para compreender como funciona o livro de notas [...]. Também incluir materiais sobre como criar livros [TL\_A11]*

## Quadro 10 – Sugestões dos cursistas.

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Outras sugestões dadas, foram: que o curso tivesse maior duração [C20] a fim de, por exemplo, se intensificar a interação entre os participantes [C45]; e que os materiais ficassem disponíveis por mais tempo (**Quadro 11**).

### **Excerto 1**

*Um ponto negativo foi o baixo nível de interação entre os participantes, fenômeno compreensível tendo em vista o tempo de duração do curso. [TD\_A31]*

### **Excerto 2**

*[...] considero que em tempo de tensão de pandemia, em que tudo é muito corrido, o curso poderia ser mais extenso para processarmos as atividades práticas [...]. [TA\_A26]*

### **Excerto 3**

*Foi um pouco difícil cumprir o percurso no prazo exíguo e venho trazendo a opinião de que os cursos poderiam ficar abertos por tempo indeterminado. [TL\_A26]*

## **Quadro 11 – Sugestões dos cursistas.**

Fonte: Dados extraídos das salas do DDED no Moodle Classes (2020).

Como formadoras, concordamos que realmente há pontos que poderiam ser aprimorados no DDED e que de fato é importante disponibilizar os vídeos e tutoriais produzidos para que os cursistas possam consultá-los futuramente. Da mesma forma, reiteramos que seria interessante produzir mais materiais com foco nos recursos mais demandados do Moodle Classes, como Quadro de Notas, Barra de Progresso, Certificado e Emblemas.

## **Conclusões**

Ao analisarmos a experiência do curso DDED oferecido aos docentes da UFPB, identificamos que prevaleceram expectativas positivas dos cursistas em relação à formação a que tiveram acesso. A maioria dos concluintes do curso ressaltou que tais expectativas foram atendidas ou até superadas em alguns casos.

As aprendizagens ressaltadas como decorrentes do curso referem-se ao domínio de habilidades, ferramentas e estratégias adequadas ao ambiente virtual, julgadas necessárias ao ensino remoto introduzido pelo calendário suplementar da UFPB.

Em que pese o registro de docentes com experiência prévia em educação a distância e/ou que já tinham familiaridade com plataformas diversas, como o Moodle e o SIGAA, a oportunidade de acesso a tal formação foi considerada valiosa. A qualidade da plataforma, organizada com recursos e materiais pedagógicos diversos, bem como a qualidade dos professores formadores foram aspectos tidos como relevantes nessa formação.

Nessa perspectiva, constituiu-se um diferencial importante do DEDD a preocupação em se desenvolver um processo formativo ancorado em uma mediação pedagógica consistente. A partir de um trabalho de mediação diferenciado, os cursistas puderam contar com a assistência sistemática e continuada de seus formadores através de vários momentos síncronos (plantões por chat e videoaulas) e assíncronos (fóruns tira-dúvidas e troca de mensagens pela plataforma).

Ressaltamos que, desde a concepção dessa formação, a qualidade da mediação dos formadores foi priorizada e tida como seu diferencial frente a outros cursos na modalidade EaD, somada a uma atenção especial aos processos síncronos e continuados de assistência formador-cursista. Tal empenho foi reconhecido pela maioria dos cursistas, que apresentou depoimentos elogiosos ao curso e ao que tal iniciativa representou para sua aprendizagem.

Também foi possível depreender dos depoimentos dos cursistas que a oportunidade de experimentar recursos e estratégias de ensino remotas diferenciadas, bem como usar metodologias ativas, os estimularam a uma reflexão sobre o seu método de ensino e sobre as ferramentas que poderiam utilizar.

A despeito de não podermos discutir se as aprendizagens decorrentes do curso se refletiram em mudanças efetivas na prática pedagógica docente, consideramos que estas representam um passo importante nesse sentido. Outrossim, pode-se investir em pesquisas futuras relacionadas aos impactos dessa formação no trabalho pedagógico dos professores.

O formato do curso favoreceu momentos intensos de partilhas e trocas entre os cursistas, conforme destacado em várias das mensagens do fórum final do curso.

Registrou-se um número elevado de cursistas que não chegaram a concluir o curso por diferentes motivos, o que nos remeteria à necessidade de retomar contato com os desistentes e evadidos para compreender melhor tais situações.

A partir de alguns depoimentos foi possível verificar registros de queixas de cursistas em relação à dificuldade em cumprir prazos e dar prosseguimento ao curso em meio às variadas atribuições que, como professores universitários, são chamados a cumprir (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Da mesma forma, vale lembrar que muitos estavam fazendo, paralelamente, outros cursos promovidos pela UFPB para o ensino remoto.

Sobre esse aspecto, alguns de nós, formadores, percebemos que seguimos em um processo de autointensificação voluntária, aspecto que remete a possíveis desdobramentos em pesquisas futuras.

Há que se registrar que boa parte das ofertas dos cursos DEDD se deu no período do calendário suplementar, sendo os professores estimulados a desenvolver atividades que justificassem o trabalho remoto, bem como investir na formação visando à oferta de cursos de forma remota. Tal panorama levou muitos docentes a se envolverem em muitas atividades acadêmicas dentre tantas outras pertinentes à vida privada.

Nesse cenário de trabalho remoto, em que não há fronteiras claras entre o espaço laboral e o doméstico, outros aspectos que podem dificultar a permanência e a conclusão de um curso a distância remetem às condições necessárias ao seu desenvolvimento, com destaque para o acesso a dispositivos conectados à internet (computadores ou celulares), algo que nem todos os cursistas dispunham regularmente, em especial nos encontros síncronos.

Tais dificuldades podem ser alvo de atenção em pesquisas posteriores, podendo-se se investir em estudos adicionais para compreender os fatores que comprometeram o prosseguimento do curso com vistas a melhorar o planejamento de ofertas futuras.

No que se refere às sugestões dos cursistas, teve destaque a proposta de oferecer outras formações focando a temática abordada no curso, bem como ampliar o prazo estipulado para a conclusão deste, de forma a viabilizar a dedicação dos cursistas aos experimentos e estudos com mais tranquilidade.

Identificamos registros importantes que assinalam um movimento em direção à diminuição da resistência dos professores às novas tecnologias. Novas aprendizagens no campo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a maior adesão às possibilidades de uso das plataformas e seus recursos são fatores favoráveis à inovação no campo da educação, embora insuficientes, visto que devem avançar para além de uma perspectiva instrumental e contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas (VALENTE, 2018).

Por fim, é possível inferir que o curso DDED e a experiência decorrente de suas aprendizagens repercutirão em alguma medida sobre o ensino presencial, aspecto que nos remete a novas frentes de pesquisa, com olhar atento sobre possibilidades, limites e desafios a serem postos.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. L. de A. Lisboa: Edições 70, 2009.

CRESWELL, J. W.; POTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches**. Sage, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, Apr. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100004&lng=en&nrm=iso)>. Access on: 12 Jan. 2021.

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660/6644>>. Acesso: 09 nov. 2020.

PARANHOS, Ronulfo et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 348-411, 2016.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Graduação. **Guia do Curso**. Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto. 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia In: BACICH, L., MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Orgs. Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

## CAPÍTULO 7

# O PROGRAMA DE MONITORIA PARA O ENSINO REMOTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: PERCURSOS FORMATIVOS NA GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Angélica Araújo de Melo Maia*  
Universidade Federal da Paraíba

Com o inesperado, mas necessário isolamento social decorrente da Pandemia do Covid-19 ao longo do ano de 2020, os professores das universidades do Brasil, em sua maioria, passaram a desenvolver as atividades pedagógicas dos diferentes componentes curriculares da graduação e pós-graduação na modalidade remota emergencial.

Tal mudança não ocorreu sem gerar uma série de desafios, impostos tanto aos alunos como aos professores, dentre os quais destacamos: a falta de acesso universal aos recursos tecnológicos necessários ao acompanhamento das aulas (desde computadores até banda larga de internet), a pouca familiaridade com a educação mediada por tecnologias de informação e comunicação (TICs) por parte de docentes e discentes, além de fatores emocionais relacionados à saúde física e mental da comunidade acadêmica, sobrevivendo em meio a uma grande crise sanitária que tem representado a perda da saúde e até da vida para muitos indivíduos e suas famílias.

Para fazer frente às dificuldades inerentes ao ensino remoto emergencial, várias universidades procuraram desenhar projetos e

programas que pudessem minimizar o impacto das consequências da pandemia na atuação e no bem-estar de professores (as) e alunos (as). A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por exemplo, desenvolveu a proposta do Programa de Monitoria para o Ensino Remoto, que foi implantado ao longo do segundo semestre de 2020 para atender às demandas dos professores de turmas de graduação da Universidade.

Nesse capítulo, apresentamos a configuração desse programa, explicitando seus objetivos e sua dinâmica. Ao mesmo tempo, apoiando-nos em dados coletados a partir de relatos submetidos pelos participantes do projeto em outubro de 2020, exploraremos os primeiros resultados do programa com referência a seus objetivos principais de dinamizar a formação docente para o ensino de graduação e contribuir para a formação dos participantes no tocante ao gerenciamento adequado dos recursos tecnológicos disponíveis para continuar proporcionando oportunidades de aprendizagem relevantes e significativas a todos os discentes.

Como suporte teórico, lançaremos mão das discussões em torno de quais seriam as dimensões constitutivas da base de conhecimento necessária aos professores no século XXI (SHULMAN, 1986; 1987; DARLING-HAMMOND, 2006).

Na primeira parte do texto, apresentaremos o programa e sua configuração. Em seguida, discutiremos alguns conceitos que orientaram a interpretação dos relatos dos monitores face aos objetivos do programa. Na sequência, analisaremos os relatos, refletindo sobre os tipos de conhecimentos que foram impulsionados na experiência dos monitores e os desafios enfrentados.

## 7.1 A configuração do Programa de Monitoria Remota da UFPB

O Programa de Monitoria para o Ensino Remoto surgiu como uma adaptação do Programa de Monitoria Presencial que tem feito parte do rol de programas regularmente ofertados pela UFPB nas últimas décadas.

Assim sendo, boa parte dos objetivos dos dois programas são coincidentes. Porém, a monitoria para o ensino remoto, por sua natureza não presencial e mediada prioritariamente por suporte tecnológico, incorpora alguns objetivos adicionais, conforme se verifica no Edital PRG 018/2020, da UFPB (Item.1.1):

1.1 O Programa de Monitoria para o Ensino Remoto tem como objetos:

1.1.1 A formação complementar dos alunos dos cursos de graduação presenciais e a distância da UFPB, despertando o interesse pela carreira docente, promovendo a cooperação acadêmica entre discentes e docentes e contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino;

1.1.2 O apoio e o assessoramento operacional das atividades didáticas desempenhadas pelos docentes da UFPB que requeiram o emprego de tecnologias digitais de comunicação e informação para o seu desenvolvimento, enquanto vigorarem as restrições para o desenvolvimento de aulas presenciais, em função da pandemia provocada pelo coronavírus.

Observa-se que, se o primeiro objetivo do programa de monitoria para o ensino remoto retoma os propósitos da monitoria presencial, o segundo objetivo se refere a ações que buscam atender às demandas

específicas do processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade. Essas demandas correspondem ao apoio às atividades que envolvem a utilização de tecnologias digitais, o qual está delimitado ao período emergencial decorrente da pandemia.

Seguindo as regras do edital, os professores interessados em solicitar monitores para o ensino remoto elaboraram e enviaram um plano de ação para a monitoria, em que foram contempladas atividades de apoio à docência com a utilização de tecnologias digitais.

Ao final do processo seletivo, foram cadastrados 958 monitores bolsistas e cerca de 120 monitores voluntários. Em algumas disciplinas havia apenas um monitor, mas a maior parte contava com mais de um, seja bolsista ou remunerado.

A maioria dos planos de ação aprovados incluía, dentre as atividades previstas para o monitor, o apoio aos docentes na utilização das plataformas nas quais as disciplinas eram oferecidas, seja de forma síncrona (via *Google Meet* e *Zoom*, principalmente) ou assíncrona, em que o SIGAA e o Moodle Classes foram as ferramentas geralmente utilizadas. Para capacitar os monitores do ponto de vista tecnológico, foi exigido que cada um realizasse pelo menos um módulo do Curso Discente Digital, oferecido pela Superintendência de Educação a Distância da UFPB (SEAD/UFPB), com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos em relação às principais plataformas utilizadas no ensino remoto: o SIGAA e o Moodle Classes.

Os monitores assumiram tarefas relacionadas à utilização de outros recursos digitais e aplicativos para trabalhar, com os alunos, os conteúdos complexos de maneira mais individualizada. Ademais, participaram do monitoramento de fóruns de discussões e auxiliaram o professor na execução e avaliação de algumas atividades propostas.

A atuação dos monitores nas disciplinas ocorreu de 15 de setembro até o final do semestre letivo, em 16 de dezembro. As últimas

duas semanas seriam destinadas à elaboração do relatório final pelo professor orientador em colaboração com os monitores.

Em outubro de 2020, foi solicitado que os monitores atuantes em cada disciplina submetessem um relato de experiência do programa, considerando o primeiro mês de participação. Esse relato resultou no trabalho do Encontro de Iniciação à Docência, edição 2020, da UFPB, e serviu como uma ótima estratégia para a avaliação inicial do programa. Daí termos optado por tomar esses relatos como referência para explorar aprendizagens e dificuldades do programa. Vale ressaltar que alguns monitores também produziram vídeos de três a cinco minutos de duração, em que descreveram e explicaram as atividades desenvolvidas através de uma linguagem multimodal e interativa.

É evidente que ao longo da execução do programa, vários desafios emergiram, alguns dos quais restringiram a própria possibilidade de atuação do monitor. Como exemplo, os monitores mencionaram a dificuldade de alcançar todos os alunos da turma e interagir com eles, pois muitos não tinham boas condições de conectividade (equipamentos e banda larga) ou mesmo não se encontravam em boas condições de saúde física e mental em decorrência da pandemia.

Após essa breve exposição dos objetivos e características específicas do programa, na próxima seção discorreremos sobre os pressupostos teóricos que orientaram a interpretação do depoimento dos alunos nos relatos de experiência. Tais pressupostos relacionam-se aos elementos que compõem a base de conhecimento docente recomendada para os professores no século XXI (SHULMAN, 1986; 1987; DARLING-HAMMOND, 2006).

## 7.2 Sobre a ampliação da base de conhecimentos docentes em período de ensino remoto: aprendizagens e desafios

É inegável que a abrupta transição para o ensino remoto emergencial motivada pela pandemia do Covid-19 trouxe à tona uma série de restrições e impedimentos ao trabalho do professor (CLOT, 1999). Essa transição exigiu dos docentes a adoção de práticas às quais muitos não estavam habituados. Assim, viram-se obrigados a planejar e executar atividades mediadas por plataformas de educação digitais. Ao mesmo tempo, tiveram que pensar em como adaptar os conteúdos das disciplinas a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos, tendo em vista a ausência de encontros presenciais e da interação face a face.

Como forma de minimizar todas essas dificuldades enfrentadas pelos docentes, a Pró-Reitoria de Graduação da UFPB (PRG) organizou a oferta de cursos de capacitação para o uso das plataformas aplicadas ao ensino remoto, a exemplo do curso de formação Docência Digital e Estratégias Para o Ensino Remoto, desenvolvido pela SEAD/UFPB. Ao mesmo tempo, a PRG buscou estabelecer uma rede de apoio em que os professores com experiência na educação a distância atuavam como formadores de outros professores, solucionando suas dúvidas e os auxiliando no gerenciamento das plataformas.

Como complemento dessas ações da PRG, o Programa de Monitoria para o Ensino Remoto proporcionou apoio adicional através da interação monitor-orientador. Nessa relação, conhecimentos de diferentes naturezas puderam ser intercambiados, e a formação para a docência, nesse novo contexto, pode ser fortalecida para todos os participantes.

Para discutir de forma mais consistente os diferentes tipos de conhecimento que provavelmente foram impulsionados pela experiência no programa de monitoria remota para os participantes,

apropriamo-nos dos estudos que abordam o que deveria constituir a base de conhecimentos dos professores no século XXI.

Apoiando-nos em uma série de pesquisadores, consideramos algumas dimensões integrantes dessa base de conhecimentos para a docência, a saber: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico relacionado ao conteúdo e de ordem geral (SHULMAN, 1986; 1987; MIZUKAMI, 2004; PIMENTA, 2014), que inclui o conhecimento dos alunos e de seus contextos sociais (DARLING-HAMMOND, 2006); o conhecimento tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM; 2013); e o autoconhecimento (SCHÖN, 1992; QUIRKE, 2018). De acordo com Mizukami (2004, p. 38),

a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

Para a autora, é a experiência profissional refletida que impulsiona nos docentes a construção dessa base de conhecimentos. Dessa forma, reconhecemos a importância de programas como o de Monitoria para o Ensino Remoto, analisado nesse capítulo, para a promoção de um espaço docente de desenvolvimento de saberes profissionais. Vale lembrar que esses são saberes também de ordem experiencial, que se constroem a partir do compartilhamento de informações e de formas de agir.

Retomando a categorização da base de conhecimentos para docência que adotamos, iniciamos com uma definição do que consti-

tuiria o *conhecimento do conteúdo*, categoria proposta inicialmente por Shulman (1986; 1987). Para esse autor, o conhecimento do conteúdo envolve não apenas o professor compreender os fatos, processos, procedimentos da matéria que ensina, mas também entender como transformar esses elementos em conteúdos de ensino. Em relação a esse último aspecto, as ideias de Shulman remetem aos conceitos de *transposição didática*, de Chevallard (1995) e de Perrenoud (1993). O conhecimento do conteúdo engloba, destarte, o seguinte: a escolha dos elementos disciplinares a serem priorizados no processo de ensino; as perguntas a serem feitas; as explicações a serem dadas; como antecipar e solucionar as possíveis incompreensões dos temas abordados, entre outros aspectos.

No tocante ao conhecimento pedagógico, propõe-se a divisão entre aqueles fatores pedagógicos de ordem geral, isto é, que se aplicariam a qualquer disciplina, e aqueles itens que podem variar de acordo com as demandas de conteúdo de cada campo do saber. Entre os fatores pedagógicos gerais, destacamos os conhecimentos sobre como ensinar e aprender, e o conhecimento dos alunos e dos contextos socioculturais nos quais eles estão situados (MIZUKAMI, 2004; DARLING-HAMMOND, 2006). Cabe ressaltar que os conhecimentos sobre como ensinar e aprender comportam o domínio de teorias de aprendizagem e procedimentos de ensino – como falar com os alunos, como gerenciar os grupos em sala de aula etc.

Já o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui as práticas de ensino que atendem às demandas específicas dos diferentes componentes curriculares. Como exemplo, Shulman (1986) explica que o conteúdo de cada disciplina pode ter uma forma de representação didática mais eficiente e requer estratégias de formulação de conceitos, exemplos e explicações particulares para aquele tipo de conteúdo.

No caso do Programa de Monitoria para o Ensino Remoto, uma variável adicional deve ser acrescentada ao conhecimento pedagógico: o fato de que o ensino remoto mediado pela tecnologia impõe obrigatoriamente o conhecimento de como ensinar em um novo espaço de aprendizagem onde não é possível interagir presencialmente, usando novas ferramentas. Nessa nova configuração dos processos de ensino-aprendizagem, adquire relevância o conhecimento tecnológico.

Em seu modelo para a base de conhecimentos da formação de professores, Mishra e Koehler (2006) acrescentam o conhecimento tecnológico ao conhecimento de conteúdo e ao conhecimento pedagógico, definindo os conceitos de conhecimento tecnológico pedagógico e de conhecimento de conteúdo tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2013).

O conhecimento tecnológico inclui tecnologias de ensino não digitais, como os livros e o quadro negro, e tecnologias digitais avançadas, como a internet e vídeos. No caso dessas últimas, o conhecimento dos professores diz respeito à “habilidade de usar conjuntos-padrões de ferramentas ou softwares, como processadores, planilhas, navegadores e e-mail” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1027, minha tradução). Como as tecnologias digitais estão em constante transformação, cabe ao professor acompanhar e procurar se atualizar continuamente nessa área.

Por outro lado, o conhecimento de conteúdo tecnológico requer do professor o reconhecimento de como a tecnologia pode contribuir e facilitar a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina (MISHRA; KOEHLER, 2006). Isso se refere às diferentes formas de representação e manipulação de conteúdos específicos que certas ferramentas digitais oferecem. No Programa de Monitoria Remota da UFPB, por exemplo, os monitores utilizaram ferramentas

como o *Code Combat* e o *Python Tutor* em disciplinas de Computação para facilitar a aprendizagem de códigos de programação.

O conhecimento tecnológico pedagógico, por sua vez, remete à habilidade do professor de encontrar e utilizar ferramentas tecnológicas em geral que impulsionem o processo de ensino-aprendizagem. No ensino remoto, esse tipo de conhecimento é essencial e representa os saberes sobre recursos de interação ou comunicação com alunos e de administração da turma disponibilizados pelas plataformas em uso.

Igualmente, o conhecimento tecnológico pedagógico inclui a utilização de ferramentas e aplicativos que enriqueçam as práticas pedagógicas e permitam aos alunos acessarem o conhecimento por múltiplos caminhos, tornando os momentos de aprendizagem prazerosos. Os monitores do programa de monitoria utilizaram ferramentas como *Kahoot*, *Padlet*, *Google Jamboard*, *Discord*, *Trello*, *Socrative*, *Canva*, entre tantas outras.

Por fim, uma importante dimensão da base de conhecimentos dos professores, valorizada sobretudo nos modelos de Schön (1992) e de Quirke (2018), é o autoconhecimento por parte do professor. Mais comumente referida em nosso contexto como a dimensão reflexiva do trabalho docente, essa perspectiva está presente nos trabalhos de Pimenta (2014) e Alarcão (1996).

Sabe-se que a docência está em constante transformação, atendendo às demandas emergentes de uma sociedade também em permanente reconfiguração. Entendemos que isso torna essencial ao professor ser capaz de continuamente se reconstruir como profissional, a partir da leitura crítica de seus contextos de atuação e da autorreflexão sobre suas próprias práticas. Segundo Pimenta (2014), o professor reflexivo é aquele que não se contenta com o mero domínio das habilidades técnico-pedagógicas da docência. Ele busca sistematicamente confrontar os saberes que construiu na formação

inicial ou através de suas experiências com as atividades cotidianas que desempenha em sala de aula. Os sentidos construídos a partir dessa reflexão são usados para desenhar possibilidades futuras de atuação profissional e política, contribuindo para a construção da cidadania dos alunos. O professor reflexivo consegue refletir na ação, sobre a ação e na reflexão sobre a ação (SCHÖN,1992).

Para promover a formação desse perfil de professores, é fundamental que essa capacidade seja exercitada ao longo do curso de formação inicial e ao longo da vida profissional. De acordo com Quirke (2018), o processo de autoconhecimento da identidade docente e de desenvolvimento socioprofissional pode ser fomentado na formação inicial a partir da criação de espaços em que o professor possa desenvolver autoconfiança em suas práticas. Nessa lógica, poderá assumir diferentes papéis relacionados à docência em direção a uma prática informada, consciente e autônoma. Entre esses papéis, o autor destaca os de pesquisador, usuário, debatedor e provedor.

Nessa perspectiva de autoconhecimento docente, o programa de monitoria parece ter se constituído como uma relevante oportunidade para que monitores e orientadores se engajassem em um processo colaborativo de autoavaliação de suas práticas. Tal processo vai em direção a uma reconfiguração identitária marcada pelas novas demandas socioprofissionais derivadas do ensino remoto em tempos de pandemia.

Na próxima seção, discutiremos alguns trechos dos relatos parciais escritos pelos monitores em busca de indícios que sustentem o nosso argumento de que o Programa de Monitoria Remota da UFPB promoveu o crescimento profissional dos participantes nas várias dimensões da base de conhecimentos para o ensino que apresentamos.

## 7.3 Quando as dificuldades impulsionam o desenvolvimento profissional na docência: explorando os relatos dos monitores do ensino remoto

Para o Encontro de Iniciação à Docência da UFPB (ENID) de 2020, os monitores do programa foram orientados a submeter um relato de experiência para cada disciplina de que fizeram parte. Foram submetidos aproximadamente 640 relatos de experiência.

Nesses relatos, encontramos múltiplas referências às diferentes dimensões da base de conhecimento para o ensino discutidas anteriormente. A seguir, abordaremos exemplos de cada categoria, de forma a ilustrar as possibilidades e os desafios vivenciados pelos monitores. No quadro a seguir, listamos alguns excertos que representam a dimensão do conteúdo disciplinar.

### Excerto 1

*No momento de auxiliar outras pessoas a compreenderem o assunto abordado, tive que analisar materiais outrora vistos quando eu era apenas aluno, e nesse momento de releitura já possuía ideias e pensamentos diferentes de quando estudei o conteúdo pela primeira vez.*

### Excerto 2

*É um rico momento de aprendizado e da retomada de um assunto já estudado, mas que pode ser visto a partir de outra posição.*

### Excerto 3

*Pude revisar assuntos anteriormente vistos e assim aprofundar meus conhecimentos sobre as ciências fisiológicas.*

**Quadro 1** – Segmentos relacionados à dimensão do conhecimento do conteúdo.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

Os excertos 1, 2 e 3 evidenciam as oportunidades que cada monitor teve ao longo do programa, quais sejam: revisar o conteúdo da disciplina, aprofundar os conhecimentos já estudados e ressignificá-los a partir da posição de alguém que é capaz de auxiliar outras pessoas a aprenderem. Muitos monitores identificaram esse aspecto como um ponto positivo do programa. No entanto, a dimensão basal mais valorizada nos relatos foi o conhecimento pedagógico, seja o de ordem geral ou aquele referente a cada disciplina específica, como podemos perceber nos trechos a seguir:

#### **Excerto 4**

*Assim, tem se buscado olhar para as possibilidades e caminhos, sobretudo no sentido da reinvenção, facilitação e qualificação da didática e dinâmica das aulas, mesmo diante da diversidade de conteúdo próprias dessa disciplina.*

#### **Excerto 5**

*Para o monitor, a proposta tem contribuído para o estímulo à docência, pelo fato de proporcionar o contato com procedimentos didáticos, planejamento, elaboração de materiais didáticos e ministração de microaulas, possibilitando uma melhor compreensão quanto à integração de aspectos teóricos e atividades práticas.*

**Quadro 2** – Segmentos relacionados à dimensão do conhecimento pedagógico.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

A dimensão pedagógica identificada nos excertos anteriores nos remete a aspectos próprios do ofício do professor (CLOT, 1999), tais como as atividades e os deveres do profissional docente, os procedimentos didáticos, a elaboração de materiais e a ministração de aulas. Contudo, nos chama atenção a referência ao movimento de “reinvenção” no

excerto 4, e de "melhor compreensão quanto à integração de aspectos teóricos e atividades práticas" no excerto 5. Esses elementos parecem indicar que os monitores percebem a construção do conhecimento pedagógico possibilitado pela monitoria remota como um processo em que têm um papel ativo. Eles não se veem, pois, como meros imitadores ou repetidores de modelos apontados pelos professores orientadores, já que atribuem sentidos e interpretações sobre a docência.

Da mesma forma, entendemos que essa "reinvenção" tem a ver com o contexto de pandemia em que as práticas de monitoria se desenvolvem. Nessas circunstâncias de isolamento, a dimensão tecnológica se alia aos aspectos pedagógicos e de conteúdo, uma vez que os recursos digitais seriam essenciais para oportunizar o ensino-aprendizagem quando não é possível o encontro presencial. Os excertos a seguir são indicativos do caráter de inovação que a dimensão tecnológica assume na monitoria remota, e servem como pequena amostra das múltiplas referências a essa dimensão nos relatos submetidos:

#### **Excerto 6**

*Diante disso, na monitoria remota está sendo essencial aprender a utilizar as ferramentas digitais no auxílio na dinâmica e troca de conhecimentos nas aulas.*

#### **Excerto 7**

*Além do suporte oferecido aos discentes, reforçando o conteúdo abordado e tirando dúvidas, os monitores auxiliaram o professor na realização de tarefas mais técnicas, como o gerenciamento das atividades síncronas (abertura da sala, gravação das aulas, frequência, etc.) e a elaboração de material de apoio (slides, filmes e séries, leituras complementares, etc.).*

### **Excerto 8**

*Enquanto monitora desenvolvi competências (por exemplo, a organização) no uso de ferramentas digitais, como o Excel, Gmail e Power Point.*

### **Excerto 9**

*Foi de extrema importância o estímulo e transferência da prática em laboratório por meio dos recursos digitais.*

### **Excerto 10**

*A monitoria vem se mostrando uma grande experiência para nós enquanto monitores, desde os cursos preparatórios do discente digital, que nos capacitaram a trabalhar com as ferramentas digitais disponibilizadas.*

**Quadro 3** – Segmentos relacionados à dimensão do conhecimento tecnológico.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

Como podemos perceber, os monitores do Programa de Monitoria Remota revelam uma notável apropriação dos recursos tecnológicos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem no período emergencial remoto. No programa, foi deles exigida a realização de curso de capacitação para o uso de ferramentas digitais no ensino, como apontado no excerto 10. Essa experiência parece ter aumentado a confiança da maioria dos monitores para manipular e mesmo criar materiais didáticos aproveitando os recursos digitais disponíveis.

Para alguns participantes, a atuação como monitor permitiu desenvolver competências para o trabalho com ferramentas digitais mais básicas, tais quais *Excel, Gmail e Power Point*, mencionadas no excerto 8. Por outro lado, conforme explicitado no excerto 7, outros monitores parecem ter desenvolvido competências no uso de tecnologias específicas do ensino remoto. Incluem-se aquelas relacionadas à operação dos recursos das plataformas utilizadas para os encontros síncronos (abrir salas de aula on-line, gravar aulas,

registrar a frequência on-line) e as competências para produzir materiais que pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos a despeito das dificuldades de acesso e comunicação (por exemplo, produção de slides, busca de filmes e materiais complementares on-line).

No excerto 9, a referência às aulas práticas de laboratório é um outro ponto relevante do aperfeiçoamento dos monitores quanto à manipulação dos recursos tecnológicos. Não sendo possível realizar as práticas presencialmente, os monitores produziram vídeos demonstrativos para tornar o conteúdo acessível para os alunos da disciplina.

Segundo os monitores, essa vivência lhes permitiu adquirir uma percepção acurada das suas emoções, reações, medos e capacidade de superação. Eles apontam o quanto a monitoria os deslocou do espaço confortável e conhecido da sala de aula presencial para um lugar de incertezas, resiliência, aprendizagens contínuas, e transformação pessoal e profissional.

Podemos relacionar esses aspectos à dimensão formativa docente do autoconhecimento ou da reflexão crítica do professor, presente nos excertos a seguir:

#### **Excerto 11**

*[Atuar na monitoria] tem possibilitado a construção de novos saberes relacionados às possibilidades e impasses do ensino remoto, colaborando para um constante processo de ação-reflexão-ação que são indispensáveis para a construção de um docente dinâmico, sensível, humanizado e apto para atuar nos mais diversos contextos educativos.*

### Excerto 12

*A monitoria, nesse âmbito, amplia a visão do monitor perante os desafios relacionados ao ensino, mostrando que é necessário se reinventar a partir de estratégias eficientes para lidar com situações adversas.*

#### Quadro 4 – Segmentos relacionados à dimensão do autoconhecimento.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

Nos excertos mencionados, identificamos uma dinâmica crítica e reflexiva por parte dos monitores em relação a sua atuação docente e às demandas que o contexto impõe, as quais requerem certa aptidão para lidar com adversidades.

Como vimos, os monitores detectaram vários desafios impostos pela situação atual do ensino. Entretanto, a monitoria parece ter fortalecido estratégias de enfrentamento e contribuído para o desenvolvimento da autoconfiança e para a busca de soluções para as circunstâncias que desestabilizaram o processo de ensino. Algumas das dificuldades enfrentadas aparecem nos excertos abaixo:

### Excerto 13

*O trabalho de monitoria no Ensino Remoto apresentou desafios para a aprendizagem, como as questões técnicas (captação de áudio, conexão de internet etc.), e comunicacionais (dificuldades de compreensão e atenção).*

### Excerto 14

*No decorrer da disciplina notamos uma resistência inicial à interação, a ligar a câmera ou microfone para se comunicar de forma mais efetiva. Entretanto, com o passar do tempo e com o nosso incentivo e apoio, houve um melhor uso das ferramentas das plataformas, permitindo interações e discussões mais aprofundadas sobre o assunto.*

### **Excerto 15**

*Dentre os desafios vivenciados, ressalta-se a necessidade de preparação prévia por meio de cursos para desbravar novas ferramentas educacionais, gerenciamento de tempo, além das dificuldades geradas pela limitação do contato presencial com a turma.*

### **Quadro 5** – Segmentos relacionados às dificuldades enfrentadas.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

Aparecem como mais citadas pelos monitores as dificuldades técnicas de conexão à internet e a falta de equipamentos apropriados (excerto 13), bem como dificuldades relacionais ou comunicacionais (excertos 13, 14 e 15). Isso significa que, para além das restrições socioeconômicas, o fator emocional ou psicológico influenciado pela pandemia dificultou a comunicação com os alunos, já que muitos destes resistiam a participar das aulas e das discussões via plataforma digital. Mesmo assim, muitos monitores explicam que conseguiram contornar algumas dessas adversidades ao longo do tempo (excerto 14).

No geral, os excertos que escolhemos para ilustrar os conhecimentos desenvolvidos pelos monitores ao longo do Programa de Monitoria para o Ensino Remoto da UFPB no período letivo 2020.1 indicam um leque de oportunidades de crescimento profissional para os participantes. Enquanto alguns monitores conseguiram avançar em uma área específica de conhecimento da base de ensino, outros apontam o desenvolvimento integrado e simultâneo de vários saberes, o que ilustramos com o seguinte excerto:

### **Excerto 16**

*Essa experiência vem me proporcionando um melhor desenvolvimento acadêmico em várias frentes: em relação ao conteúdo teórico, por precisar estudar mais e me embasar melhor para*

*poder discutir e auxiliar os alunos; em relação a ferramentas, como no caso do uso do Quizziz e do R; além de socialmente, na medida em que tenho a oportunidade de me relacionar com estudantes das mais diversas perspectivas. Essa interação com discentes e docente me faz entender melhor o funcionamento da docência e a responsabilidade que envolve esse trabalho. Por último, posso dizer que a monitoria me proporciona uma melhor autoavaliação de meu conhecimento e das dificuldades que preciso superar.*

**Quadro 6** – Segmento relacionado à integração das várias dimensões do conhecimento para a docência.

Fonte: Relatos de experiência ENID/UFPB (2020).

Compreendemos, através do relato desse monitor, que o programa pode proporcionar muitas aprendizagens docentes, mas que nem todos os monitores puderam ou quiseram aproveitar essas oportunidades com compromisso e consciência profissional. Apesar disso, a maioria dos monitores reconhece como válido e importante o Programa de Monitoria para o Ensino Remoto, principalmente porque foi uma maneira de dar continuidade ao processo formativo na graduação e de garantir a qualidade do ensino apesar da mudança tão drástica para a modalidade remota.

## Conclusões e implicações

Nesse capítulo, descrevemos e discutimos o Programa de Monitoria para o Ensino Remoto da UFPB ofertado no período letivo 2020.1. Para tanto, nos embasamos em teorias que versam sobre as dimensões que devem compor as bases de conhecimento de um professor nos dias atuais. Com exemplos de relatos dos monitores participantes do programa, argumentamos que muitos dos conhecimentos docentes

referidos na fundamentação teórica apareceram nesses relatos enquanto oportunidades facultadas pela atuação como monitores do ensino remoto. Foram identificados aspectos como: o aprofundamento do conteúdo das disciplinas; a apropriação dos saberes para operar plataformas e materiais digitais; a conscientização e familiarização sobre os deveres e as tarefas que são atribuídas ao professor; a sensibilização sobre o estado excepcional do ensino remoto emergencial e sobre as demandas emocionais e relacionais que as adversidades desse período trouxeram para o ensino de graduação.

Concluimos que, mesmo em vista dos problemas e das restrições mencionadas no processo de implementação do programa, ele se configurou como uma alternativa bem-sucedida de formação complementar dos alunos de graduação da Universidade. Ao mesmo tempo, parece ter contribuído para auxiliar professores e discentes a darem continuidade a um processo de ensino-aprendizagem significativo e humanizado em meio a um contexto tão complexo como o de uma pandemia.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Rev. Fac. Educação**, São Paulo, v.2, n.2, p.11-42, jul./dez.1996.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 57(3), 300-314, 2006. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Digital literacies**. London: Routledge, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação** – Centro de Educação, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Mathew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), p. 1017-1054, 2006 doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

PIMENTA, Sonia Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Sonia Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

QUIRKE, Phil. The core of this language teacher training program in supervised practicums. In: REICHMANN, Carla L.; GUEDES-PINTO, Ana Lucia (orgs.) **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 155-179.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), p. 1-22, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/PRG/CPA. Edital 018/2020. Edital Simplificado de Monitoria para o Ensino Remoto. João Pessoa, 11 de agosto de 2020.

## CAPÍTULO 8

# UMA ANÁLISE QUALITATIVA DAS RESPOSTAS DE DOCENTES E DISCENTES DA UFPB AOS QUESTIONÁRIOS INSTITUCIONAIS SOBRE O TRABALHO REMOTO

*Betânia Passos Medrado*

Universidade Federal da Paraíba

*Ana Berenice Peres Martorelli*

Universidade Federal da Paraíba

*Walison Paulino de Araújo Costa*

Universidade Federal da Paraíba

*Táisa Caldas Dantas*

Universidade Federal da Paraíba

### 8.1 Palavras iniciais: contextualizando

Nos últimos meses, temos vivido tempos de resignificação em todas as esferas das atividades sociais. Entre essas, situamos o contexto laboral, de modo mais específico, o trabalho docente, nas suas mais diversas modalidades e níveis de ensino. Ele tem sido afetado pela interrupção das aulas presenciais e pela adaptação dos professores e alunos a novos formatos de aulas e a outras maneiras de interação. Nesse sentido, diferentes alternativas para o trabalho didático-pedagógico e novas maneiras de lidar com os contextos de ensinar e aprender têm se constituído, desde o início do isolamento social, como desafios, tanto para a produção de material didático, por

exemplo, quanto para as escolhas de plataformas para a ministração de aulas.

O ensino remoto emergencial (HODGES et al., 2020) tem demandado de docentes mundo afora a resignificação de suas concepções de docência e de sua relação com o trabalho desenvolvido. A maneira remota *de estar em sala de aula* trouxe, indiscutivelmente, inúmeras reflexões e experiências não apenas para os docentes como também para os discentes. Por conseguinte, acarretou a necessidade premente de políticas educacionais e diretrizes institucionais para darem conta desse contexto emergente (ARRUDA, 2020).

Nesse cenário, as instituições públicas de ensino superior tiveram que se adaptar a esse novo território/tempo e, dadas as especificidades de cada contexto escolar e acadêmico, a Universidade Federal da Paraíba também precisou (re)criar(-se), em meio a esta crise pandêmica, estratégias para que seus alunos e professores continuassem se engajando nos processos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de dar continuidade ao complexo trabalho de formação que nos compete a todos, sem perder de vista a qualidade, tampouco as condições salutaras e viabilizadoras tanto para os alunos quanto para os professores.

Considerando essa demanda emergencial, o Observatório de Dados da Graduação (ODG), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, elaborou dois questionários para discentes e um questionário para docentes, disponibilizados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) da Universidade<sup>6</sup>.

O primeiro questionário para os estudantes visou à identificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, bem como suas

---

6 Para leitura dos relatórios referentes aos resultados quantitativos dos questionários, acessar o link: <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/cdc084de-8e13-4984-ae0-caa30f80b641/page/PjLkB?s=pSp0CA45VZ8> (cf. abas "19.4 – Docentes" e "19.4 – Discentes").

condições de uso de ferramentas tecnológicas, de acesso à internet e suas expectativas para uma possível oferta de disciplinas por parte dos departamentos da instituição. Já o segundo questionário para os alunos propôs a avaliação sobre o período suplementar, que ocorreu entre os meses de junho e agosto do corrente ano.

O questionário respondido pelos docentes teve como objetivo obter uma avaliação, por parte dos professores, do período suplementar. As questões nele contidas envolveram desde aspectos de responsabilidade do docente com pessoas durante o isolamento social; seu estado de saúde com relação à Covid-19; sua avaliação no que diz respeito à produtividade geral no trabalho remoto; preferência quanto a determinado ambiente virtual; ferramentas utilizadas, dentre outros aspectos.

As respostas aos questionários foram reunidas e analisadas quantitativamente pelo ODG e compartilhadas com a comunidade acadêmica em reuniões setoriais e no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Além disso, a PRG, ciente da relevância do questionário para a comunidade acadêmica, constituiu uma comissão, composta pelos autores deste capítulo, para que realizasse, a partir de uma perspectiva qualitativa, uma análise interpretativa dos dados quantitativos (Portaria PRG 04/2020).

Assim sendo, este capítulo objetiva oferecer uma sistematização da análise empreendida que visou à análise qualitativa e à compreensão dos docentes e discentes sobre suas atividades remotas durante o período suplementar. Esse objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos, quais sejam: **i)** investigar a percepção dos docentes acerca de suas atividades remotas, na interface com a noção de saúde como poder de agir; **ii)** investigar a percepção dos discentes acerca de suas atividades remotas na interface com as emoções; **iii)**

relacionar os múltiplos significados do período remoto para docentes e discentes.

Para tanto, optamos por um construto analítico em perspectiva transdisciplinar sobre os dados obtidos, adotando referenciais da Ergonomia e da Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007; 2010); da Ergologia (SCHWARTZ, 2002); do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2007); da Educação Emocional (CASASSUS, 2009; ARÁNDIGA; TORTOSA, 2013; 2015; BISQUERRA, 2000; BISQUERRA et al., 2015) e da Ressignificação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esse último referencial ultrapassa o primeiro momento do mero uso de tecnologia para se converter em uma Tecnologia para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e avança em direção ao uso das Tecnologias para o Empoderamento e a Participação (TEP). Para a discussão sobre a formação crítico-reflexiva do professor como um caminho orientador da transformação da prática docente, tomamos como base os três aspectos citados anteriormente e seguimos os estudos de Albuquerque-Costa e Mayrink (2017), Braga (2013), Pesce e Bruno (2015) e Reig (2011).

Este capítulo está organizado em três outras seções, além desta. Na primeira seção de análise, discorremos sobre a percepção dos docentes, à luz de uma ressignificação das ferramentas tecnológicas, e atrelamos essa discussão aos conceitos de agir humano e atividade. Nessa mesma seção, refletimos sobre os impedimentos ao trabalho, o poder de agir e a saúde do trabalhador. Na segunda seção de análise, o olhar qualitativo recai sobre a percepção dos discentes, também a partir de uma ressignificação das ferramentas, mas, dessa vez, relacionando essa compreensão aos conceitos de conflitos, de emoções e da educação do afeto. Finalmente, na terceira seção esboçamos nossas últimas considerações acerca dos achados analíticos.

## **8.2 Ressignificação do trabalho docente: um olhar qualitativo**

Esta seção tem por objetivo, como já sinalizado na introdução deste texto, fazer uma abordagem de natureza qualitativa dos dados de questionários disponibilizados para docentes e discentes da UFPB. Reforçamos nossa mirada interpretativista sobre esses dados, salientando que nos distanciamos de uma perspectiva positivista de enxergar a realidade. É nesse sentido que nossa análise tenta, ao máximo, afastar-se de conclusões generalizadoras para priorizar a situacionalidade e a particularidade do contexto no qual o questionário foi elaborado, disponibilizado e respondido.

### ***8.2.1 Palavras iniciais: o professor da UFPB***

A análise da percepção dos docentes considera não apenas o contexto micro – da instituição –, mas também um contexto mais amplo, de mudanças repentinas, de inseguranças econômicas e políticas que a pandemia nos impôs. Foi necessário considerar, também, os receios sobre o porvir, em que nossas existências, em um olhar ao mesmo tempo individual e coletivo, podem ser comprometidas. Em nossa visão, não há como nos determos sobre esses dados sem situá-los contextualmente e relacioná-los a uma sociedade que luta para se resignificar e, reiteradamente, resistir às dores inevitáveis de estar no mundo, reelaborando maneiras de viver a própria vida.

Considerando a abordagem qualitativa dos dados compilados pelo ODG, julgamos pertinente sintetizar alguns aspectos iniciais que apontam para a identificação do perfil do corpo docente e discente (considerando que os questionários não foram respondidos pela totalidade dos professores e alunos).

Até 2 de agosto de 2020, 1.481<sup>7</sup> professores haviam respondido ao questionário que solicitava avaliação, por parte do corpo docente da instituição, sobre o período suplementar. As duas primeiras questões desse questionário se centraram, em específico, na identificação do sexo dos docentes e se estes atuam em programas de pós-graduação. Ao observarmos os números, identificamos que a maioria dos respondentes são do sexo feminino (53, 5%) e 55,1% atuam na pós-graduação.

De acordo com dados da PRG, 30% dos professores da instituição atuam em programas de pós-graduação. O fato de 55,1% dos respondentes atuarem nesses programas, segundo o questionário, pode indicar que esses professores estavam mais abertos para responder ao questionário ou que estão mais acostumados com esse tipo de abordagem/instrumento de checagem de dados.

Com relação às questões sobre saúde e responsabilidade direta no cuidado de pessoas durante o isolamento social, 36,3 % afirmaram fazer parte do grupo de risco. No que concerne à contaminação pelo novo coronavírus, 87,98% dos professores não tinham sido infectados até o momento em que responderam ao questionário.

Embora saibamos que o objetivo do questionário não tenha sido o detalhamento do perfil dos professores, acreditamos que, para uma identificação mais ampla do quadro docente da instituição e da relação que este estabelece com suas atividades, outras questões sobre o tempo que atua na instituição, formação (se mestre, doutor ou pós-doutor) ou faixa etária poderiam ser incorporadas<sup>8</sup>. Essas informações podem trazer, a nosso ver, uma compreensão sobre como diferentes

---

7 Todos os números e percentuais nesta versão do texto tomam por base os dados da ODG até o dia 18 de setembro de 2020.

8 Pensamos que a faixa etária, na relação "tecnologia versus ensino/professor" pode sofrer variação significativa dependendo da idade do docente.

perfis, em momentos distintos da carreira, compreendem sua atividade em uma conjuntura atípica como esta que vivemos atualmente.

Considerar as especificidades desse trabalho e as determinações de suas circunstâncias com certeza nos permitirá alcançar um entendimento dessa atividade em tempos de pandemia. Isso também pode atribuir a esse trabalho outro valor simbólico ou outra dimensão, uma vez que o docente, habituado a desenvolver suas atividades presencialmente, precisa, a partir do momento em que se instalam na instituição normas de isolamento social à luz do que aconteceu no resto do Brasil e em vários países do mundo, rever e (re)criar novas possibilidades de *agir*.

Assim, achamos pertinente explicitar que concebemos *agir* (ou agir-referente) como o dado sob análise, ou seja, toda e qualquer intervenção humana no mundo (BRONCKART, 2006; 2008). No caso específico deste texto e da leitura que estamos propondo dos dados provenientes dos questionários, nosso agir-referente é o trabalho do professor da UFPB.

As experiências em contextos distintos e a história profissional de cada docente lançam, sobre as vicissitudes do momento, maneiras também distintas de enfrentamento. Inserir outros aspectos no questionário pode evitar que incorramos no risco de dar um tratamento homogêneo a um grupo que é, inerentemente, heterogêneo. Faltam-nos, portanto, dados mais subjetivos, particularizados e situados que possam complementar o perfil do professor da UFPB.

### ***8.2.2 Construindo uma compreensão de trabalho docente na relação com as atividades da UFPB***

Em uma análise sobre a atividade do professor e do aluno, é importante, no nosso entendimento, explicitarmos qual concepção

de *trabalho* estamos adotando. Isso se faz premente, haja vista os inúmeros conceitos que foram sendo construídos ao longo do tempo para o trabalho humano e as muitas possibilidades de compreensão sobre essa que é a *atividade mais humana que existe* (BRUNER, 2002). O amplo leque de conceituações sobre trabalho (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2008) se deve à diversidade das formas de realizar essa atividade, às especificidades de seus contextos e às singularidades daqueles que a executam.

Além disso, há questões que fizeram com que o trabalho docente só há pouco tenha se constituído como objeto de investigação (ALVES, 2010; MACHADO, 2007). Isso porque uma discussão sobre o trabalho do professor passou por tensões políticas e epistemológicas, tais como: sua natureza imaterial; a importância do coletivo na realização das atividades; a organização desse trabalho em sua relação com as prescrições – de um modelo taylorista a novas formas de organização previstas nas vertentes da Ergonomia de linha francesa (AMIGUES, 2004), por exemplo. São, portanto, inúmeros e diferentes os aspectos que tornam o trabalho docente intangível, dada a sua complexidade, e enigmático em todos os aspectos (SAUJAT, 2004).

Nesse sentido, adotamos o conceito de trabalho proveniente das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007, 2010) e do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2007) para a análise das atividades remotas de docentes e discentes. Pautadas na tradição marxista, essas vertentes assumem que o

o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade ou prática* [...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a

sobrevivência econômica dos membros de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 209, grifos nossos).

É nessa esteira epistemológica que desenhamos nosso objeto de análise: o trabalho remoto desenvolvido por docentes e por discentes.

Embora nos filieemos à Clínica da Atividade como campo teórico fundante, a que recorreremos primordialmente para esta análise, não deixaremos, vez por outra, de aludir a outras tradições teóricas das Ciências do Trabalho, como são os casos da Psicodinâmica do Trabalho e da Ergonomia. Para priorizar a compreensão do conceito de trabalho, julgamos pertinente ressaltar a concepção de tarefa, na perspectiva da Ergonomia, de acordo com a qual há

[...] uma contraposição entre tarefa e atividade. A tarefa é orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ele deve proceder para executá-las. Determinada pela organização, a tarefa antecipa as condições de que o indivíduo dispõe, de modo a alcançar um resultado preestabelecido. Nesse ponto, há uma alienação do sujeito, pois ele não é capaz de decidir sobre as limitações, sobre as exigências a que deve se submeter para viabilizar sua ação (PINHEIRO et al., 2016, p. 112).

Além disso, a atividade deve ser identificada com o que o trabalhador de fato executa em seu contexto laboral, o que pode atender ou não à prescrição. Por outro lado, também trazemos para a nossa discussão o que Clot (2007) denomina do real da atividade, ou seja, a parte do trabalho que pode ser feita ou não; que se gostaria de fazer, mas não se faz/fez por alguma razão. Exatamente por meio do real da atividade se manifestam os impedimentos que, por sua vez, invocam a noção de sofrimento, que pode ser corolário não somente da atividade

realizada, mas também do real da atividade, como aquilo que não foi feito (CLOT, 2010).

É importante também revisitarmos algumas características da atividade de trabalho (MACHADO, 2007) como compreendida pelas teorias que citamos anteriormente, e discuti-las à luz dos dados trazidos pelos questionários. A primeira característica diz respeito ao fato de a atividade de trabalho ser sempre *situada*, pois esta é influenciada pelo contexto macro e micro<sup>9</sup>. Então, em uma análise do trabalho de professores da Universidade Federal da Paraíba, não podemos deixar de considerar que ele acontece em uma instituição pública do Nordeste e em um momento no qual o mundo vive uma crise sanitária pandêmica.

Machado (2007) também aponta para o fato de a atividade ser sempre *pessoal e impessoal*, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta como única, singular, engajando o trabalhador em várias dimensões – física, cognitiva, emocional, biológica, afetiva etc –, também é determinada por normas externas ao trabalho, caracterizando sua impessoalidade. Por outro lado, ao mesmo tempo em que é impessoal, o trabalhador precisa se relacionar com essas normas, renormatizando-as, a partir dos objetivos que elabora para sua própria atividade. Essa se configura em uma terceira característica do trabalho, a de ser *prefigurada*. Isso se verifica claramente no momento em que vivemos um redirecionamento de normas já institucionalizadas. Desde abril do corrente ano, nossas atividades, antes presenciais, precisaram ser repensadas e consolidadas em ambiente virtual. Esse novo contexto trouxe muitas implicações para o planejamento do trabalho docente na UFPB.

---

9 Estamos considerando como contexto macro, o contexto socio-histórico e das políticas educacionais nacionais e, como contexto micro, o contexto de ensino, propriamente dito, da instituição e da sala de aula de cada professor.

Este redirecionamento “forçado” do trabalho docente revela o descompasso do setor educacional com relação à revolução digital. Estudos como os de Castells (2020) e Rojo (2016) revelam que o setor educacional foi o que menos avançou no mundo digital se comparado a outros setores da sociedade. A chamada Indústria 4.0 vem revolucionando todo o modo como pensamos, nos comportamos e como as coisas funcionam. Sabemos que essa revolução tecnológica inclui, entre outros elementos, a Educação 4.0, mas sabemos, também, que esta ainda não está incorporada à grande maioria dos sistemas de ensino. Segundo Castells (2020), só agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido.

Nessa linha, talvez o redirecionamento não seja tão fácil para muitos professores conforme verificamos nos posicionamentos quanto aos motivos de não terem ofertado componentes curriculares no período suplementar (cf. questão 6 do questionário). Embora o tempo tenha sido dado pela instituição para compreendermos uma *nova forma de agir*, com cursos de capacitação, reuniões e socialização de um novo calendário (suplementar, diferenciado, mais curto), julgamos pertinente a reflexão de que a situação que se impõe – externa e acima das prescrições institucionais – potencializa não apenas fatores emocionais e psicossociais, como discutiremos mais adiante.

Para ilustrar, 4,86% dos professores afirmaram que não são a favor ou não gostam do ensino remoto, ou tiveram problemas de saúde (3,24%). Embora os números pareçam ínfimos, devemos atentar para a questão sobre como cada docente pode ou tem condições de lidar com uma situação nova e como isso pode gerar situações de adoecimento.

Antecipamos, conforme Clot (2013), que o ofício pode equivaler a um operador de saúde. Isso se justifica, conforme a Clínica da

Atividade, pelo fato de que o trabalho é que adocece, havendo, portanto, a necessidade de cuidar dele.

Nessa dimensão, *saúde* implica impulso criador; em outras palavras, poder de agir, cujo objetivo é a substituição do sofrimento pela tentativa de buscar soluções, possíveis saídas para os 'problemas' laborais vivenciados. Mesmo que, por vezes, não encontremos o êxito desejado, o objetivo é sempre marchar de encontro ao impedimento vivido no curso de nossas atividades laborais, conforme contextualiza Costa (2020):

A clínica da atividade, horizonte teórico desenvolvido pelo psicólogo social Yves Clot, põe em xeque a retórica do sofrimento psíquico e inaugura, em certa medida, a possibilidade da agência do trabalhador frente aos conflitos que eventualmente se atravessam em seu cotidiano. Nessa seara, o trabalhador sai da posição de vítima, passivo, doente e passa a se localizar num outro polo, ou seja, o da agentividade, frente às intempéries que lhe são expostas em seu dia a dia laboral. (COSTA, 2020, p. 08)

A agência mencionada no excerto se refere ao élan vital<sup>10</sup>, à energia (re)criadora capaz de transformar impedimentos em realizações, independentemente se exitosas ou não. Assim, essa agentividade, proporcionada pelo *poder de agir*, que é exatamente aquilo a que nos referimos no fragmento transcrito, passa a sinalizar uma virada na concepção de saúde, uma vez que essa forma de conceber saúde, a partir da Clínica da Atividade, desde a década de 90, vem incitando a emergência da visão sobre trabalhadores não mais inertes, vitimizados, doentes. Diga-se, inclusive, que saúde, nos domínios desta Clínica, não

---

10 Impulso vital.

necessariamente deve ser entendida como a erradicação da doença ou em oposição a ela.

No contexto da pandemia da Covid-19, o professor se viu obrigado a trocar seu papel de espectador do mundo virtual pelo de ator, diretor e criador responsável pelo espaço educacional virtual de sua sala de aula. A dificuldade dessa transição pode ser observada no número de componentes curriculares ofertados (17,6%), cujo percentual de ofertas variou de 5% a 35%. Lembramos, ainda, que alguns departamentos não ofertaram nenhum componente curricular nesse período. Por outro lado, 699 atividades de ensino foram ofertadas pelos docentes, como palestras, minicursos, cursos livres etc., tendo em vista que as atividades oferecidas pelo SigEventos apresentaram aumento substancial. Entre as várias leituras desses dados, podemos inferir que para o professor seria "menos arriscado" ofertar um minicurso no SigEventos do que assumir uma disciplina nesse "novo mundo".

Chamamos atenção para a necessidade de convertermos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP). Albuquerque-Costa e Mayrink (2017) assinalam que é preciso deixar de utilizar as TIC como novas ferramentas que apenas reproduzem técnicas de ensino tradicionais e não geram uma transformação das práticas docentes. Converter as TIC em TAC aumenta a criticidade e a reflexão do docente sobre sua prática, favorece o intercâmbio com o coletivo e contribui para o empoderamento dos professores. Por outro lado, para Rozenfeld (2011), reconhecer as TIC como TAC requer do professor a consciência de que nessa transição não basta transpor a sala de aula presencial para o ambiente virtual, mas sim reconhecer este último como um novo espaço de aprendizagem que permite redimensionar o ensinar e o aprender, que antes se realizavam no espaço escolar físico.

É oportuno retomarmos outra característica da atividade docente, sistematizada por Machado (2007), que é a de ser *interacional*. Segundo a autora, "ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos [...], o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado" (MACHADO, 2007, p. 91). Esse meio, seja presencial ou remoto, sofre intervenção do trabalhador, que é dialeticamente afetado por ele.

Por exemplo, uma das questões do questionário abordou a produtividade no trabalho. Entendemos que o fato de a jornada de trabalho ganhar novas configurações pode ter influência direta na maneira como cada docente concebe sua atividade: embora 42,88% tenham apontado para uma produtividade "dentro do esperado", e 11,41%, para "um pouco melhor do que o esperado", ressaltamos que 21,4% escolheram a alternativa de que sua produtividade ficou "um pouco abaixo do esperado", e 9,12%, "muito abaixo do esperado". Isso demonstra que é necessário observar e buscar compreender quais implicações o ensino remoto emergencial tem tido na maneira como o professor compreende seu agir. Assim sendo, é preciso que discutamos o que a instituição está entendendo por "produtividade" e como cada professor julga o que é ou não produtivo no seu trabalho.

Não podemos deixar também de mencionar que o trabalho docente é uma atividade *interpessoal*, já que a interação com outros indivíduos é imanente a esse agir, e *transpessoal*, pois é sempre guiada por "maneiras de fazer" que orientam o agir profissional. Esses modos de fazer são, no âmbito de cada coletivo de trabalho, elaborados para dar conta do que o indivíduo faz.

Dessa forma, as respostas aos questionários revelaram como os docentes da instituição interagiram com alunos e outros profissionais da UFPB nas mais diferentes atividades e em diversos setores durante o período suplementar: em atividades de pesquisa e extensão (74,95%);

orientações de trabalhos (55,3%); atividades de gestão (44,97%) e de ensino na graduação (21,94%). Essa variedade evidencia como a atividade do professor atravessa uma complexa rede de espaços – das atividades educativas às de gestão.

Há também outro aspecto nas relações entre o indivíduo e a sua atividade: o fato de que toda atividade é mediada por ferramentas que, na maioria das vezes, foram concebidas por outros (AMIGUES, 2004). Isso nos remete à outra questão: qualquer análise sobre o trabalho docente precisa considerar os inúmeros artefatos que estão à disposição do professor para que, ao gerir a sua aula, ele possa "transformar as ferramentas em instrumento para ação" (AMIGUES, 2004, p. 44).

É sabido que muitos professores não vivenciaram ainda a experiência da Educação a Distância, e o ensino remoto emergencial (HODGES et. al, 2020) se mostrou como uma experiência completamente nova para muitos deles. Alves (2018, p. 14) argumenta que

Estudar o trabalho docente *sur le terrain* exige, portanto, não apenas considerar o que os professores fazem com as prescrições, mas também o que as prescrições não dizem e **que o real demanda**; exige não somente considerar a ação do docente, mas algo muito mais enigmático, a atividade [grifo do autor].

Assim, o ensino remoto emergencial, como já dissemos, trouxe enormes desafios para o professor, e isso tem demandado dele a apropriação de ferramentas digitais, plataformas interativas e a adaptação de materiais didáticos para o contexto virtual. Então, outra característica do trabalho docente deriva dessa relação: o fato de o trabalho ser uma atividade *mediada*.

Toda atividade, para ser realizada, precisa de ferramentas – materiais e simbólicas – que mediam esse agir. No momento de oferta

de componentes curriculares pela via remota, a utilização de novas ferramentas se fez premente. Essa transformação dos artefatos em instrumentos *por si e para si* (CLOT, 2007) – processo que Rabardel (1995) denominou de *gênese instrumental* – prevê a manutenção da saúde física e psíquica, pois demanda do indivíduo a mobilização de conhecimentos para escolhas e adaptações, como discutiremos mais adiante.

O questionário evidenciou, nesse sentido, que os professores optaram por diferentes ferramentas no período suplementar, dentre elas, o Moodle Classes (27,1%) e o SIGAA (20,0 %) para possibilitar aos alunos um espaço de aprendizagem. Para as aulas síncronas, os professores disseram utilizar mais o Google Meet (78,1%) e espaços como Zoom, Jitsi, Webconferência RNP, dentre outros. Com relação ao modelo de ensino remoto, o questionário evidenciou uma preferência pelos "dois modelos juntos na mesma proporção" (50,84%) em oposição a "mais atividades no modelo síncrono" (21,81%) e mais atividades no modelo assíncrono (19,45%).

Essas escolhas têm, certamente, implicação na saúde do professor. O impedimento de não conseguir atuar como gostaria se intersecciona com o sofrimento, na ótica de Bendassolli (2011, p. 87):

[...] a atividade cumprida não possui o monopólio do real. Portanto, o desgaste no trabalho está ligado ao que o trabalhador não pôde fazer, e que gostaria, e àquilo que ele é "obrigado" a fazer, muitas vezes de forma automática. Quando ocorre o impedimento, o bloqueio ou a suspensão da atividade, a energia associada a esta última acumula-se, sendo também este um fator de adoecimento, pois a saúde está ligada à intensidade, à ligação da energia mental e afetiva em objetos externos ao sujeito e novamente por ele reapropriada.

Para Castells (2020), nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade física e realidade virtual. A opção dos professores pela alternativa "dois modelos de ensino-aprendizagem" nos permite refletir sobre o ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, é uma das modalidades de ensino que se estabelecerá de forma mais definitiva. Esse tipo de ensino promove uma reorganização do tempo e do espaço da aula e redefine os papéis de professor e aluno. Essa modalidade é o elo entre o presencial e o virtual e devemos, como professores, estar preparados para esses novos modelos de atuação.

Finalmente, a atividade é considerada também como *conflituosa* porque quando o trabalhador redimensiona seu agir na leitura que faz do que lhe é prescrito, ele realiza escolhas. e a relação que pode fazer entre os vários elementos constitutivos do seu trabalho (AMIGUES, 2004) – prescrições, regras do ofício, coletivos e ferramentas – podem dar origem a conflitos (CLOT, 2010). É nesse sentido que a atividade pode tanto ser fonte de novos saberes e gatilho para o desenvolvimento profissional do indivíduo quanto impedimento para o agir, quando não se consegue renormatizar as prescrições. Esses conflitos podem originar patologias, estresse ou mesmo sofrimento (SCHWARTZ, 2002) quando o trabalhador se vê diante de situações que não consegue resolver.

Em outros termos, esses impedimentos podem ser considerados como quaisquer situações que obstaculizem o potencial de ação do real, desviando-o de sua trajetória regular. Daí a necessidade de se repensar o poder de agir como renormalização, como condição para se (re)estabelecer a saúde, posto que estamos nos apoiando no posicionamento que defende a qualidade do trabalho em detrimento da qualidade no trabalho.

Nesse diapasão, o sofrimento, que se insere em um *continuum* com os impedimentos, não resulta, necessariamente, sempre em

adoecimento. Pelo contrário, aquilo que requer do trabalhador algo que está além do que pode fazer, ou que obsta sua atividade, se localiza na instância do real do trabalho segundo a Psicodinâmica do Trabalho, já que o sujeito não conseguiu lidar com o imprevisível e/ou o invariável. Aí jaz a concepção do sofrer decorrente da distância entre o trabalho prescrito e o real do trabalho.

Entretanto, segundo Dejours (2004), esse sofrimento não deve ser encarado como o fim da linha. Pelo contrário, começa a haver uma espécie de engajamento do sujeito no sentido de modificar o que lhe foi imposto pelo impedimento como resistência.

Assim, o sofrimento é, ao mesmo tempo, impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo.

[...]

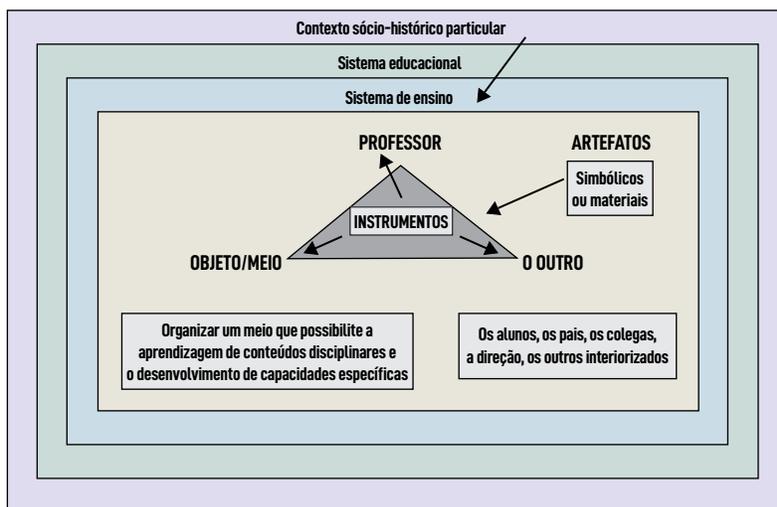
Neste movimento que parte do real do mundo como resistência à vontade e ao desejo, para se concretizar em inteligência e em poder de transformar o mundo – neste movimento então – a própria subjetividade se transforma, se engrandece e se revela a si mesma. (DEJOURS, 2004, p. 28-29)

Nesse sentido, embora o ensino remoto talvez tenha oferecido insegurança para muitos, certamente ofereceu ganhos profissionais, tais como o contato com as ferramentas digitais, plataformas e participação nos cursos de capacitação. No questionário, 65,56% dos professores admitiram que o período suplementar foi satisfatório, ou seja, importante para o desenvolvimento de suas competências e habilidades em ensino.

A complexidade do trabalho do professor também pode ser evidenciada quando percebemos as muitas narrativas que se cruzam (na

esfera familiar ou institucional). São aqueles com demandas familiares (40,45%), que afirmam que "há pessoas em minha casa que precisam de minha assistência", ou que não conseguem gerir sua atividade com as ferramentas digitais emergentes e que manifestam quão difícil é "manter a interação com os estudantes nas aulas síncronas" (36,6%).

Ampliar, então, a noção da situação de trabalho para além da sala de aula; compreender como ele tem se caracterizado atualmente; e avaliá-lo considerando sua multidimensionalidade e polissemia, nos fazem perceber como o trabalho docente se encontra envolvido em uma "rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico, e inserido em um sistema de ensino e um sistema educacional específico" (MACHADO, 2007, p. 92). Nessa linha de raciocínio, reproduzimos a seguir o esquema de trabalho docente sistematizado pela autora supracitada:



**Figura 1** – Triângulo do trabalho do professor.

Fonte: Machado (2007, p. 91).

O esquema demonstra a importância de compreendermos o trabalho do professor inserido em um contexto específico e nas suas relações com outros (alunos, chefes de departamento, gestores etc.) para a construção de um meio (hoje, especificamente um meio virtual) que seja favorável à aprendizagem do aluno. É interessante constatar que a nova configuração da sala de aula e, por consequência, a atividade do professor, têm influência direta na maneira como cada docente concebe seu desempenho: embora 42,88% tenham apontado para uma produtividade "dentro do esperado", e 11,41%, para "um pouco melhor do que o esperado", ressaltamos que 21,4% afirmaram que sua produtividade ficou "um pouco abaixo do esperado", e 9,12%, "muito abaixo do esperado". Ademais, é preciso que discutamos o que a instituição entende por "produtividade", o que cada professor entende por "trabalho produtivo" e o que isso implica.

Assim, retomamos aqui a ideia de que o trabalho adquire significações no espaço entre o prescrito e o real (DEJOURS, 2004). Dizemos isso porque ensejamos estabelecer uma relação entre duas noções: saúde como poder de agir, na reflexão sobre o trabalho produtivo, e a relação do professor com seu próprio trabalho.

No âmbito do cuidar de quem sofre, entram em cena critérios da psicologia clínica aplicados aos eventuais males que acometem os trabalhadores, cuja sujeição ao "julgo" psicopatológico se torna um imperativo inevitável. Consequentemente, esse sujeito pode se tornar vítima das limitações e subtrações de toda sorte no curso da execução de seu próprio trabalho, sendo alçado pela "engenharia do sofrimento profissional" de que fala Clot (2013, p. 3), sob o pretexto de estar sendo cuidado:

Isso, que podemos perfeitamente nomear como uma engenharia do sofrimento profissional, redobrando seus

protocolos com prescrições financeiras reforçadas, nos leva a um neofordismo montado sobre almofadas amortecedoras de compaixão. Essa nova engenharia pode também jogar com as fronteiras do profissional e do pessoal, como no mercado de trabalho gerado com os Centros de Atendimento Psicológico, em que a escuta do sofrimento no trabalho é feita em turnos contínuos, durante as 24 horas do dia.

Contudo, há ainda uma segunda via, a que preza pela qualidade do trabalho. Segundo essa abordagem, “o profissionalismo é um elemento chave do reconhecimento” (CLOT, 2017a, p. 19). Então, no trabalho, é preciso mais do que ser reconhecido por outro (colega, chefe, aluno). É necessário reconhecer-se como parte de uma história comum. Como afirma Clot (2017a, p. 19), “sem esse ‘algo’ que propicia um mínimo de orgulho, é muito difícil ‘ser alguém’” (CLOT, 2017a, p. 19).

Conforme o esquema de Machado (2007) (Figura xx), não podemos discutir o trabalho docente sem que também incluamos, na reflexão, os demais envolvidos na atividade. No caso da proposta analítica deste capítulo, além dos docentes, os discentes e todos os outros (funcionários, colegas, gestores etc.) poderiam igualmente se constituir como o centro dessa discussão. Porém, passemos à segunda parte da análise sobre os discentes, especificamente, conforme nos comprometemos de início.

### **8.3 Análise qualitativa da percepção dos discentes frente aos dados quantitativos ofertados pela ODG**

Esta seção tem como objetivo compreender a percepção dos discentes acerca de suas atividades remotas durante o período

suplementar, com fundamento na Educação Emocional, a partir da análise dos questionários aplicados aos estudantes da UFPB.

O primeiro aspecto para o qual os dados da pesquisa apontam é a caracterização geral dos sujeitos participantes, o que nos orienta na compreensão do perfil dos jovens e adultos que fazem parte da UFPB. Destes, 53,9% são mulheres, enquanto 46,1% são homens, apontando para a predominância do gênero feminino em relação ao masculino. No que diz respeito à etnia<sup>11</sup>, há uma predominância de negros e pardos (37,5%) em relação a brancos (23,7%). Deste grupo, 43,1% dos estudantes são oriundos da escola pública, enquanto 27,5% têm suas raízes na escola privada.

Essa realidade reflete a recente conquista das mulheres, que acederam aos espaços de saber-poder, e o perfil socioeconômico mais baixo dos estudantes da UFPB, que mostra o avanço da educação superior no Brasil nas últimas décadas, uma vez que esse nível de ensino foi historicamente caracterizado pela seletividade e meritocracia, não atingindo a maior parte da população. Por muito tempo, a universidade foi restrita a uma minoria de pessoas da elite. O cenário político brasileiro há até pouco tempo vinha empreendendo considerável modificação nesses contextos quase regradados anteriormente, proporcionando acesso a grupos que, por conta de sua história social, foram discriminados e tiveram seus direitos negados, como negros, mulheres, pobres, pessoas com deficiência, grupos de minorias cultural e linguística etc.

---

11 No questionário, o percentual de indígenas foi de 0,9%. Ressaltamos que próximo à cidade de João Pessoa (90km) está Baía da Traição, cuja área de mais de 90% está situada em reservas indígenas, que se dividem em 32 aldeias, todas pertencentes ao povo Potiguara que, por sinal, detém a maior reserva do Brasil com descendentes dos índios dessa tribo. Com uma população de 15.021 indígenas, de acordo com o censo da Funasa (2011). Próximas também da capital, onde está a UFPB, há o povo Tabajara.

Ao analisar a questão da educação superior no Brasil, Pimentel (2013) afirma que a exclusão se naturalizou nesse nível de ensino, de forma que aqueles estudantes que não dispunham de capital monetário e cultural (considerando a cultura erudita) necessários foram historicamente barrados no ingresso por não responderem aos pré-requisitos exigidos nessa etapa de escolarização. Os poucos que conseguiam superar as barreiras de ingresso continuavam a enfrentar barreiras para dar continuidade ao estudo:

[...] os que não estavam enquadrados nas normas e padrões sociais, mas que conseguiam passar por este processo seletivo, eram desafiados a vencer, por esforço próprio, as barreiras que lhes eram também impostas para acesso ao conhecimento. Diante dessa realidade, é possível afirmar que a universidade por muito tempo não se sentiu desafiada a assumir práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças (PIMENTEL, 2013, p. 23).

Uns dos desafios da educação superior são, então, democratizar o acesso e garantir a permanência através da eliminação de barreiras que empurram estudantes para fora da universidade cotidianamente. No que diz respeito aos estudantes que possuem deficiência, esses enfrentam ainda mais barreiras de ordem arquitetônica, social, atitudinal e curricular que os impedem de aceder a e/ou permanecer (n)esse nível de ensino. Ademais, todos os mecanismos de dificuldades e segregação aos quais os jovens com e sem deficiência de baixa renda são submetidos trazem consequências na formação de sua identidade, no processo de socialização e nas relações de afetividade com o meio (SHIMONO, 2008). Nesse sentido, Pimentel (2013) argumenta que a educação superior deve estar engajada com o compromisso social,

pesquisa estratégica e educação para todos/todas ao longo da vida, promovendo pesquisas como esta para a identificação dos obstáculos que podem estar excluindo discentes do processo de conhecimento, durante o período de pandemia.

Outro dado importante que este estudo mostra é o número significativo de estudantes que possuem acesso ao computador em domicílio, representando 84% dos participantes da pesquisa, mesmo a maioria destes sendo provenientes de grupos socialmente vulneráveis. No Brasil, a introdução de computadores na educação superior data do início dos anos 70, a partir de algumas experiências na UFRJ, UFRGS e UNICAMP. Nos anos 80, se estabeleceram, através de diversas atividades que permitiram que essa área hoje tivesse uma identidade própria, raízes sólidas e relativa maturidade (RAMOS, SILVA e PAIVA, 2013). O alto percentual de discentes desta pesquisa que tem acesso ao computador reflete o acesso cada vez maior da população aos recursos tecnológicos, realidade esta também ratificada pelo estudo realizado por Mendes Filho (2001), segundo o qual foi comprovado que mais de 70% dos alunos/as universitários no Brasil têm acesso a computadores.<sup>12</sup>

É indubitável que a tecnologia trouxe melhorias significativas para o ensino, como já afirmamos na primeira parte deste texto. Assim, hoje, com mais de 40 anos da presença do computador na sala de aula, percebe-se o quão importante e facilitador ele pode ser quando utilizado de forma adequada para inovar o processo de ensino-aprendizagem. Pretto e Pinto (2006) reforçam esse pensamento ao afirmarem que este é um rico momento para repensarmos as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a autonomia de docentes e discentes e, com

---

12 Para Castells (2020), a desigualdade no acesso à Internet é muito menor que a desigualdade de renda ou riqueza.

isso, experimentarmos novas possibilidades com a presença de todos os elementos tecnológicos da informação e comunicação.

Os dados desta pesquisa mostram uma razoável receptividade dos estudantes ao período suplementar remoto: mais da metade (56,4%, respectivamente) optou por dar continuidade ao curso, se matriculando nas disciplinas do Sigaa. Ramos, Silva e Paiva (2013) acreditam que "a tecnologia aplicada à educação é uma das ferramentas que pode contribuir para as possíveis transformações tanto no âmbito acadêmico como social" (p. 13), e os estudantes da UFPB se mostraram abertos à vivência desta nova realidade. Casassus (2009) enriquece esse entendimento ao afirmar que a disposição de abertura é o primeiro passo para o sujeito abrir sua alma e emoções para viver o novo e tudo o que está envolto neste processo. Vemos, então, de uma forma positiva para a instituição o fato de mais da metade dos participantes da pesquisa estarem matriculados em disciplinas ofertadas no período remoto.

A boa receptividade dos alunos ao ensino mediado pelas tecnologias também pode ser interpretada pelo fato de serem nativos digitais (PALFREY; GASSER, 2011), diferentemente de muitos professores que ainda são imigrantes digitais e, como tais, levam consigo "seus sotaques e costumes" para este novo mundo virtual. Essa *marca digital* (*Digital Footprint*) que cada um de nós possui deixa uma pegada, um rastro que fica registrado no modo como nos movemos no universo digital. No Ensino Remoto Emergencial, essas pegadas ficaram ainda mais visíveis.

A facilidade com que o aluno da UFPB se adaptou ao período suplementar também pode ser comprovada quando analisamos os dados relativos aos trancamentos em componentes curriculares: em 2019.1, 17,1% de alunos trancaram algum componente; em 2019.2, 15,7%; e, no período suplementar, temos o menor percentual, 15,0%.

Não menos importante é desenvolver no aluno uma cidadania digital, conceito apresentado por Ribble (2019) em seu livro *Digital Citizenship in Schools*. Para o autor, a cidadania digital é o uso responsável e apropriado da tecnologia. O cidadão digital é aquele que usufrui dos seus direitos e cumpre com os seus deveres quando desenvolve algum tipo de atividade em ambiente digital. No nosso caso, na sala de aula, é preciso que o aluno saiba o que pode e o que não tem permissão para fazer. Ainda segundo Ribble (2019), a cidadania digital envolve 9 (nove) pontos básicos, quais sejam : **i.** acesso digital (inclusão eletrônica); **ii.** comércio digital (compra e venda de produtos *online*); **iii.** comunicação digital (troca de informações *online*); **iv.** alfabetização digital (capacidade usar a tecnologia digital); **v.** etiqueta digital (padrão de conduta dos usuários da internet); **vi.** lei digital (direitos e restrições legais para o uso da tecnologia). **vii.** direito e responsabilidade digital; **viii.** saúde e bem-estar digital (ligados ao uso da tecnologia); **ix.** segurança digital (precauções para a segurança pessoal e da rede de contatos).

Por outro lado, os motivos apresentados pelos estudantes que não se matricularam no ensino remoto foram diversos, tendo sido os principais motivos a falta de vagas nos componentes curriculares e a falta de oferta de disciplina de interesse dos alunos/as. Sobre os componentes curriculares, menos de 50% dos participantes afirmam que se matricularam em disciplinas que possuem interesse. O restante dos discentes afirma que não havia vagas para disciplinas de seus interesses, ou não existia a oferta das disciplinas que lhes interessavam. Esse dado nos faz refletir sobre os motivos que levaram alguns discentes a não terem se matriculado no período remoto, o que se constata que não se tratou de problemas de ordem emocional ou de problemas pessoais decorrentes da pandemia, mas sim da ordem estrutural da instituição, cuja gestão não conseguiu ofertar mais

componentes curriculares por uma questão de organização, além da pouco expressiva adaptação dos docentes a todas essas novas circunstâncias.

Nesse contexto, Bisquerra, González e Navarro (2015) afirmam que existem diversas formas de vivenciar as emoções. Logo, é preciso conhecê-las, como se manifestam, e como elas podem ser funcionais para a vida, pois, do contrário, o sujeito tende a paralisar. Os docentes desta pesquisa mostraram a necessidade de um trabalho mais voltado para as especificidades de suas emoções, principalmente em tempos de pandemia, para que assim sejam fortalecidos e estimulados a ressignificar o seu trabalho nestes novos tempos. Por outro lado, os discentes mostraram-se bem motivados a continuar os estudos mesmo por via remota, ratificando a pesquisa realizada por Pretto e Pinto (2006), que revela a importância do uso dos recursos tecnológicos como favorecedores da motivação do estudante, por estimular a sua atenção. Entretanto, acreditemos que não basta apenas a exposição do conteúdo na tela do computador. É necessário criar um ambiente de ensino inovador e afetivo, que oportunize bem-estar aos professores e aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao tipo de ambiente de ensino criado e às metodologias utilizadas, os dados desta pesquisa não nos permitem analisar como foram realizadas as aulas do período remoto, sendo este um ponto importante para futuras investigações.

Um pequeno percentual de estudantes nesta pesquisa apresentou como motivos para não terem participado do ensino remoto o fato de não gostarem do ensino a distância e não terem acesso a um computador adequado. Essa realidade aponta que, mesmo estando em uma era mundialmente tecnológica, uma parte das camadas mais baixas ainda está excluída deste processo, e ainda há resistência por parte de alguns estudantes ao uso dessa tecnologia. Sobre esse

aspecto, Arándiga (2015) discute a respeito da necessidade de novas metodologias educacionais virem acompanhadas de um trabalho pedagógico sobre as emoções, tanto para professores/as quanto para alunos/as, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado ao bem-estar e ao estado de espírito. No mesmo sentido, Paulo Freire (1996), ao refletir sobre a inseparabilidade entre cognição e emoção, afirma que não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejos. Assim, mesmo virtualmente, devem ser criados ambientes acolhedores emocionalmente tanto para docentes quanto para discentes, para que estejam abertos a essa nova experiência virtual, sem que se sintam isolados ou frustrados.

A respeito do desempenho dos discentes que participaram do período suplementar remoto, os dados da pesquisa mostram resultados satisfatórios e bem positivos: 70% dos estudantes afirmam não ter tido nenhuma dificuldade em relação ao uso das tecnologias para participar das aulas virtuais<sup>13</sup>; 66,9% reconhecem que estão se dedicando de maneira satisfatória às atividades acadêmicas; e 59% afirmam que o período suplementar teve grande importância na continuidade da formação acadêmica. Essa realidade mostra que a estrutura do ensino superior de forma virtual tem exigido cada vez mais a autonomia universitária, aspecto que possibilita gerar um senso de responsabilidade e de mudança social entre os estudantes. Estes refletem estarem conseguindo trilhar na academia os objetivos da educação emocional, os quais estão centrados na aprendizagem e aceitação das próprias emoções e sentimentos (POSSEBON;

---

13 Devemos lembrar que a participação do aluno, muitas vezes, se deu de forma passiva. Por exemplo, nas aulas síncronas, seu papel era apenas entrar na sala e abrir o microfone para se pronunciar. O professor, por outro lado, tinha que criar a sala, abrir a sala, enviar link para os alunos, projetar slides e/ou vídeo, falar constantemente, deixar a câmara ligada, fazer a chamada virtual etc.

POSSEBON, 2020), além do reconhecimento das suas capacidades individuais.

Por outro lado, os dados do estudo também indicam um percentual de estudantes que relataram ter muitas dificuldades no período suplementar por não possuírem um local adequado para estudar e também por não conseguirem lidar com o nível de exigência das atividades acadêmicas requeridas. Damásio (2013) ressalta que muitos indivíduos parecem vivenciar angústia, ansiedade e descompensação emocional ao necessitarem modificar suas rotinas, e ainda, quando se sobrecarregam de trabalho. Algo sobre que precisamos refletir é que durante os meses da pandemia, muitos estudantes tiveram suas responsabilidades aumentadas quando precisaram, por exemplo, cuidar de familiares adoentados e/ou serem mães e pais em tempo integral. Todos esses fatos inerentes a um conjunto de sentimentos e emoções oriundos de um caos humanitário, caso não sejam vivenciados de forma adequada e no tempo certo, pode levar a falta de ânimo e concentração adequados para realização de atividades acadêmicas. Nesse contexto, a educação emocional pode ser um caminho para auxiliar esses discentes a fortalecerem suas emoções e ressignificar as difíceis situações que estão passando, uma vez que "a maioria dos problemas dos indivíduos na atualidade são de ordem emocional e não cognitiva" (CASASSUS, 2009, p. 42).

Wright (2006 *apud* TOLDO; STURM, 2015) discorre sobre a dimensão afetiva como uma das mais importantes dimensões de uma sala de aula e define essa dimensão como "as maneiras como professores e aprendizes estão engajados em um nível emocional na sala de aula e qual a qualidade desse engajamento" (p. 76). Essa capacidade de estar emocionalmente bem para se engajar é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, investir na inclusão dos princípios da educação emocional no currículo universitário significa

contribuir diretamente com a melhoria do aprendizado dos discentes, uma vez que este campo se ocupa de diferentes aspectos que auxiliam no fortalecimento da autoestima e motivação, como “consciência emocional, regulação emocional, autoestima, assertividade, tolerância à frustração, controle da impulsividade, resiliência, fluidez, bem-estar, dentre outros” (BISQUERRA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015, p. 267).

Outro dado que chama atenção também é o alto percentual de discentes que afirma estar enfrentando no período da pandemia muitos momentos de tristeza, ansiedade e depressão. O ser humano experimenta no decorrer de sua vida um turbilhão de emoções que são frequentemente vivenciadas de maneira inconsciente, sendo este um movimento não sadio para a vida cotidiana. Dentre o conjunto das emoções, a tristeza se caracteriza como uma emoção primária, inata a qualquer ser humano e presente em todas as culturas. A tristeza é definida como uma emoção que se relaciona com perdas seja no âmbito individual ou coletivo, como essa que vivenciamos mundialmente com a pandemia, e constitui a primeira linha de defesa afetiva contra as ameaças externas (POSSEBON; POSSEBON, 2020). A tristeza está no centro das emoções adaptativas e, quando vivenciada de maneira adequada e saudável, conduz o ser humano a novos caminhos e representa uma ruptura com o estado anterior. No entanto, se vivenciada de maneira desregulada, a tristeza pode se tornar de natureza psicopatológica e ser expressa através de ansiedade e depressão (FERNÁNDEZ-ABASCAL, 2015).

Nesta pesquisa, 42,2% dos estudantes afirmam estar vivenciando a emoção da tristeza associada à ansiedade e à depressão, fato que precisa ser olhado com cuidado pela Instituição, uma vez que a juventude é um período extremamente relevante para a construção do indivíduo, sendo os sintomas depressivos comuns nessa fase. Considera-se que o risco de depressão aumenta com a juventude,

sendo a sua prevalência estimada em cerca de 2% nos adolescentes e em 4-8% nos jovens. Na juventude, as mulheres têm duas vezes mais risco de desenvolver depressão do que os homens da mesma idade. Alguns fatores associados a um aumento do risco de depressão são distúrbio de ansiedade, perturbação de hiperatividade e déficit de atenção (PHDA), dificuldades de aprendizagem, perdas precoces, disfunção familiar e solidão (RESENDE *et al.* 2013).

Diante desses fatores, a gestão universitária precisa repensar em estratégias de prevenção contra as formas patológicas da tristeza, levando em consideração estudos que mostram que o estabelecimento de pelo menos um vínculo social adequado pode proteger estudantes de comportamentos desviantes (BENINCASA; REZENDE, 2006), e a sala de aula pode ser esse ambiente propício à constituição de vínculos afetivos e bem-estar.

Nesse contexto, a educação emocional é o campo de conhecimento que atua preventivamente na capacidade do indivíduo de evitar o desenvolvimento de pensamentos autodestrutivos e de desânimo para suas atividades cotidianas (ARANDIGA; TORTOSA, 2013), uma vez que colabora com a quebra da rigidez e a falta de afetividade nos espaços sociais, considerando as emoções como essenciais ao desenvolvimento de todos os indivíduos.

Um dos desafios das instituições de ensino, principalmente em tempos de pandemia, é incluir a educação emocional em suas agendas curriculares, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento humano, operando uma mudança essencial da educação afetiva para a educação do afeto: "Até agora a dimensão afetiva em educação ou educação afetiva tem sido entendida como educar colocando afeto no processo educativo" (BISQUERRA, 2000, p. 245). Agora se trata de educar o afeto, quer dizer, compartilhar conhecimentos teóricos e práticos sobre as emoções.

No mesmo sentido, Barcelos (2015) discute a respeito da presença das novas tecnologias na contemporaneidade e da necessidade de abordarmos/trabalharmos com um novo tipo de letramento, chamado de emocional, o qual é responsável por trazer sentidos às nossas práticas de ensino, através do estabelecimento de um clima afetivo e emocional propício à aprendizagem nas salas de aulas, sejam essas presenciais ou virtuais.

Na próxima seção, buscamos sintetizar nossas reflexões, sinalizando para algumas questões que julgamos importantes na elaboração de futuras avaliações no âmbito da nossa instituição.

## **Considerações e implicações**

A análise qualitativa dos dados nos levou a refletir sobre uma mudança paradigmática no que concerne a uma "reformulação" dos papéis dos atores envolvidos no ensino remoto. Uma mudança provocada por noções de tempo e espaço que se revelaram "novas" e, decididamente, desafiadoras.

Esse novo paradigma indicia que o aluno no ensino virtual teve que desenvolver algumas características na sua rotina de estudos como autonomia, disciplina e iniciativa, além de gerenciar adequadamente seu tempo. Por outro lado, o professor precisou se apropriar de novas ferramentas.

Tanto professor quanto aluno precisaram reconhecer o espaço virtual como um novo espaço de ensino-aprendizagem e participar efetivamente desse processo. O caminho para o redimensionamento das TIC para o conceito de Tecnologia para o Empoderamento e Participação (TEP) nem sempre é fácil.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado nessa discussão e que ficou, a nosso ver, evidenciado nas respostas aos questionários,

foi a questão do bem estar físico, emocional e psíquico. Dessa maneira, repensar a concepção de saúde – tanto para o aluno quanto para o professor – requer um deslocamento de inércia para a ativação/ação/agência do trabalhador, em prol da qualidade da sua atividade (de ensino, de aprendizagem). Esse movimento só é possível se o corpo estiver aberto às forças circundantes, o que impulsionará, sem sombra de dúvidas, uma espécie de ir adiante, de tornar-se fazendo, (re)criando, realizando. Assim, reconceptualiza-se a atividade, instigando-nos a instanciá-la no campo do devir, da mudança em relação àquilo que nos impede, numa dinâmica de roda-viva.

De maneira mais pontual, essa concepção de saúde não pode ser vista como higienismo (CLOT, 2017b), do bem-estar do trabalhador, como única possibilidade. Seguimos na contramão, contemplando que "a experiência do viver é constituída de imperfeições; equívocos; mas certamente também de amores; histórias de sucesso; emoções fortes que nos permitem retirar as mordanças existencialmente adquiridas na vida" (COSTA, 2010, p. 10).

Assim, nesses contextos laborais, de maneira semelhante aos demais segmentos da vida, sentimentos mobilizadores e forças (re)criadoras podem nos proporcionar sair do estatuto "de sujeitos do aqui agora, individualizados, isolados, para sujeitos 'trans', com memória perpassante, permeados pelo outro, e o outro permeado por nós" (COSTA, 2020, p. 10). Então, afetados por esse potencial de mudança, podemos ser instados numa categoria existencial de seres transformadores que têm o agir como possibilidade em decorrência do *outrar-se* para, em seguida, retornamos a nós mesmos, reconhecendo-nos no trabalho em que figuramos como partícipes de uma história coletiva.

Mesmo derradeiramente, reforçamos a importância de um instrumento de avaliação sobre a atividade laboral que se fundamente

em uma noção mais ampliada de trabalho, e cujas relações se estendam para além da atividade em si. Nesse sentido, a título de contribuição para futuros instrumentos a serem utilizados no âmbito da UFPB, sugerimos que se leve em conta a possibilidade de um questionário que contemple também questões abertas. Assim, outros elementos da rotina de professores e alunos e suas relações com a atividade de trabalho e suas ferramentas poderão ficar mais evidentes.

Além disso, faz-se premente incluir questões que possam lançar luz sobre *i.* aspectos de ordem emocional para que seja possível identificar sinais de determinadas emoções (tristeza, ansiedade, depressão) e construir futuras ações didático-pedagógicas; *ii.* a rotina do professor e aluno, pois as tensões vividas fora do contexto universitário também exercem influência sobre a capacidade que cada um tem de resolver conflitos e construir alternativas; *iii.* o perfil dos professores, incluindo faixa etária, formação acadêmica e tempo de trabalho na instituição, uma vez que essas informações ajudam a compor a história profissional do corpo docente e como este pode lançar mão de suas narrativas individuais para a busca de alternativas no trabalho.

É dessa forma que pensamos as implicações de uma análise qualitativa, ressaltando a importância de desenvolver instrumentos de pesquisa que vão além das questões técnicas para focalizar o sujeito em sua integralidade e emoções, para que assim seja possível olhar para as lacunas e os desafios do processo de ensino-aprendizagem da UFPB de uma forma mais integral, compreendendo os intercursos da história dos sujeitos que influenciam diretamente neste processo.

## Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H; MAYRINK, M. F. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: orientações

para a elaboração de programas de formação de professores. In: ORTENZI, D. *et al.* (Orgs.) **Ensino de línguas e tecnologia**. Campinas: Pontes, 2017.

ALVES, W. F. O trabalho docente (re)visitado. In.: ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores**. São Paulo: Papyrus Editora, 2010.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37-53.

ARÁNDIGA, A. V. e TORTOSA, C. V. **Inteligencia Emocional**: Aplicaciones Educativas. Valencia: Editorial Promolibro, 2013.

ARÁNDIGA, A. V. Los programas de educación emocional en la escuela. In: Seminário Internacional de Educação Emocional. **Anais**. 1 CD. João Pessoa, 2015.

ARRUDA, E. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In.: **EMREDE**, vol. 7, n. 1, 2020.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BENDASSOLLI, P. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade** – Fortaleza – vol. XI, nº 1, p. 65-99, mar/2011.

BENINCASA, M.; REZENDE, M. M. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 93-110, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a07.pdf>>. Acesso em: 10 fev. de 2020.

BISQUERRA, R. A. **Educación Emocional y Bienstar**. Espanã. Wolter Kluwer Educación. 2000.

BISQUERRA, R. A.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia Emocional en Educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

- BRONCKART, J. P. **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008
- BRUNER, J. **Atos de significação**. 3ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: ArtMed, 2002.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. UNESCO, Liber Editora, Brasília, 2009.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. Ofício como operador de saúde. 2013. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.
- CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set/dez. 2017a.
- CLOT, Y. O higienismo contra o trabalho de qualidade?. **Horizontes Interdisciplinares da Gestão**, Belo Horizonte, vo. 1, n. 1, art. 6, p. 114-124, novembro, 2017b.
- COSTA, W. P. de A. C. **Saúde, linguagem e trabalho**: a clínica da atividade em prol do devir docente no contexto da residência pedagógica/DLEM/UFPB. Projeto de estágio pós-doutoral. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034. Set/Dez. 2004.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. **Psicología de la emoción**. Madrid, Editorial Ramón Areces, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES C.; TORREY, T., MOORE, S., BOND, A., LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência, In.: **EDUCAUSE reVIEW**, 2020.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MENDES FILHO, L. A. M. Inovações tecnológicas no ensino: contribuições teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 29. **Anais do Congresso**. Porto Alegre: Abenge, 2001.

PALFREY, J. e GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Trad. Magda F. Lopes. Revisão Técnica: Paulo G. Cysneiros - Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESCE, L. e BRUNO, A. R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidade no empoderamento dos grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre v. 38, n. 3, p. 349-357, set/dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.puc.br> Acesso em: 20 de outubro de 2020.

PIMENTEL, S. C. (Org.) **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013. GT 9 – Políticas públicas territoriais e Desenvolvimento Rural Sustentável.

PINHEIRO, F. P. H. A.; COSTA, M. de F. V. da; MELO, P. B. de; AQUINO, C. A. B. de. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 68(3): 110-124, 2016.

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto e Educação**. Ano 35. N. 110. Jan/Abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>>. Acesso em: julho de 2020.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

RABARDEL, P. **Les hommes et les Technologies**: approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

RAMOS, M. R.; SILVA, G. do O. L.; PAIVA, A.; J. de O. Tecnologia no ensino superior na percepção docente. **Acta Científica**, São Paulo, v. 01, n. 12, ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/810/738>>. Acesso em: set de 2020.

REIG, H. D. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC, **Revista TELOS**: cuadernos de comunicación e innovación, Madrid, p. 1-2, enero-marzo 2012. Disponível em: <https://telos.fundacióntelefonica.com> Acesso em: 20 de outubro de 2020.

RESENDE, C.; SANTOS, E.; SANTOS, P.; FERRÃO, A. Depressão nos adolescentes: mito ou realidade? **Nascer e Crescer**, vol. 22, no. 3, Porto, set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-07542013000300003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542013000300003)>. Acesso em: 05 fev de 2020.

RIBBLE, M.; PARK, M. **The Digital Citizenship Handbook for School Leaders**: Fostering Positive Interactions. Portland: Oregon. Ebook, 2019.

ROJO, R. (Org.) **Escol@ Conectada – os letramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes.

**Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 18, p. 214-247. Disponível em: <http://www.revistas.usp> Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edel, 2004. p. 3-34.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do Trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In.: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 109-126.

SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. São Paulo: s.n, 2008. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

WRIGHT, T. Managing the classroom life. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

## SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

**Ariane Norma de Menezes Sá** é graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestra em História Social pela Universidade de São Paulo (1994) e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (2001). Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, concentra a docência, pesquisas e publicações em História do Brasil, em História do Nordeste, em História da Paraíba e em temas relacionados à educação. Exerceu as funções de Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (2012-2020) e Secretária de Educação do Município de João Pessoa (2007-2012). E-mail: [ariane.sa@academico.ufpb.br](mailto:ariane.sa@academico.ufpb.br).

**Alexandre Scaico** é professor associado do Departamento de Ciências Exatas (DCX), do *Campus IV* (Rio Tinto-PB), da Universidade Federal da Paraíba. É graduado (2000), Mestre (2001) e Doutor em Engenharia Elétrica (2007) pela Universidade Federal de Campina Grande na área da Engenharia da Computação, com estágio pós-doutoral na área de Jogos e Aprendizagem na Universidade de Wisconsin – Madison (2015). Leciona nos cursos de Licenciatura em Ciência da Computação e Bacharelado em Sistemas de Informação. Atualmente, realiza pesquisa e extensão nas áreas de Jogo e Aprendizagem e Robótica Educacional. E-mail: [alexandre@dcx.ufpb.br](mailto:alexandre@dcx.ufpb.br).

**Ana Berenice Peres Martorelli** tem Doutorado em Linguística pela UNED (Madri – Espanha), Mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela UFPB e Especialização em Língua Inglesa pela UFPB. Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba – Brasil. Linhas de pesquisa e ensino: linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. Publicação de vários artigos em revistas,

livros e anais de eventos nacionais e internacionais. Diretora de Relações Interinstitucionais da Agência de Cooperação Internacional da UFPB. E-mail: [anaberenice.ufpb@gmail.com](mailto:anaberenice.ufpb@gmail.com).

**Ana Cláudia Félix Gualberto** possui Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Professora associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, concentra o ensino e interesses de pesquisa em literatura brasileira, crítica feminista, estudos de gênero e sertanidades. Atualmente, coordena o Curso de Licenciatura em Letras Português – modalidade a distância da UAB/UFPB, desenvolve uma pesquisa em Design Instrucional para os Cursos de Letras – modalidade a distância da UFPB, integra a equipe do LEPEaD/UFPB (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão a Distância) e é membro do Grupo de Pesquisa ProjetaH (CNPq). E-mail: [anacfgualberto@gmail.com](mailto:anacfgualberto@gmail.com).

**Ana Paula Furtado Soares Pontes** possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com graduação em Pedagogia (UFPE) e Comunicação em Mídias Digitais (UFPB). Atualmente, é professora associada I do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba, Campus I – João Pessoa-PB/Brasil. Professora do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV). Desenvolve pesquisa sobre trabalho e educação, trabalho docente e formação de professores, educação superior e condição discente. Foi Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANPAE – Seção Estadual Paraíba (2011-2015). Atuou como vice-coordenadora do Curso de Pedagogia da UFPB (2014-2016) e como Vice-Chefe do Departamento de Habilitações Pedagógicas (2017-2019) do Centro de Educação da UFPB. Atuou, entre 1993 e 2008,

na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim (EAFBJ), onde exerceu funções de Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Curso, e no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Pernambuco (atual IFPE). E-mail: [anaufpb@gmail.com](mailto:anaufpb@gmail.com).

**Andrei de Araújo Formiga** é graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2002), e tem Mestrado (2006) e Doutorado (2011) cursados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica. Sua atuação de pesquisa se concentra principalmente em áreas relacionadas às Ciências da Computação, primariamente Linguagens de Programação e Aprendizado de Máquina. Professor do Centro de Informática da Universidade Federal da Paraíba, leciona nos cursos de Bacharelado em Ciências da Computação e Bacharelado em Ciência de Dados e Inteligência Artificial. E-mail: [andrei.formiga@gmail.com](mailto:andrei.formiga@gmail.com).

**Angélica Araújo de Melo Maia** é professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba desde 2013. Mestre em Estudos Educacionais pela Universidade da Columbia Britânica, Canadá (2009). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais (2014). Desenvolveu estágio pós-doutoral na Universidade da Colúmbia Britânica – Canadá (2019-2020). Atuou como coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, coordenadora da área de Estágio Supervisionado do DLEM, além de ser Coordenadora do Projeto de Monitoria para o Ensino Remoto da UFPB no período 2020.1. Interesses de pesquisa: Formação de professores; Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Educação inclusiva, Multiletramentos e letramentos críticos. E-mail: [angelica.maia@gmail.com](mailto:angelica.maia@gmail.com).

**Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças** é professora associada do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Federal da Paraíba – *Campus IV* (Rio Tinto-PB) desde 2009. Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba em Campina Grande (atual UFCG), Mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atua nos cursos de Sistemas de Informação e Licenciatura em Ciência da Computação. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de informática na educação, educação em computação e engenharia de *software*. E-mail: [ayla@dcx.ufpb.br](mailto:ayla@dcx.ufpb.br).

**Betânia Passos Medrado** é professora associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É Doutora em Letras (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017). Autora de artigos e capítulos de livros resultantes de pesquisas que desenvolve na área de formação docente, especialmente nos temas de construção identitária de professores e ensino de línguas estrangeiras a pessoas com deficiência. Co-líder do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI- CNPq). Membro do GT Formação de Educadores em Linguística Aplicada (ANPOLL) e avaliadora para o Ensino Fundamental e Médio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014, 2015 e 2017). E-mail: [betamedrado@gmail.com](mailto:betamedrado@gmail.com).

**Claudilene Gomes da Costa** possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (1999), Mestrado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e Doutorado em Engenharia Elétrica e da Computação pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente, é professora associada I do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, com atuação na área de Tecnologias na Formação de Professores de Matemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEM/*Campus IV* (Rio Tinto-PB). E-mail: [claudilene@dcx.ufpb.br](mailto:claudilene@dcx.ufpb.br).

**Danielle Rousy Dias Ricarte** é professora do Departamento de Informática, do Centro de Informática, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Possui graduação em Ciência da Computação pela UFPB, Doutorado e Mestrado em Computação Inteligente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nos cursos de Ciência da Computação, Engenharia da Computação e Licenciatura em Computação. Participa e coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de jogos e gamificação, educação em computação, análise de dados educacionais, engenharia de *software* e educação a distância, com diversos trabalhos orientados e publicados. E-mail: [danielle@ci.ufpb.br](mailto:danielle@ci.ufpb.br).

**Jeane Felix da Silva** é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Educação, com estágio pós-doutoral, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora adjunta vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB). Foi professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DHP/CE/UFPB), entre 2016 e 2020, onde atuou em processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tem experiência nas áreas de Educação e Educação em Saúde, atuando

principalmente nos seguintes temas: Juventudes e HIV/aids, Gênero, Currículo e Inovação Pedagógica, Políticas Públicas intersetoriais e Formação de Profissionais de Educação e de Saúde, Educação Animalista e Vegana. E-mail: [jeanefelix@gmail.com](mailto:jeanefelix@gmail.com).

**José Jorge Lima Dias Júnior** é Doutor em Administração (2018), com ênfase em Inovação e Conhecimento, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com período sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (ULisboa/Portugal). Mestre em Ciência da Computação, com área de concentração em Engenharia de *Software*, pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Professor do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (2009-Atual) na área de Sistemas de Informação e Tecnologia da Informação. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da UFPB. Líder do Laboratório de Gestão & Inteligência de Dados (LAGID). Atua principalmente nas áreas de Gestão de projetos e de equipes, Inteligência analítica, Ciência dos dados e Indicadores de Desempenho. E-mail: [jorge@dcx.ufpb.br](mailto:jorge@dcx.ufpb.br).

**Lebiam Tamar Gomes Silva** é professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Vice-coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEINCOS/UFPB. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre tecnologias aplicadas à educação, inovação em educação, metodologias e práticas educativas inovadoras. E-mail: [lebiam.silva@academico.ufpb.br](mailto:lebiam.silva@academico.ufpb.br).

**Paulo Henrique Souto Maior Serrano** é professor adjunto do Departamento de Comunicação em Mídias Digitais e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Doutor em Administração (2019) pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (2011), graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Pesquisador do Grupo de Consumo e Cibercultura (GPCiber). Atua principalmente nas áreas de educação a distância, desenvolvimento *web*, gamificação e *marketing* social. E-mail: [paulohsms@gmail.com](mailto:paulohsms@gmail.com).

**Renata Gonçalves Gomes** é docente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus* I, João Pessoa-PB. Doutora em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com doutorado sanduíche na *University of California, Berkeley*. Mestra em Literatura Brasileira pela UFSC. Bacharel em Letras Inglês e Literaturas também pela UFSC. Coordena o Grupo de Estudos sobre Crítica Feminista Estadunidense (GRIFES) na UFPB, atuando em pesquisas com ênfase nas áreas de: Literatura Estadunidense, Crítica Feminista, Contraculturas, Cinema e Quadrinhos ou a intersecção entre essas. E-mail: [gomex10@hotmail.com](mailto:gomex10@hotmail.com).

**Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto** é professora associada do Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestrado em Matemática Aplicada (Estatística) pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como representante do grupo de trabalho do tema Polos do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil junto à CAPES. Atualmente

é Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba e Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão a Distância – LEPEaD da UFPB. E-mail: [renatajeronymopinto@gmail.com](mailto:renatajeronymopinto@gmail.com).

**Ruth Marcela Bown Cuello** é professora de História e Geografia e Licenciada em Educação pela *Universidad de Talca*, Chile. Tem especialização em Língua e Literatura Espanholas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus IV – Litoral Norte*. Pesquisadora nas áreas de Língua Espanhola, Gêneros Textuais e Ensino e Educação a Distância, entre outras. Organizadora dos livros didáticos do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhol da UFPB e do livro "*Universo Hispánico en Movimiento*", com diversos artigos publicados em periódicos científicos e anais de eventos. E-mail: [ruth.marcela@academico.ufpb.br](mailto:ruth.marcela@academico.ufpb.br).

**Táisa Caldas Dantas** é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com Doutorado Sanduíche pela Universidade da Columbia Britânica, Canadá (2014). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB (2011), graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (2007) e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Professora adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba. Leciona disciplinas na área de conhecimento da Educação Especial no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas. Atualmente é vice-coordenadora do Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC), vinculado ao CNPq, onde coordena a linha de pesquisa Educação Emocional, Empoderamento e Inclusão. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação

Emocional, Educação Especial, Direito das Pessoas com Deficiência, Autoadvocacia e Empoderamento, Direito das Mulheres/Relações de Gênero e Estudos Culturais. E-mail: [taisa.cd@gmail.com](mailto:taisa.cd@gmail.com).

**Thamyris Mariana Camarote Mandú** é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, com graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Atua nos cursos de Pedagogia e licenciaturas diversas na área de Gestão Educacional e Escolar. Foi professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DHP/CE/UFPB) entre os anos de 2018 e 2020. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) da UFPB. Possui experiência de pesquisa na área de Formação de Professores, com ênfase nos seguintes temas: curso de Pedagogia, representações sociais, identidade e prática pedagógica. E-mail: [thamymariana@yahoo.com.br](mailto:thamymariana@yahoo.com.br).

**Walison Paulino de Araújo Costa** é professor do Curso de Letras-Inglês (presencial) do *Campus* I, João Pessoa-PB, e do Curso de Letras-Inglês (EaD) do CCAE/UFPB. Possui Licenciatura em Letras (Português e Inglês), Bacharelado em Direito, Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, Mestrado em Letras e Doutorado em Linguística. Atualmente é pós-doutorando em Linguística pelo PROLING/UFPB e bacharelado em Psicologia. Como formador e orientador, atua no Programa de Residência Pedagógica (RP), vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e da Tutoria de Professores em Desenvolvimento dos Cursos da Extensão do DLEM, ambos na UFPB. Pesquisador do Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI-CNPq). E-mail: [walliecoast@yahoo.com.br](mailto:walliecoast@yahoo.com.br).



Este livro foi diagramado  
pela Editora UFPB em 2021,  
utilizando a fonte D-DIN.

