



# **Docência universitária em tempos de Covid-19:**

reflexões a partir das práticas desenvolvidas nas  
instituições comunitárias do Rio Grande do Sul

## **Organizadoras**

**Flávia Fernanda Costa;  
Liciane Diehl;  
Lauriana Flores dos Santos.**

## **Revisor**

**Rafael Luís Poletto**

**Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

**Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*

Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*

Flávia Fernanda Costa

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:*

Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*

Marcelo Faoro de Abreu

*Diretoria de Relações Institucionais:*

Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*

Simone Côrte Real Barbieri

**Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck

Alessandra Paula Rech

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Sandro de Castro Pitano

Simone Côrte Real Barbieri

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

## Comitê Editorial

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales  
Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



© dos organizadores  
Revisão: Rafael Luís Poletto  
Editoração: João Paulo Rates Rippel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

D636 Docência universitária em tempos de Covid-19 [recurso eletrônico] : reflexões a partir das práticas desenvolvidas nas instituições comunitárias do Rio Grande do Sul / org. Flávia Fernanda Costa, Liciane Diehl, Lauriana Flores dos Santos. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2022.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia  
ISBN 978-65-5807-177-8

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Pandemias. 4. Infecções por coronavírus. 5. Educadores. I. Costa, Flávia Fernanda. II. Diehl, Liciane. III. Santos, Lauriana Flores dos Santos.

CDU 2. ed : 37

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação	37
2. Ensino à distância	37.018.43
3. Pandemias	616-036.21
4. Infecções por coronavírus	616.98:578.834
5. Educadores	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)



# **Docência universitária em tempos de Covid-19:**

reflexões a partir das práticas desenvolvidas nas  
instituições comunitárias do Rio Grande do Sul

## **Organizadoras**

**Flávia Fernanda Costa;  
Liciane Diehl;  
Lauriana Flores dos Santos.**

## **Revisor**

**Rafael Luís Poletto**





# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
<b>Apresentação</b>	<b>15</b>
<b>1 Importância dos recursos humanos e tecnológicos na implantação de medidas emergenciais na Educação Superior</b>	<b>19</b>
Carlos Alberto Costa, Michele Otobelli Bertéli, César Augusto Bernardi	
<b>2 “Uns mais iguais que outros”: atenuando as desigualdades a partir da avaliação processual no contexto da Covid-19</b>	<b>35</b>
Ana Clarissa Matte Zanardo dos Santos, Laura Desirée Vernier Fujita, Ionara Rech	
<b>3 (Re)Planejamento da ação docente e o uso da Educação a Distância diante da Covid-19</b>	<b>43</b>
Angela Maria Haberkamp, Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar	
<b>4 Avaliação em tempos de Covid-19</b>	<b>55</b>
Adriani Maria Müller	
<b>5 A Educação a Distância e a urgente necessidade de adaptação da docência na pandemia da Covid-19</b>	<b>67</b>
Daniela Cavalet Blanco, Thaís Guimarães do Santos	
<b>6 Planejamento da ação docente: novo cenário, outras possibilidades</b>	<b>75</b>
Sandra Regina de Lima Bado, Diane Meri Weiller Johann, Luciano Zamberlan	
<b>7 Planejamento e ação docente nos tempos da pandemia</b>	<b>89</b>
Émille Schmidt Gaklik, Paula Montagner	
<b>8 Avaliação a distância e o desenvolvimento de competências</b>	<b>103</b>
Gabriela Koglin	
<b>9 A (re)invenção do planejamento docente: Educação a Distância versus a virtualização das aulas, em época de pandemia</b>	<b>113</b>
Jane Herber, Ricson Rocha de Souza	

- 10 Planejamento da ação docente: uma experiência de sala de aula reinventada** 121  
Jair Giacomini
- 11 O percurso docente na organização do trabalho em período de pandemia** 129  
Lisandra Catalan do Amaral
- 12 A educação em tempos de pandemia: planejamento da ação docente e avaliação** 141  
Francisco Lúcio Salvagni, Mario Coser, Renato Breitenbach
- 13 URCAMP: reinventando o ensino em período de Covid-19** 151  
Clarisse Ismério, Viviane Kanitz Gentil
- 14 Educação a Distância e os processos de avaliação frente à pandemia da Covid-19: uma necessidade de remodelação do Ensino Superior presencial** 161  
Daiane de Oliveira Pereira Vergani, Joséli Schwambach, Raquel Cristina Balestrin
- 15 Direitos humanos e Educação Superior: desafios à atuação docente em tempos de pandemia** 173  
Janaína Rigo Santin, Regina Helena Marchiori Canali
- 16 Um simplismo não aplicável à Educação no contexto pós-pandêmico** 191  
Marilda Machado Spindola
- 17 Desafios, angústias e aprendizados em um contexto de rupturas, incertezas e reconstruções** 203  
Cíntia Elisa Dhein, Izete Pengo Bagolin, Michelle Guiramand
- 18 Docência e saúde no Ensino Superior em tempos de pandemia** 213  
Diana Morussi Azambuja Adam, Juliana Meregalli Schreiber Moraes, Priscila Chaves Panta
- 19 As consequências da pandemia da Covid-19 nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior** 221  
Betina Hansen, Daniel Neutzling Lehn, Rafael Rodrigo Eckhardt



- 20 Impactos da Covid-19 na Educação Superior: momento de reinvenção para o professor universitário** 235  
Hildegard Susana Jung, Douglas Vaz
- 21 O que podemos aprender com a pandemia de Covid-19?** 247  
Caroline de Fátima Matiello Vaz, Eliara Riasyk Porto
- 22 Anoitecemos professores presenciais e amanhecemos professores online. E agora?** 257  
Giovana Henrich, Luciane Spanhol Bordignon, Sérgio Bordignon
- 23 Desafios da docência na Universidade La Salle em época de Covid-19** 269  
Carlos Eduardo dos Santos Sabrito, Cristiane Duarte de Arruda, Robinson Henrique Scholz
- 24 O depois da Educação** 283  
Mirela Jeffman dos Santos





## Prefácio

Identifiquei uma rede de universidades comunitárias que, preocupadas com a formação de seus docentes, se integram num projeto de formação para eles, buscando desenvolver sua docência com profissionalidade.

Criaram um caminho alternativo para apoiar seus professores no desenvolvimento do Ofício de Mestre, no que estão de parabéns!

A partir de seu corpo docente, estas universidades reúnem um grupo de gestores e de professores que se comprometem a projetar e construir um curso de especialização em docência universitária.

Neste projeto, o aprofundamento dos conhecimentos da área educacional se realizou através de pesquisas, reflexões críticas e produções de textos, dos quais alguns deles publicados neste *e-book*.

Por que isto me chama atenção?

A característica, em geral, dos cursos de especialização em qualquer profissão consiste em atualizações de informações, técnicas ou práticas profissionais que são comunicadas por grandes especialistas para serem reproduzidas em diferentes contextos com o objetivo de divulgação destas mesmas atualizações.

Estes cursos não são pensados para se criar um clima de pesquisa, de reflexão, de análise, de crítica e, conseqüentemente, de produção de conhecimento.

Em cursos de especialização para formação de docentes, precisamos justamente do incentivo ao desenvolvimento do pesquisador com produção de conhecimento por dois motivos: primeiro, faz parte do Ofício de Mestre

estar sempre atualizado em sua área de conhecimento, integrar a essas informações suas contribuições, considerações pessoais provindas da reflexão e de sua prática profissional. E o aluno precisa perceber essa contribuição para as disciplinas que ele estuda, sentir seu professor como um pesquisador.

O segundo motivo: o professor pesquisador se encontra em condições de incentivar (pelo seu exemplo) o aluno para aprender substituir, em sua formação profissional, uma mera reprodução de informações e práticas profissionais recebidas de seu professor pela possibilidade de ele ser sujeito da construção de seu conhecimento e socializá-lo com a produção de seus textos. Um futuro profissional competente e continuamente atualizado em seu mundo.

Além de motivado a conhecer através da pesquisa, o aluno precisa aprender a fazer pesquisa. São duas competências diferentes, mas complementares: uma na área de atitudes, outra na área das habilidades. E quem poderá colaborar com o aluno para esse duplo aprendizado? Seu professor que é pesquisador e sabe como na prática seguir os caminhos da pesquisa.

Este curso de especialização em docência universitária está atento para que seus participantes desenvolvam uma atitude de pesquisadores. Mas, está atento também para um segundo compromisso desta rede de universidades: a socialização de conhecimentos produzidos.

Este *e-book* que ora apresentamos cumpre bem este papel, permitindo a todos os docentes compartilharem dessa formação, conhecendo alguns dos estudos e reflexões de seus colegas sobre temas como políticas educacionais e currículo; inclusão e direitos humanos; curricularização da extensão; Educação a Distância; docência e diversidade;



didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente; avaliação e elaboração de seus instrumentos e outros assuntos que aprofundados permitiram inspirar uma nova prática docente no Ensino Superior na contemporaneidade.

Esperamos que esta socialização possa atingir docentes de outras universidades brasileiras que possam entrar em diálogo com estas pesquisas e produções de seus colegas que ousaram compartilhar conosco suas reflexões pessoais e críticas sobre tantos aspectos fundamentais para o exercício do Ofício de Professor com profissionalidade no Ensino Superior brasileiro neste século XXI.

*São Paulo, 1º de dezembro de 2020.*

*Marcos T. Masetto, Professor*





## Apresentação

Temos a satisfação de apresentar o presente *e-book*, resultado das escritas dos professores estudantes da Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD), planejada e organizada pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung.

As referidas produções textuais são provenientes de uma atividade avaliativa alusiva aos Módulos IV e V, que abordaram o Currículo no Ensino Superior e os Temas Emergentes da Docência Universitária.

No período em que ocorreram os estudos dos módulos IV e V, vivemos o desafio da continuidade das atividades acadêmicas em meio ao enfrentamento de uma crise sem precedentes – a da pandemia da Covid-19, que acometeu a humanidade. A pandemia nos impôs o isolamento social e, dessa forma, nos submeteu à revisão de nossas práticas, pois foi necessário dar sequência ao processo educativo de forma virtual. Nesse sentido, no que se refere à docência, fez-se necessário ressignificar as formas de comunicação, adaptar a ação docente, os procedimentos didático-pedagógicos e os processos de avaliação.

Deparamo-nos com inúmeras situações para as quais não estávamos preparados e, de forma coletiva e colaborativa, aos poucos fomos encontrando maneiras de manter nossas instituições em movimento e atendendo aos milhares de estudantes, nas suas mais diversas realidades, de modo que pudessem seguir com seus estudos.

A infraestrutura de tecnologias digitais das nossas instituições foi fundamental para nos mantermos conectados, mas, sem dúvida, o protagonismo esteve na ação docente comprometida e que, ao ser desafiada, mostrou-se

capaz de dar respostas ao mais inesperado contexto que se apresentou.

No Módulo IV, foram tratadas temáticas referentes a políticas educacionais e currículo, didática, planejamento da ação docente e avaliação no contexto do Ensino Superior a partir da perspectiva dos contextos que emergem na contemporaneidade, sejam eles no âmbito das políticas regulatórias, sejam no das diretrizes curriculares nacionais. No que se refere à ação docente, foram enfatizados aspectos da dimensão pedagógica do planejamento e da avaliação do processo de construção de conhecimentos.

O Módulo V oportunizou a discussão de temas emergentes que afetam o contexto da Educação Superior: saúde do trabalhador e da trabalhadora docente; diversidade, inclusão e direitos humanos; Educação a Distância e curricularização da extensão. Neste Módulo, emergiram reflexões sobre a necessidade de adaptação da atividade docente com o uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos pedagógicos. Outrossim, discutiu-se sobre as mudanças na jornada de trabalho ocasionadas pela imposição do isolamento social, quando o lar virou um “lugar dentro de outro lugar”, e a dimensão do tempo modificou-se para novas rotinas, a par de todas as implicações que essa realidade trouxe para o docente.

Os temas relacionados à inclusão e aos direitos humanos surgiram com o enfoque dos cuidados relativos aos estudantes e aos docentes em situação de risco e as demandas relativas ao acesso à aprendizagem.

E foi nesse cenário que, para fins de avaliação dos Módulos IV e V, propôs-se a elaboração de uma produção textual acerca da experiência vivida no âmbito das Instituições de Ensino Superior do Comung, especialmente no



que tange aos desafios que se apresentaram aos professores como possibilidade de inovação nas concepções e nas práticas no campo da docência universitária. As produções revelam as reflexões dos professores estudantes a partir dos estudos realizados e das suas vivências como docentes das instituições do Comung num processo de formação continuada, e por este motivo é possível perceber a riqueza dos textos produzidos.

Desejamos que a leitura destas produções seja profícuca, estimulando outras reflexões acerca do ser e do fazer docente.

*Flávia Fernanda Costa*

*Liciane Diehl*

*Lauriana Flores dos Santos*

***Organizadoras***



# I Importância dos recursos humanos e tecnológicos na implantação de medidas emergenciais na Educação Superior

**Carlos Alberto Costa**

*Graduado em Engenharia Mecânica. Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Manufacturing Engineering pela Loughborough University. Professor da Área de Ciências Exatas da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

**Michele Otobelli Bertéli**

*Graduada em Engenharia de Produção. Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenadora do Curso de Engenharia de Produção da Universidade de Caxias do Sul. Professora da Área de Ciências Exatas da Universidade de Caxias do Sul.*

**César Augusto Bernardi**

*Graduado em Engenharia Elétrica. Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Área de Ciências Exatas da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

## Introdução

Há uma frase popular, para a qual não podemos atribuir uma autoria, que diz: “A inovação não pede licença para chegar, ela pede desculpas por já ter passado.” Isso se aplica em condições chamadas de inovação incremental, bem como de inovação radical. Enquanto a primeira, inovação incremental, é aquela em que, em nossos meios acadêmicos, analisamos e discutimos qual a melhor forma

de implantação, bem como quais são as consequências e justificativas para isso, o cenário de inovação radical não nos dá um tempo maior para uma melhor reflexão, exigindo uma capacidade de reação dentro do cenário posto e apresentado.

O mundo é regido por sua imprevisibilidade. Segundo Heráclito (500 a.C.), “a única coisa permanente é a mudança.” Assim, na visão competitiva, as organizações traçam planos estratégicos levando em consideração cenários futuros, normalmente previsíveis (PORTER, 1980; 1996). Mike Tyson comenta que “todo mundo tem um plano até levar um soco na boca.” Trazendo essa afirmação para o mundo das estratégias, pode-se dizer que não basta definir uma estratégia deliberada, baseada em cenários previsíveis, é preciso trabalhar com estratégias de abordagem emergente (CALDEIRA et al., 2009), reagindo ou tirando proveito, de forma organizada e ágil, dentro de cenários momentâneos. Contudo, para esses casos, as organizações devem dispor de recursos valiosos e únicos, conforme prega a abordagem estratégica da Visão Baseada em Recurso (BARNEY, 1980; FOSS, 1996).

Os desafios impostos ao Ensino Superior, em decorrência da pandemia de Covid-19, que pode ser comparada ao “soco na boca” de Tyson, impõem um ambiente de grande mudança, repentina, às Instituições de Ensino Superior (IES). Isso afetou diretamente o modelo de ensino e, conseqüentemente, a atuação do docente. Nesse contexto, instituições de ensino que estavam minimamente preparadas conseguiram mudar para uma nova forma de ensino do dia para a noite. Assim, o que seria um processo de mudança planejado para os próximos anos ocorreu, dentro de uma abordagem emergente, em questão de dias.



Além disso, vários desafios foram impostos aos docentes, sendo exigida uma mudança na forma de atuação, entre os quais se destaca o uso de diferentes tecnologias digitais como base para o “não tão novo modelo” de sala de aula, o de educação a distância, associado à forma de avaliação de seus estudantes, em que o modelo de prova tradicional não pode mais ser aplicado. Assim, o processo de transformação digital, que causa uma ruptura dos modelos sociais e econômicos (FERNANDES, 2019), pode ser sentido e percebido por todos os envolvidos no processo de ensino.

Esta resenha, realizada no contexto do Curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade – EAD, levanta uma discussão, a partir dos tópicos de Elaboração de Instrumentos de Avaliação e de Educação a Distância. O trabalho tem por base as experiências dos autores enquanto docentes na Área de Ciências Exatas e Engenharia da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

## **O cenário de trabalho do docente**

Diz-se que os professores são os mais resistentes às tecnologias digitais. Muitos não compreendem que as tecnologias digitais não são mais elementos de um futuro distante, mas sim ferramentas básicas no cenário da educação atual, estando disponíveis para todos. De forma mais grave, muitos dos docentes não conseguem fazer a conexão dessas tecnologias com estratégias de ensino e aprendizagem, podendo-se perceber a falta de preparo para uma quebra de paradigmas ou um cenário de inovação mais radical. Também destacamos a aceitação dos estudantes para que essa mudança seja implementada, tendo em vista a necessidade de continuidade de seus estudos, mesmo que

em um formato diferente do tradicional, salientando-se que a necessidade, como propulsora de todas as inovações, teve uma ajuda do destino para esse rompimento de barreiras com relação à utilização de ferramentas digitais para o ensino e para a aprendizagem. As tecnologias digitais, em maior ou menor escala, já fazem parte do cotidiano da população, no entanto, ainda existe resistência quando o tema pautado dá conta de discutir o ensino no modelo a distância. Se, por um lado, há defensores do modelo em função da sua escalabilidade, acessibilidade e flexibilidade, por outro lado, há os críticos que defendem a falta de qualidade, profundidade e validade da aprendizagem. Encontrar o equilíbrio entre esses dois lados talvez seja o grande desafio do momento. A primeira mudança diz respeito aos participantes do processo, alunos e professores – de forma que possam “assumir diferentes posturas e reconhecer nas tecnologias digitais de rede um espaço legítimo de construção do conhecimento” (TEIXEIRA et al., 2010, p. 193) –, mesmo reconhecendo que o ensino EAD coloca em separação espacial os atores (BELLONI, 2006).

O fato é que, apesar da pandemia, quando falamos em ambientes de ensino, não estamos vivendo uma fase de isolamento social, mas apenas de distanciamento presencial e físico. Assim, será que conseguiríamos imaginar um cenário de ensino dentro da pandemia sem o uso de tecnologias digitais? A resposta é não. Posto isso, podem ser citados três pontos de discussão com relação ao Ensino a Distância: o domínio e o uso das tecnologias digitais, o domínio e a aplicação de estratégias de aulas que se encaixem nesse cenário e, por último, a efetiva disponibilidade de infraestrutura.



## Disponibilidade de infraestrutura

Um primeiro ponto a ser ponderado é, provavelmente, a disponibilidade de infraestrutura, de uma forma geral. Muitas das Instituições de Ensino Superior (IES) já tinham disponível uma infraestrutura mínima para o Ensino a Distância, seja em termos de rede de comunicação, seja em ferramentas digitais. Contudo, a pandemia traz à tona outros dois atores, cada qual em seu devido *locus*: o docente e o estudante. O Brasil é um país continental com realidades muito distintas. Mesmo em regiões ditas mais estruturadas, como a Região Sul, ainda são encontrados problemas de infraestrutura básica, como disponibilidade de uma internet com requisitos mínimos, computadores pessoais em cada residência, com capacidade computacional mínima de simular o ambiente de ensino e aprendizagem com aplicativos computacionais oficiais e, finalmente, um ambiente físico adequado em que se possa dispor de três horas de aulas. Isso vale tanto para os estudantes, quanto para os docentes. Essa dimensão tem sido ignorada por muitos dos que defendem o Ensino a Distância. Apesar disso, momentos como o da epidemia que, de certa forma, ensaiam um cenário de massificação da educação, exaltam essa problemática.

## Competências no uso de tecnologias digitais

Um segundo aspecto no Ensino a Distância tem relação com as competências mínimas necessárias dos docentes, além do conhecimento técnico do assunto que leciona. Isso ficou evidente quando exposto num cenário de educação a distância repentino como o atual, em que o domínio e o conhecimento das tecnologias digitais para o processo de ensino e avaliação são postos à prova. Ficou claro que boa

parte dos docentes conhecem, ou conheciam, no máximo um ambiente de Ensino a Distância. A virada rápida na forma de lecionar dentro do cenário da pandemia evidencia o despreparo dos docentes para o novo cenário. Essa é outra forma de resistência que persiste até os dias atuais, no que diz respeito à formação docente, uma vez que as IES responsáveis pela formação de professores não estão preparadas para o duplo desafio de fazer EAD com mídia-educação e integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino (LAPA; BELLONI, 2012). Se não focarmos na capacitação dos docentes para aplicação dessas ferramentas, no rompimento da forma de ensino habitual e na introdução ao modelo de ensino baseado no uso de mídias digitais, o professor geralmente tentará reproduzir o que acontece numa sala de aula. A maior parte dos docentes não possuía conhecimento nem mesmo de uma ferramenta como a videoconferência. Afinal, todo o ambiente de ensino se restringia a uma relação presencial entre quatro paredes, tendo como complemento interações a partir de repositórios de conteúdo, apresentações de aula ou um espaço para o aluno acessar apontamentos ou outros materiais disponibilizados pelo professor, em continuidade ao conteúdo abordado. Discorrer sobre a montagem de videoaulas, *podcasts* e gamificação tem sido apavorante para muitos docentes, que sequer sentem-se à vontade em frente a uma câmera de vídeo. Isso nos mostra o que boa parte das instituições empresariais já sabem e aplicam: a tecnologia tem que ser nossa aliada e, sem a sua utilização, já perdemos essa batalha. Isso não será diferente na área da educação. Conforme mencionado anteriormente, muitas instituições já vinham preparando seus professores, de forma voluntária e muitas vezes compulsória, para o uso



de tecnologias digitais, deixando para o docente a decisão de fazer a mudança. Contudo, conhecer as tecnologias sem um contexto real de aplicação não propicia aos docentes uma real noção do que é necessário para utilizá-las de forma lógica e dentro de uma metodologia de ensino. Assim, o domínio das ferramentas tecnológicas passa também a ser parte dos pré-requisitos de competência de um docente. Pode-se afirmar que as tecnologias e a cultura se misturam dentro de uma nova ordem social.

### **Associação das tecnologias digitais dentro de estratégias de aulas**

Será que somente a capacitação para o uso das tecnologias digitais é suficiente para essa virada de cenário? Qual a formação mínima de um docente dentro do cenário atual? Nesse aspecto, adentramos numa potencialização do desafio no cenário da pandemia. Como fazer a integração das tecnologias digitais, de uma forma harmônica e efetiva com as estratégias e metodologias pedagógicas para continuar captando o interesse do aluno com relação ao processo de ensino? Não será mais admissível uma aula do tipo expositiva, com duração de três horas, com a expectativa de que os alunos se mantenham atentos. Torna-se essencial o desenvolvimento da habilidade docente para fazer uso de diferentes estratégias que retenham a atenção do estudante, bem como a provocação de manifestações deles no transcurso do encontro, mantendo-os presentes no ambiente de aprendizagem. Uma pesquisa revela que 50 aulas de 10 minutos são muito mais eficazes do que 10 aulas de 50 minutos (MORA, 2017). Isso, por si só, já nos remete a uma nova ordem, que está relacionada ao perfil das pessoas numa era de informações disponíveis na in-

ternet. As informações precisam ser dadas em pequenas porções, de forma que possam ser rapidamente assimiladas. Quando isso é posto à luz dos modelos clássicos de aulas expositivas, é derrubada qualquer possibilidade de que esses modelos sejam levados para o Ensino a Distância. O ambiente de ensino teria que ser remodelado quanto a seus métodos, mesmo considerando uma aula presencial tradicional. Mas, quando posto num formato de Ensino a Distância, essa remodelagem é urgente. Contudo, seria justo cobrar que professores que não são nativos digitais estejam plenamente preparados para esse novo modelo de ensino? A resposta passa, necessariamente, por um planejamento de longo prazo.

Questionamo-nos, ainda, se estamos prontos para uma Educação 4.0, que rompe com as diretrizes do ensino tradicional e defende práticas inovadoras ancoradas em novos espaços de ensino, com novas metodologias e estratégias de ensinar. Uma educação ancorada no conceito da Indústria 4.0 e da *web* 4.0, com o uso de tecnologias inteligentes nos espaços de educação e ensino. Uma educação que exige um educador 4.0, um mediador e um orientador, no processo de aprendizagem do aluno, que pesquise novas abordagens e entenda os contextos sociais do estudante. Se perguntarmos se estamos prontos, talvez nunca teremos uma resposta certa, pois sempre haverá algo mais a ser feito. Apesar disso, a experiência atual demonstra que há sim tecnologias disponíveis para que isso ocorra. Basta um olhar sobre como as IES, principalmente as comunitárias e privadas, estão procedendo.

O fato é que o foco desse novo modelo de ensino está centrado nos alunos e não mais nos educadores, tendo como base metodologias ativas e novas estratégias, como



a aprendizagem baseada em problemas ou como a sala de aula invertida. Em outras palavras, pode-se dizer que é necessário atuar com os alunos de forma colaborativa, para que haja uma ressignificação do conhecimento e da forma de ensino. Esse novo espaço deve propiciar ao estudante um ambiente de pesquisa e de colaboração, onde a aprendizagem ocorre fora dos espaços escolares. Aqui, metodologias ativas ganham destaque, uma vez que possibilitam que o aluno seja dono de seu ambiente de sala de aula.

### **Desafios para o cenário atual no quesito avaliação**

Esses pontos postos, por si só, já apresentam um grande desafio para o cenário atual com o qual, de certa forma, instituições com maior capacidade de reação estão conseguindo lidar. Contudo, além dos tópicos mencionados, ainda há mais um aspecto-chave que é considerado dentro do processo de ensino e aprendizagem: como trabalhar a avaliação, um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, dentro desse cenário de Ensino a Distância ou de isolamento presencial?

A discussão pedagógica acerca do tema avaliação sempre pautou a formação docente no Ensino Superior. Moretto (2005) inclui-se entre os que consideram que a prova pode constituir momento privilegiado de estudo, de modo que não é “acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas sim ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica.” (MORETTO, 2005, p. 9). Gatti (2003) afirma que devem ser utilizados instrumentos de avaliação diversificados e adequados aos

objetivos pretendidos. Isso possibilita não só a obtenção de informações pertinentes sobre as aprendizagens realizadas pelo professor, mas também contribui no sentido de situar os estudantes em relação à sua própria aprendizagem, além de mobilizá-los para que realizem as aprendizagens, segundo experiência da própria autora.

Garantir um processo de avaliação que possa realmente avaliar quanto o estudante absorveu exige uma avaliação contínua relacionada aos objetivos pretendidos, bem como à participação e à evolução do estudante diante dos conteúdos da disciplina. Segundo Vasconcellos (2006), não existe um instrumento de avaliação melhor, de maneira que ele recomenda que qualquer instrumento deve conter, essencialmente, um propósito contextualizado, abrangente, claro e compatível com o trabalho realizado pelo professor com o aluno. É preciso que esse instrumento procure avaliar as competências e as habilidades, bem como os conhecimentos que realmente contribuam, em síntese, para uma formação integral e científica, técnica, humanista, reflexiva e ética. O problema está em como colocar em prática essas concepções e, ao mesmo tempo, praticar uma avaliação cumulativa e formativa, sem a necessidade de atribuir notas ou conceitos.

Colocações feitas pelos autores acima citados resultam em um desafio para o professor, considerando-se a dinâmica de uma sala de aula presencial. Contudo, deve-se ressaltar que as metodologias de ensino mais recentes podem, por si só, ser utilizadas como um processo de avaliação contínuo, em que uma “simples aula invertida” põe à prova o processo de comprometimento e de aprendizagem do aluno. Operacionalmente, é comum encontrarmos os professores fazendo uso de práticas avaliativas com ênfase



no resultado, por meio da aplicação de provas. No entanto, a mudança no formato de aula, provocada pela pandemia, acelerou a necessidade de que os docentes reavaliem essa prática e mudem seu sistema avaliativo. Se o uso de provas já era um tema questionável no modelo presencial, em um modelo de aula a distância, mas em caráter síncrono, esse modelo torna-se quase sem sentido. Assim, os instrumentos de avaliação precisam ser repensados, permitindo que o processo de avaliação seja contínuo e, mais do que nunca, contextualizado. O estudante, inserido em sua “nova sua sala de aula”, deve assimilar os conteúdos e ser avaliado dentro do contexto de ensino. Isso exige que ele seja desafiado com temas que envolvam e permitam uma associação com o cenário cotidiano em que vive, durante cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, técnicas como a gamificação ganham atenção, pois criam cenários envolventes e desafiadores para os alunos. Contudo, conforme mencionado anteriormente, o uso da gamificação exige competência e técnica do professor.

A aula invertida, em que o aluno deve ser motivado a apropriar-se antecipadamente do conteúdo a ser discutido em sala de aula, oferece um excelente ambiente para o processo de avaliação pelo qual, na sala de aula “virtual”, individualmente ou em grupos, os estudantes podem ser desafiados a realizar algo.

Com essa construção, é possível até mesmo que o professor realize provas no formato clássico, de forma pontual e breve, sendo um instrumento que possibilita a verificação do quanto o aluno conseguiu assimilar os conteúdos dentro do contexto de ensino. Por exemplo: utilizando corretamente as técnicas de instrumento de avaliação com questões objetivas (OLIVEIRA, 2020), consegue-se efeti-

vamente avaliar o quanto de um determinado conteúdo o aluno conseguiu assimilar. Contudo, como já exposto, isso exigirá não só conhecimento sobre a formulação de instrumentos de avaliação, mas também a competência técnica na elaboração desses instrumentos por meio de tecnologias digitais.

Se, por um lado, o modelo de Ensino a Distância cria alguns desafios, por outro lado, ele permite a aplicação de diferentes técnicas para envolver os estudantes. Em uma simples apresentação de trabalho por equipes, por exemplo, podem ser criados instrumentos de avaliação que serão utilizados pelos demais participantes podendo-se, assim, praticar um processo de avaliação por pares. Além disso, as estratégias fomentam o uso de técnicas associadas a atividades colaborativas, por meio das quais habilidades de trabalho em grupo são instigadas. Dessa forma, são muitas as possibilidades disponíveis para que se possa praticar um processo de avaliação contínuo, com *feedback* instantâneo.

## Considerações finais

Isso posto, finalizamos refletindo que muitas IES já vinham, de forma sistemática, investindo na formação de professores no que tange ao uso das tecnologias digitais e das novas metodologias de ensino. Programas como o de Formação de Professores, no caso da UCS, propiciam ao docente um espaço para, de forma metódica e controlada, aprender e se apropriar de tais ferramentas. Contudo, o uso efetivo de tais ferramentas ocorre somente quando o professor se convence de sua utilidade ou em cenários de obrigatoriedade por parte da IES. O cenário da pandemia de Covid-19 forneceu aos docentes a chance, mesmo que



em um curtíssimo espaço de tempo, de se adaptarem. Isso mostrou, na prática, como cenários impactantes podem romper o preconceito entre os atores do processo de Ensino Superior sobre a modalidade EAD de ensino.

Após um período de adaptação da nova maneira de ministrar aula *online* síncrona, houve uma avaliação satisfatória, principalmente no que diz respeito aos recursos tecnológicos ofertados mediante o uso de plataformas digitais.

Do ponto de vista da aprendizagem, percebeu-se uma boa participação dos estudantes, que demonstraram empenho nas atividades e nas discussões propostas. O uso de diferentes estratégias tanto para orientação, que nesse modelo digital faz-se ainda mais necessária, como para a promoção do dinamismo e do acompanhamento da aprendizagem é essencial para a atividade docente. Para tanto, foram empregadas diversas estratégias, sendo elas: análise de vídeos, diagnóstico, análise de caso, formação de fóruns para discussão, uso de *podcasts*, aulas no *YouTube*, aulas gravadas nos laboratórios da instituição, aulas dialogadas com uso de ferramentas de apoio compartilhadas com os estudantes em tela e momentos de apoio para a resolução de exercícios e dúvidas.

De maneira geral, percebe-se que as atividades em grupo tendem a ser mais efetivas e que os conteúdos estão sendo vencidos conforme o planejamento da disciplina. Os estudantes estão interagindo e mantendo frequência nas aulas síncronas. Na visão dos autores desta resenha, com base em sua experiência, o modelo adotado pela UCS tem sido positivo, mas, apesar disso, não substituiria uma aula presencial que pode explorar ferramentas computacionais e práticas laboratoriais. Por outro lado, ressalta-se que o

tempo de preparação para cada aula tem sido muito maior do que no modelo tradicional da aula presencial, além do tempo despendido para a aprendizagem tecnológica no que tange ao uso de diferentes estratégias digitais para utilização da sala de aula virtual.

Olhando-se para os formatos de relacionamento do ensino com a aprendizagem, já solidificados pelos modelos tradicionais de encontros presenciais entre alunos e professores, em contraste com o modelo de Ensino a Distância, massificado e praticado pela maioria das instituições estabelecidas, em que a frieza da relação e a abordagem conteudista não satisfazem a formação daquele que irá trabalhar no desenvolvimento de ferramentas de análise e proposição de soluções para o incerto, pode-se perceber a necessidade de construção de uma nova forma de educação, motivadora da criatividade, fortalecedora da responsabilidade para com o novo, e capaz de focar na solução dos problemas da sociedade atual.

Esse novo modelo encontra um espaço fértil para seu desenvolvimento nesse momento de pandemia. Uma crise que evidencia a importância do conhecimento, da ciência e da urgência para a solução, em que o conteúdo e sua reprodução não satisfazem, em que as trocas entre as relações apresentam-se como fundamentais no compartilhamento de descobertas, dando uma velocidade adicional aos estudos. Esse é um daqueles momentos que será descrito pela história como uma mudança de paradigma, no qual as escolas transformar-se-ão, e um novo modelo de educação se tornará integrante do nosso dia a dia.

Apesar disso, sabe-se que o desafio está apenas começando e que uma nova ordem precisa ser estabelecida. Julga-se difícil predizer qual será o futuro do processo de



ensino mas, com certeza, não haverá mais espaço para o ensino tradicional presencial depois desse período de epidemia da Covid-19. Sobreviverão aqueles que conseguirem se adaptar de forma mais rápida e eficaz.

## Referências

BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2006.

CALDEIRA, A.; LEX, S.; MORAES, C. A.; TOLEDO, L. A. Estratégias emergentes e deliberadas: o processo de formação de estratégias sob o prisma do método do estudo de caso. *Sistemas & Gestão*, v. 4, n. 3, p. 221-237, set.-dez., 2009.

FERNANDES, G. L. *O importante papel da educação e da requalificação profissional no cenário de transformação digital e da quarta revolução industrial*, 2019. Material técnico desenvolvido por iNutech.

FOSS, N. J. Research in strategy, economics and Michael Porter. *Journal of Management Studies*, v. 33, n. 1, p. 1-24, jan. 1996.

GATTI, B. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. *Perspectiva*, n. 1, v. 30, p. 175-196, maio 2012.

MORA, F. É preciso acabar com o formato das aulas de 50 min. 22 fev. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/eventos/565139-francisco-mora-e-preciso-acabar-com-o-formato-das-aulas-de-50-minutos>. Acesso em: 5 maio 2020.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, L. F. de. *Elaboração de instrumento de avaliação: questões objetivas*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.

PORTER, M. E. *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. Nova Iorque: Free Press, 1980.

PORTER, M. E. What is strategy? *Harvard Business Review*, p. 61-78, nov./dez. 1996.

TEIXEIRA, A. C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. In: MACHADO, J. C. *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 182-207.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

## 2 “Uns mais iguais que outros”: atenuando as desigualdades a partir da avaliação processual no contexto da Covid-19

**Ana Clarissa Matte Zanardo dos Santos**

*Graduada em Biologia. Mestre e Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora e Pesquisadora da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).*

**Laura Desirée Vernier Fujita**

*Graduada em Ciências Econômicas. Mestre e Doutora em Economia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e Pesquisadora da Escola de Negócios da PUCRS.*

**Ionara Rech**

*Graduada em Administração. Mestre e Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Pesquisadora da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).*

O fazer docente por si só já é “carregado” de desafios. Para além destes, em março de 2020, o Brasil ingressou nas estatísticas da pandemia de Covid-19, enfrentando uma situação de saúde pública que obrigou as instituições de ensino a repensarem o planejamento, os procedimentos de interação, a comunicação e os processos de avaliação das práticas estabelecidas. Esta resenha tem por objetivo discutir as consequências do trabalho docente no contexto da Covid-19, relacionando os aspectos de (i) Diversidade,

Inclusão e Direitos Humanos e (ii) Avaliação. Reflete-se sobre a necessidade de estabelecer métodos e instrumentos de avaliação processuais que considerem as condições para a aprendizagem tão díspares enfrentadas pelos alunos. Depara-se com um quebra-cabeça no qual as peças não parecem ser de uma mesma figura, e é preciso permitir que os alunos, sem exceção, tenham a oportunidade de desenvolver suas competências a fim de reduzir as desigualdades já existentes.

## **Objetivos para o desenvolvimento sustentável**

Com relação ao tema da diversidade, inclusão e direitos humanos, há uma preocupação mundial, liderada pela ONU, com o estabelecimento dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável - ODS (ONU BRASIL, 2015). Em função da Covid-19, tem-se um questionamento importante: como será possível cumprir as metas acordadas em um cenário que deixa mais evidentes as mazelas e exige um comportamento coletivo e cooperativo em um mundo individualista e de desigualdades?

Ao analisar dois dos objetivos, percebe-se que o cenário é ainda mais obscuro e maquiado na atual realidade. O ODS 10 aponta para a redução das desigualdades entre os países e traz como segunda meta o desafio de empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos. Para que isso aconteça, um dos caminhos pode ser a educação, o que leva ao ODS 4, que busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

No Brasil, segundo Lucas (2000), a pauta sobre os direitos humanos tem inicialmente uma preocupação com as questões de redistribuição, ou seja, a vida material das



pessoas, como o direito à habitação, saneamento, educação, saúde, emprego, etc. A partir das décadas de 50 e 60, vem à tona a discussão sobre diversidade e diferença, além de direitos para as minorias: situações de identidade, como cor, sexualidade, etnia, deficiências, idade e gênero. Isso amplia e ressignifica as noções de direitos humanos, trazendo a diversidade como elemento de proteção e garantia. Lucas (2000) afirma, ainda, que no campo da educação, as instituições de ensino devem promover a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e ter medidas de adaptação necessárias, sem repasse do ônus financeiro às mensalidades ou matrículas nas instituições privadas.

### **Educação inclusiva e métodos de avaliação**

Nesta busca por uma educação inclusiva e efetiva, a utilização de métodos e instrumentos diversificados, considerando a aprendizagem processual e contínua, precisam ser repensados. Neste contexto, a avaliação é uma etapa fundamental. Para Welter (2019), a avaliação não existe de modo isolado e não é um processo neutro, uma vez que depende e, simultaneamente, determina as concepções de educação e de currículos. A autora ressalta, ainda, que são atribuídas ao Ensino Superior demandas que se enquadram numa concepção de inclusão e formação inovadora. Assim, a avaliação também incorpora esses novos sentidos, devendo valorizar a aprendizagem e não somente o ensino. Nesse sentido, além de considerar a educação como uma forma de aquisição de conhecimentos e procedimentos do domínio do fazer (para “aprender a aprender” e “aprender a agir”), Welter (2019) argumenta que a educação é um processo de interação com os outros, viabilizando, também, o “aprender a ser” nos estudantes.

“Não se trata, pois, de substituir um tipo de avaliação por outro. Trata-se, sim, de ampliar os sentidos da avaliação incorporando novos procedimentos e novas práticas.” (WELTER, 2019, p. 5).

Ao considerar que a aprendizagem é um processo holístico que envolve funções integradas do indivíduo, tais como pensar, sentir, perceber e agir (KOLB, 1984), as atividades avaliativas devem contemplar os diferentes estilos de aprendizagem mais evidentes em cada grupo de alunos. A necessidade de adaptação da avaliação aos estilos de aprendizagem se fundamenta essencialmente na função que esta exerce no processo educativo, uma vez que permite diagnosticar o desempenho e a aprendizagem dos alunos, no sentido de reorientá-los a um melhor desenvolvimento (LUCKESI, 2002). Por isso, não pode ser “classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.” (LUCKESI, 2002, p. 84). Nesse sentido, considerar cada aluno individualmente torna a avaliação uma das etapas cruciais do processo de aprendizagem.

### **Avaliação e inclusão aplicadas ao contexto do ensino remoto**

Se a avaliação já não é uma tarefa simples quando estamos na modalidade presencial, o cenário de isolamento social e o estabelecimento das aulas a distância a tornam ainda mais complexa. Além de considerar os diferentes estilos de aprendizagem no estabelecimento das atividades avaliativas, a característica processual da avaliação fica mais evidente, proporcionando que alunos que vivem em realidades díspares possam demonstrar as competências desenvolvidas. Talvez, a situação pandêmica tenha deixa-



do mais à mostra as dificuldades enfrentadas pelos alunos que antes não apareciam.

Faganello, Reis e Guimarães (2016) observaram, em sua revisão da literatura publicada entre 2005 e 2015, que a avaliação formativa nas modalidades *online* ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que professor e aluno reflitam sobre tal processo. Pode-se dizer, então, que é um processo informativo, qualitativo, interativo e dialógico. Quando as dificuldades são identificadas, é possível propor atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências que não foram trabalhadas anteriormente. Entretanto, é fundamental ressaltar que “dar mais atenção ao qualitativo que ao quantitativo não significa dar mais atenção ao afetivo que ao cognitivo, e sim estar atento ao aperfeiçoamento, ao aprofundamento da aprendizagem, seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor.” (LUCKESI, 2002, p. 87).

Ao classificar o comportamento humano, Magill (2002) apresenta as três categorias de domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades intelectuais, enquanto o domínio afetivo está relacionado aos sentimentos e às emoções (MAGILL, 2002). No que se refere ao campo afetivo, Moran (2012) aponta que um clima de confiança e de incentivo, por meio de relações cordiais, facilita o aprendizado. Segundo o autor, é necessária a atitude de compreensão para superar a rigidez e a desvalorização dos menos inteligentes. De acordo com Coutinho (2004), atividades psicomotoras estão atreladas ao pensar sobre o realizar. Com relação às diferenças e à análise processual, Friedlander (1990 apud COUTINHO, 2004) identificou que se as dificuldades dos alunos com menor prontidão psico-

motora fossem identificadas pelo professor seria possível acelerar a sua formação sem prejuízo da competência.

Perrenoud (1999) lembra que é fundamental considerar as diferenças entre os estudantes, sejam elas de qualquer ordem, sugerindo que seja dada atenção à individualização dos percursos de aprendizagem. Nesse sentido, propõe uma outra forma de avaliar, denominada avaliação formativa, que coloca os estudantes como participantes do processo de avaliação via regulação dos níveis de aprendizagens.

Nesse sentido, a avaliação qualitativa é facilmente adaptável aos diferentes perfis de alunos e permite identificar onde está a fragilidade ou dificuldade de cada um. A partir da integração de um *feedback* claro e específico com um processo de avaliação contínuo, é possível promover a evolução do aprendizado de modo inclusivo e equitativo, desenvolvendo o potencial de cada aluno, estimulando suas aptidões e diminuindo suas limitações.

## Considerações finais

Especificamente, o fazer pedagógico, principalmente no que se refere à avaliação no período da pandemia da Covid-19, precisou atender às orientações supracitadas. Na experiência da Escola de Negócios da PUCRS, houve a definição institucional por uma avaliação processual de tal forma que se pudesse acompanhar a aprendizagem dos estudantes por meio de atividades avaliativas mais frequentes e diretamente alinhadas ao desenvolvimento das competências trabalhadas em cada disciplina. Além disso, a Universidade procurou apoiar os estudantes sem condições de infraestrutura tecnológica para acompanhar as aulas e avaliações (disponibilização de *notebooks*, aulas



gravadas, período mais amplo para realização das atividades avaliativas, avaliação especial, atendimento quase que ininterrupto aos estudantes via *Moodle*, *e-mail* e/ou *WhatsApp*).

Os esforços têm sido constantes, mas o isolamento social e a mediação *online* têm tornado ainda mais desafiador o processo de avaliação qualitativa. O contexto da pandemia aumentou a complexidade do fazer do docente. Entretanto, a oportunidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o estabelecimento de canais diversificados de comunicação, tem criado um ambiente de empatia e flexibilização, o que pode contribuir fortemente para o desenvolvimento do domínio afetivo dos nossos estudantes.

## Referências

COUTINHO, R. M. C. *A ansiedade e o processo ensino-aprendizagem das habilidades psicomotoras em centro cirúrgico*. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2004.

FAGANELLO, J.; REIS, E.; GUIMARÃES, M. I. P. *Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em educação a distância*. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/download/1262/535>.

KOLB, D. A. *The process of experiential learning. Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, 1984. p. 20-38.

LUCAS, D. C. *Uma pequena história ocidental dos direitos humanos: da desigualdade à diversidade*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, Universidade Nove de Julho, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002.

MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 53. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.

MORAN, J. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 55-59.

ONU BRASIL. *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 9 maio 2020.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WELTER, C. B. *Diferentes concepções e finalidades de avaliação no ensino superior*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

### 3 (Re)Planejamento da ação docente e o uso da Educação a Distância diante da Covid-19

**Angela Maria Haberkamp**

*Graduada em Ciências Contábeis. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora dos cursos do Centro de Gestão Organizacional da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

**Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar**

*Graduada em Ciências Econômicas. Mestre em Economia do Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pelo Centro Universitário Univates. Professora da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

#### Contextualização

Este texto aborda a importância do planejamento docente frente aos desafios gerados pela pandemia em 2020. Inicialmente, é realizada uma contextualização do cenário e é apresentada a temática que direciona a discussão. Em seguida, é desenvolvido um breve referencial em relação ao planejamento docente e, por fim, as reflexões em relação ao tema.

Desde o final de 2019, o planeta tem sentido os efeitos do novo coronavírus (Covid-19) em todos os setores da atividade humana. Embora inicialmente em escala local, o vírus rapidamente disseminou-se por todos os continentes do globo, e em pouco tempo a rotina das pessoas alte-

rou-se significativamente, devido à adoção de uma série de medidas de controle e combate, entre as quais está o distanciamento social.

No setor educacional, algumas aulas foram suspensas diante do quadro de incertezas, enquanto outras foram virtualizadas. Essa realidade fez com que as formas de comunicação entre docentes e discentes tivessem que ser significativamente alteradas. Conseqüentemente, adequar os planos de ensino e de aula, repensar metodologias de ensino e aprendizagem e atualizar os processos de avaliação foram apenas alguns dos desafios que surgiram.

Enquanto o Ensino Fundamental e o Ensino Médio suspenderam as aulas por períodos que foram de semanas (na rede privada) a meses (nas escolas públicas), no Ensino Superior os professores tiveram que reinventar-se de um dia para o outro e introduzir inovações em suas aulas para garantir sua continuidade no formato virtualizado, mantendo a qualidade dos processos educativos. Nesse contexto, a percepção inicial de que ferramentas e técnicas habitualmente utilizadas na Educação a Distância seriam adequadas e suficientes para a condução das aulas no formato virtualizado nem sempre se mostrou verdadeira.

Tendo como pano de fundo a situação descrita, esta resenha crítica tem por objetivo refletir sobre a importância do planejamento da ação docente na conjuntura atual, identificando as possibilidades de utilização de técnicas e métodos já consagrados na modalidade a distância, bem como as oportunidades de inovação à prática docente.

O processo de planejamento não é uma atividade simples, pois demanda uma articulação entre a teoria e a prática do professor como pressuposto para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva em um ato de



construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Sob esta ótica, planejar torna-se um desafio, considerando a possibilidade de mobilização de saberes, respeito às potencialidades dos alunos, desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do contexto sociocultural.

## O planejamento docente

O ato de planejar envolve criar ou elaborar um plano para atingir um objetivo. No caso do planejamento docente, ele envolve o processo de pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, seus objetivos e condições de concretização e como será a ação docente em todo esse transcurso. Em outras palavras, o planejamento consiste num processo contínuo de construção do conhecimento e compreensão da realidade, através de uma reflexão sobre os objetivos, prazos, etapas estabelecidas e meios de avaliação das aulas (PADILHA, 2001; VASCONCELLOS, 2006).

Este planejamento do docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem deve estar registrado (seja nos planos de ensino, nos ambientes virtuais de aprendizagem, ou outros locais formais), a fim de demonstrar clareza dos objetivos e das estratégias a serem utilizadas. A existência de um planejamento formal possibilita não somente o posterior diagnóstico do alcance dos resultados pretendidos por parte do professor, mas também a organização prévia por parte dos estudantes.

É importante ainda que ele contemple as singularidades oriundas de diferentes contextos e culturas, promova a aprendizagem ativa, oportunize um diálogo crítico e reflexivo da realidade em que os estudantes estão inseridos e contribua para torná-los capazes de empreender soluções aos problemas da sociedade. Conforme destacam Pimenta

e Anastasiou (2014, p. 167), “a ação de docentes e discentes não se dá à parte da realidade social na qual se insere.” Por este motivo, o planejamento não pode estabelecer apenas as atividades docentes a serem desenvolvidas, mas também precisa caracterizar-se como um espaço de pesquisa e considerar as formas de avaliação.

Há de se observar ainda os aspectos legais e institucionais, uma vez que o planejamento deve ser norteado a partir das normativas e regulamentações governamentais que regem o Ensino Superior, e entre as quais estão a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as diretrizes curriculares de cada curso (DCNs), além de documentos elaborados por cada instituição de Ensino Superior, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Geralmente, a orientação que consta nesses documentos se apresenta de forma abrangente, norteando a organização do planejamento e dos planos de ensino.

Os aspectos pedagógicos que neles constam atendem às matrizes curriculares de cada curso, definindo o programa da disciplina (semestral) e da aula (diário). Em outras palavras, o planejamento deve considerar os requisitos legais, os princípios institucionais, as condições físicas e recursos disponíveis em cada instituição, observando o perfil do egresso que se deseja formar.

Para tanto, Behrens (1996) defende que os docentes desenvolvam propostas de projetos, simulações de problemas aproximados da realidade que desafiem os alunos a serem criativos, autônomos e críticos e estudos de casos, ou seja, atividades que gerem capacidade produtiva e instiguem o espírito de investigação. Segundo a autora, o professor não pode mais ser um mero “repetidor de receitas”. Além



disso, destaca a importância de oportunizar situações que envolvam o raciocínio lógico, provoquem a reflexão ética e o espírito de vivência em sociedade (BEHRENS, 1996).

Neste contexto, o ensino universitário na contemporaneidade não comporta mais a simples transmissão de saber. Diante de uma realidade complexa, os currículos precisam considerar uma perspectiva interdisciplinar, contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, articular aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos, presentes nas relações de poder que circulam na sociedade e nas próprias universidades. Segundo Cunha (2018, p. 4), os currículos devem preparar “as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo”, a partir de “problemas investigativos que superem a anterior valorização da memória e da resposta única.”

### **Os reflexos do planejamento na atividade docente durante a pandemia**

Um dos aspectos a serem considerados, quando se trata do planejamento docente, é o fato de haver diferentes variáveis a serem consideradas, razão pela qual muitas vezes ele é realizado de forma coletiva. Além do docente da disciplina, pode ser importante a participação da coordenação de curso ou do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no processo. Além disso, um dos maiores desafios do professor se constitui em saber que, além do planejamento das atividades, a retomada posterior dos objetivos iniciais é necessária, de modo a conduzir o processo de ensino e aprendizagem em consonância com o proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e pela Instituição de Ensino Superior (IES). Assim, torna-se importante desenvolver

este planejamento de forma criteriosa e criativa, levando em consideração uma perspectiva de constante avaliação e revisão, para que a prática docente não se torne engessada.

Outro aspecto fundamental a ser considerado está relacionado à periodicidade de oferta do curso ou da disciplina em si, seja ela presencial, seja a distância. O planejamento, principalmente no que se refere aos macroaspectos, costuma ser realizado em momentos anteriores ou logo no início do período letivo. Ou seja, no ano de 2020, em cursos da modalidade presencial (que geralmente tem periodicidade semestral), ele foi concebido sob a perspectiva da realização de atividades em sala de aula, mediante contato direto e pessoal entre professores e estudantes, levando em consideração a disponibilidade da estrutura física como quadro, projetores e outros materiais didáticos. Em menor grau, o planejamento realizado para os cursos na modalidade a distância também teve que ser revisto, uma vez que a expectativa era de utilização da estrutura das salas de videoconferências das instituições de ensino, onde há o auxílio de tutores, equipes de apoio técnico, materiais e recursos pedagógicos especialmente pensados para a modalidade.

No entanto, o advento da pandemia da Covid-19 trouxe aos docentes, principalmente aos que atuam na modalidade presencial, o desafio urgente e imediato de ministrar suas aulas a distância, da sua própria residência. Automaticamente, surgiram diferentes indagações: como seriam estas aulas? Elas poderiam ser conduzidas da forma como haviam sido inicialmente planejadas? Poderiam ser utilizados o formato e as técnicas já consolidados nos cursos totalmente a distância?



Não demorou muito para que se percebesse que nem o planejamento inicial, nem as práticas adotadas na modalidade a distância eram totalmente aderentes ao novo formato de aula proposto. O fato de que o planejamento anteriormente realizado não mais se mostrava adequado à prática docente atual era, de certa forma, sabido e esperado pelos professores, estudantes e IES. A necessidade de transposição das aulas presenciais ao formato virtualizado motivou a revisão dos métodos, as práticas e dinâmicas previstas para as aulas, fazendo com que o planejamento tivesse que ser, senão totalmente refeito, ao menos revisto de forma significativa.

Nesse sentido, as estratégias previstas pelos professores foram adaptadas ao novo formato de aula, sendo a revisão do planejamento uma necessidade constante. Isso porque a virtualização das aulas não se restringiu ao simples cadastro dos materiais de estudo e atividades em um ambiente virtual. Fazia-se necessária uma mudança no modelo pedagógico, na didática, na forma de se comunicar com os estudantes, cujas realidades de infraestrutura digital doméstica para acesso e acompanhamento das aulas também podem ser diversas no âmbito de uma mesma turma.

Há de se ter o cuidado, no entanto, de não confundir estas aulas com Ensino a Distância tradicional. O Ensino a Distância, conhecido como EAD, é regulamentado pelo Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005), sendo definido como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.”

Já a possibilidade de manter as aulas dos cursos presenciais em um formato não presencial consta na Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, e prevê em seu art. 1º: “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor.” Este formato de aula foi denominado, em muitas Instituições de Ensino Superior, como “virtualizado”.

Analisando a definição, pode-se perceber que a similaridade entre a modalidade EAD e as aulas virtualizadas restringe-se ao fato de que professores e estudantes se encontram em locais geograficamente distantes. E é justamente este o principal aspecto que demandou a alteração no planejamento da atividade docente. Os momentos de interação entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes, tiveram que ser replanejados, com a identificação de ferramentas tecnológicas que possibilitaram tal interação, ou, quando isto não se mostrou possível, com a substituição de técnicas inicialmente previstas. A realização de atividades envolvendo debates entre os estudantes, ou desenvolvidas em grupo, por exemplo, pode ter sido inviabilizada em função da não presencialidade da turma em um mesmo local.

Outro aspecto envolve o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O AVA constitui-se em um espaço virtual que pode simular ou até mesmo extrapolar o potencial de uma sala de aula convencional, disponibilizando vídeos, textos, áudios, salas de bate-papo, *e-mails*, fóruns, espaços de construção de trabalhos em equipe e avaliações virtuais (SILVA, 2019).



Embora seja amplamente utilizado na modalidade presencial, geralmente um AVA de uma disciplina presencial difere significativamente de um utilizado na modalidade a distância. Os ambientes da primeira modalidade são criados pelo professor, que insere e disponibiliza as informações que julga necessárias e importantes para o desenvolvimento das atividades propostas em seu planejamento do processo de ensino aprendizagem. Já o AVA de um curso na modalidade EAD costuma seguir o formato e a disponibilização das informações determinadas pela instituição ou coordenação de curso.

Ou seja, na modalidade presencial, a organização do AVA geralmente é atribuição do professor, que o organiza baseado nos recursos que tem ao seu alcance e utiliza as ferramentas que são de seu domínio. Consequentemente, coube ao professor a realização das alterações necessárias, inserindo ou complementando informações, substituindo e adaptando as atividades propostas, de modo a alinhar o AVA à nova proposta de ensino e aprendizagem.

Há de se considerar ainda que o estudante matriculado em um curso presencial tem expectativas e metodologias de estudo distintas do que outro matriculado em curso EAD. Para Camargos-Junior (2011), na modalidade EAD, considerando o aspecto pedagógico, o planejamento didático, a elaboração de materiais de ensino, que envolvem videoaulas, livros e atividades, bem como o processo de avaliação, são criados seguindo perspectivas diferentes da modalidade presencial e visam favorecer o processo de autonomia discente. Eis outro desafio à prática docente motivado pela pandemia.

## Considerações finais

Ao virtualizar as aulas para estudantes habituados com a modalidade presencial, que pela própria natureza favorece a interação e troca de experiências entre eles, apresenta-se a necessidade de formar um estudante mais autônomo, já que a possibilidade de “fazer com o colega” lhe é subtraída. Nesse sentido, a presença ou disponibilidade do professor pode tornar-se mais demandada, uma vez que este passa a ser não apenas a principal, mas praticamente a única fonte de consulta do estudante em caso de dúvidas, o que pode trazer como consequência sobrecarga ao professor, principalmente em turmas com maior número de matriculados.

Mas há de se elencar também os aspectos positivos e as oportunidades criadas com a situação. A virtualização das aulas motivou a adoção de novas tecnologias e o desenvolvimento de habilidades que até os próprios professores desconheciam que tinham, ou que poderiam desenvolver em um curto período. Também, a virtualização das aulas mostrou que o ensino conduzido por intermédio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permite em certa medida substituir os modos de interação tradicionais, o que nas palavras de Moore e Kearsley (2010) se dá através da humanização da relação, cujas técnicas para alçá-la variam de acordo com a tecnologia.

A virtualização das aulas, ainda, mostrou aos estudantes que os estudos realizados remotamente possibilitam a autoaprendizagem mediada por recursos didáticos e pelo apoio próximo do professor. Mas, principalmente, fez cair o rótulo de que as Instituições de Ensino Superior são engessadas e lentas! Ao contrário, evidenciou-se que



as IES, quando demandadas, podem sim fornecer rápidas respostas à situação que se apresenta, com planejamento e utilização de ferramentas tecnológicas.

## Referências

- BEHRENS, M. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251).
- CAMARGOS-JÚNIOR, A. P. *Processos interativos na EaD: mediação pedagógica através das TICs*. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/interacaonaead/>.
- CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- PADILHA, R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, E. V. Educação a distância: uma realidade na formação docente inicial/Distance education: a reality in teacher training. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 9854-9866, jul. 2019.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2006.



## 4 Avaliação em tempos de Covid-19

**Adriani Maria Müller**

*Graduada em Administração. Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Departamento de Gestão de Negócios e Comunicação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).*

O artigo resenhado foi escrito por Isabel Andréa Barreiro-Pinto e Marco Silva, publicado no v. 1, n. 2, da revista *Educação, Formação & Tecnologias*, em 2008, sob o título “Avaliação da aprendizagem na educação *online*: relato de pesquisa”.

O objetivo desta resenha foi investigar algumas possibilidades da avaliação no ensino *online*. O tema é apropriado para o atual momento de pandemia causada pela Covid-19, em que se tornou necessário adequar bruscamente as aulas presenciais para o formato remoto, síncrono e assíncrono. Este texto compõe-se de introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências.

### Introdução

Os autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar se as concepções encontradas na avaliação da aprendizagem em educação presencial podem ser levadas para a educação *online*, tendo em conta suas limitações e possibilidades. O objeto de estudo foi um curso de extensão *online* que abordou as práticas educacionais interativas com certificação de 50 horas, em que a pesquisadora esteve na condição de aluna e efetuou uma observação participativa de maneira oculta.

Os pesquisadores queriam saber “como avaliar a aprendizagem quando se prescinde da ‘presença física’ e do ‘olho no olho’ determinantes na educação presencial”. Assim, considerando que a avaliação é um dos elementos mais complexos do processo formal de educação, alguns questionamentos realizados foram: quais instrumentos adotar? Como agir? Quando fazer? Como examinar? O que levar em consideração e quais critérios utilizar? Essas são questões evidentes ao se debater esse assunto, constante objeto de controvérsias frente às concepções ideológicas e políticas. Na educação *online*, pela inexistência das relações presenciais e pelas suas particularidades, há dimensões ainda maiores que na sala de aula presencial, onde esse desafio já é imensurável.

A temática desta investigação é de fundamental importância, uma vez que a modalidade de ensino através das tecnologias digitais é a opção para a pandemia da Covid-19 que se deflagrou na humanidade. O coronavírus chegou sem pedir licença e alterou nossas vidas completamente de forma abrupta; veio para nos ensinar coisas que antes não estávamos preparados ou talvez estivéssemos pouco motivados para aprender e para fazer de modo alternativo e criativo. O atual momento nos impõe, cada vez mais, uma autorresponsabilidade que envolve a busca pelo autoconhecimento e, conseqüentemente, promove a autonomia, a autoconfiança, a solidão, o senso de pertencimento e a descoberta de que podemos e necessitamos desenvolver algumas competências, como: flexibilidade, interdisciplinaridade, resiliência e muita coragem.



## Desenvolvimento

O texto apresenta um quadro teórico inicial que pressupõe a comunicação *online* como evento da “cibercultura” conceituada como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LEVY, 1999, p. 17). Salienta-se que o termo ciberespaço denomina, além da infraestrutura material da comunicação digital, todo o universo de informações, bem como os seres humanos que percorrem e alimentam esse universo.

A influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e seu reflexo na sociedade – viabilizados pelo ciberespaço, em que “o tudo em rede” configura uma nova forma de agir e de se comunicar no mundo – são destacados através de Lemos (2003). E para compreender o valor da singularidade e da autonomia de uma pessoa que deve ser identificada no processo de avaliação da aprendizagem na educação *online*, os autores citam o entendimento de Ramal (2000 e 2002) sobre hipertexto, em que se tem a liberdade de escolher vários caminhos para estruturar o pensamento e a cognição e que a avaliação da aprendizagem pode considerar essas diversas trajetórias.

Este estudo aborda alguns referenciais críticos da avaliação da aprendizagem na educação presencial e perspectivas para a modalidade *online*, citando Luckesi (1995); Esteban (2002a, 2002b) e Hoffmann (2004a, 2004b, 2005).

A avaliação mediadora, idealizada por Hoffmann, sugere que o aluno, incluso no contexto político e social, é protagonista da construção do seu conhecimento, e que a avaliação mediadora recomenda fundamentalmente o

processo para identificar a situação e reorganizar o planejamento, conduzindo o trabalho didático para promover tarefas que incentivem o estudante a criar estratégias individuais para superar dificuldades.

Com isso, a avaliação adota uma perspectiva formadora, na medida em que valoriza o estímulo, a observação, o registro e as formas de comunicação, verificando aquelas em que o aluno teve melhor resultado e aquelas em que encontrou maior dificuldade e, a partir delas, professor e aluno conseguem, através do diálogo, pensar em metas diferentes de aprendizagem, que favoreçam a autonomia do pensamento e a superação de adversidades.

Outro ponto de vista trazido por Hoffmann, ao abordar a avaliação mediadora, é a autoavaliação que deve acontecer em qualquer tempo do processo; esta oportuniza ao aluno a reflexão sobre seu modo de pensar, aprender ou solucionar uma determinada questão, e sugere que o professor faça “o exercício da ação-reflexão-ação” sobre sua atividade como forma de assumir a realidade e de se preparar para o processo.

A justificativa por incluir as ideias de Luckesi (1995) se dá por ele ser um crítico obstinado ao que denomina de “Pedagogia do Exame”, em que o sistema de ensino, professores e alunos, pais e profissionais da educação concentram suas atenções na promoção, receando uma possível reprovação. Destaca-se que a sua fala está marcada por uma “visão política emancipatória de educação sustentada pelo desejo de se fazer ‘instrumento’ de transformação social, através de práticas democráticas.” A referência de sua concepção de avaliação, conseqüentemente, relaciona-se pela atitude acolhedora, amorosa e inclusiva, imprescindível ao se pensar na educação, seja ela presencial ou *online*, para



diagnosticar e ofertar alternativas possibilitando a concretização da aprendizagem; logo, sua contribuição está em considerar a avaliação como diagnóstica e não eliminatória, para “uma prática mais ‘justa’ e ‘equânime’, quanto ao direito e oportunidade de aprender.”

Esboçar os pontos de vista de Esteban (2002a, 2002b), autora consciente do papel social da docência e da educação, sensível às adversidades do sistema educacional e às causas sociais, contribuiu para pensar a avaliação baseada numa prática comprometida com a inclusão e a valorização das diferentes vozes e dos diversos saberes presentes na escola e para entender as causas relativas ao fracasso escolar. Para a autora, selecionar, classificar e hierarquizar saberes (práticas usuais na escola), valorizando a semelhança, o verdadeiro, o acerto, isto é, a supremacia do conhecimento difundido pela escola, desconhecendo-se aqueles que os diversos atores trazem, isso tudo altera as relações que deveriam ser estabelecidas pelo diálogo, pois a diferença potencializa e enriquece a aula. Ela afirma que, no contexto escolar, a avaliação opera como instrumento de controle e de restrição das ações de professores e alunos, e sugere que a avaliação seja entendida como uma prática investigativa, a partir de questionamentos, sobre o que o professor pode aprender a respeito do aluno e sobre o que o aluno ainda pode aprender, e juntos aprender a construir novos saberes e fazeres possíveis.

Existem algumas semelhanças nos pontos de vistas destes autores em relação à prática da avaliação, na medida em que consideram a necessidade de usar o erro como oportunidade de investigação e diagnóstico da aprendizagem para reorientar o trabalho docente e redimensionar o planejamento com a inclusão do aluno como participante

do processo, destacando que “é a aprendizagem o fio condutor da prática avaliativa, e não o produto/resultado como um fim em si mesmo.” Ao analisar essas concepções e pensar na educação *online* como evento da cibercultura, pode-se verificar que é possível a transferência, tendo em vista que possuem particularidades compatíveis, e a tecnologia permite intensificar a interação que é imprescindível para possibilitar a construção do conhecimento de forma coletiva e individual (SILVA, 2003, 2006).

Na sequência, o texto apresenta os resultados da pesquisa que objetivou verificar se “os princípios existentes na avaliação da aprendizagem em educação presencial podem ser transferidos para a educação *online*, considerando-se suas possibilidades e limitações.” A interação como conteúdo do curso estudado relacionou-se a um dos conceitos desenvolvidos na pesquisa e, por essa razão, recomendava práticas pedagógicas harmoniosas, incluindo a avaliação da aprendizagem.

Referente ao perfil dos participantes do curso, vale mencionar que o grupo era heterogêneo pela sua localização geográfica, formação e perfil profissional, mas professores eram a maioria, e o tutor/professor manteve coerência com a proposta de interatividade do curso e se empenhou nas relações interpessoais.

Sobre a dinâmica de interatividade e as interfaces do curso, o presente estudo aponta que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) apresentava opções de menu (*chat*, *e-mail* e fórum), funções e conteúdos; interfaces divididas entre assíncronas e síncronas, sendo que em cursos *online*, devido à flexibilidade de horário, a interface mais usada é a assíncrona. Para a avaliação, não foi utilizada a interface síncrona, por ser elemento de possível exclusão do



processo. Foram as interfaces que definiram a mediação técnica entre o professor/tutor e os cursistas, viabilizando a realização das tarefas propostas e a interatividade. Até a metade do curso, a prática interativa estimulou fortemente os participantes, mas não se manteve até o fim com a mesma intensidade. Os motivos apresentados pelos alunos com relação ao fato foram: demasiados fóruns e tarefas; espaço curto de tempo para a realização das atividades e a priorização dos trabalhos coletivos que, para a sua efetivação, exigiam a disponibilidade do outro.

As práticas de avaliação utilizadas no curso em análise foram em relação à participação nos *chats* e fóruns, no desempenho das atividades, na frequência de acesso do aluno ao curso e no cumprimento dos prazos estabelecidos. Essas informações, fornecidas pelo AVA, foram analisadas como “pouco precisas” pelos estudantes pelo fato de não terem clareza sobre o que realmente estava sendo considerado em cada tarefa. A ausência de critérios, na educação *online* ou presencial, deixa o estudante inseguro, visto que se submete à subjetividade do professor, que é passível de interferências internas e externas. O requisito de prazo parecia ser o elemento mais preciso, porém não estabelecia prejuízos para entrega em data posterior da tarefa.

Para verificar se os elementos usados na avaliação presencial foram empregados no curso, visando à retomada da investigação, os pesquisadores compararam as concepções dos autores citados com as discussões sobre as produções e socializações dos trabalhos individuais e coletivos nos fóruns de tarefa.

Os princípios destacados entre os estudiosos da avaliação da aprendizagem foram reconhecidos na passagem do professor/tutor, em especial a concepção de Esteban,

que para a eficácia da aprendizagem prefere atividades coletivas e interativas. Observaram que na primeira etapa do curso o professor/tutor se empenhou no acompanhamento minucioso das produções dos grupos ao oferecer auxílio, sugerir fontes alternativas de estudo, na orientação dos estudantes para melhorar a construção coletiva.

Conforme Hoffmann recomenda, ele estimulou a curiosidade, problematizou e, de forma carinhosa, motivou aqueles que pela organização do grupo não atendiam aos prazos, revelando-se um professor/tutor realmente envolvido com a construção do conhecimento, compreendendo a avaliação da aprendizagem a serviço do processo. No entanto, em algumas tarefas, ele deixou de acompanhar e de dar suporte, participou apenas uma vez e, nos fóruns finais, esteve totalmente ausente; considerando que o requisitado acompanhamento não está relacionado à questão de dependência entre cursistas e professor/tutor, pois havia sido explicitado a todos sobre a valorização da autonomia do aluno, e isso era peculiar ao conteúdo do curso, porém o *feedback* e o acompanhamento são inerentes à prática docente, principalmente do professor *online*.

No final, os autores destacaram que a contribuição pretendida com esta pesquisa foi pensar numa abordagem de avaliação da aprendizagem específica para a educação *online*, fundamentada na interatividade, nas tarefas provocadoras de aprendizagem, na utilização de interfaces *online* que auxiliem o professor no processo de educação e avaliação, sendo que as possibilidades tecnológicas presentes no curso permitiram a realização do processo de avaliação, o registro e acompanhamento da construção coletiva de cada participante e suas contribuições nas tarefas propostas. No entanto, houve a percepção de que as interfaces disponí-



veis no AVA e usadas no processo de avaliação não eram apropriadas, uma vez que, para potencializar o registro e as observações da construção do conhecimento, seriam oportunos programas personalizados de acordo com as especificidades do curso, do professor e da turma.

## Considerações finais

Este estudo apresenta uma linguagem clara e objetiva, com fundamentação teórica apropriada e suficiente. Uma observação está na lacuna da metodologia, que prescinde de como os dados foram obtidos e analisados. Indiscutivelmente, esta pesquisa mostra-se de fundamental relevância para o atual contexto de isolamento social, em virtude da pandemia do novo coronavírus que alterou a realidade do sistema educacional. Com o avanço da tecnologia, decorrida mais de uma década desta investigação, dispomos de plataformas digitais que possibilitam maior integração, facilidade de interação, adequação e customização de tarefas e atividades; permitem que a avaliação da aprendizagem seja diversificada, podendo ser coletiva ou individual, favorecendo o acesso a variados aspectos cognitivos tanto para o professor, como para o aluno.

A internet e suas ferramentas nos conectam em nível mundial. Torna-se indispensável ressignificar as formas de comunicação, adequando planos de ensino, processos de avaliações e procedimentos didático-pedagógicos. As webconferências, entre outras possibilidades no ensino *online*, são modalidades que oportunizam a interação em tempo real, podem ser gravadas e disponibilizadas para acesso posterior, o que é essencial para atender ao requisito da inclusão. Mostra-se impossível pensar a educação sem o auxílio das tecnologias digitais, porém são os professores

que cada vez mais têm o desafio de se comprometer, como neste momento inesperado, e de se tornarem protagonistas da sua ação docente, evidenciando a sua capacidade e vontade de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender novas maneiras de ensinar e avaliar no formato virtual, o que para mim tem sido uma excelente experiência, pois tenho exercitado minha criatividade e procurado inovar permanentemente. Isso tem sido realmente maravilhoso, apesar de sentir falta do contato presencial com os estudantes.

## Referências

- BARREIRO-PINTO, I. A.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem na educação *online*: relato de pesquisa. *Educação, Formação & Tecnologias*, Monte da Caparica, v. 1, n. 2, p. 32-39, nov. 2008. Disponível em <http://eft.educom.pt>.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004b.
- HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LEMOES, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.11-23.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 14, p. 21-24, ago./out. 2000.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 53-75.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem em educação online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 23-36.



## 5 A Educação a Distância e a urgente necessidade de adaptação da docência na pandemia da Covid-19

**Daniela Cavalet Blanco**

*Graduada em Medicina. Doutora em Clínica Médica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Escola de Medicina da PUCRS.*

**Thaís Guimarães do Santos**

*Graduada em Medicina. Mestre e Doutora em Gerontologia Biomédica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Escola de Medicina da PUCRS.*

### O ano de 2020 e a pandemia

O ano de 2020 começou com desafios imensos para toda a humanidade, dignos de ficção científica. De forma abrupta, a disseminação mundial de um vírus mutante, agressivo, resistente, de fácil disseminação e com elevada letalidade mudou por completo a rotina de todos. Trouxe junto com tudo isso uma previsível e compreensível, mas avassaladora, onda de medo, impotência e perplexidade. A ocorrência da Covid-19 trouxe mudanças profundas em todos os âmbitos da vida, incluindo nossa vida profissional. No âmbito do trabalho docente, da mesma forma que para muitos outros setores, não trouxe apenas mudanças, mas trouxe junto a necessidade de rápida reação e adaptação. Professores, alunos e toda a comunidade acadêmica precisaram passar a agir e reagir rapidamente, a fim de manter, da melhor forma possível, seu processo de aprendizagem. Afinal, apesar de todas as consequências que essa pandemia inevitavelmente já está trazendo para a humanidade,

a reação e nossa capacidade de contínua adaptação e re-  
adaptação são processos fundamentais para que possamos  
ultrapassar esse fato.

Diante desse imenso e novo desafio para todos, nossa  
reflexão acerca dos impactos que a Covid-19 trouxe ao  
trabalho docente estará direcionada a dois aspectos que  
entendemos como fundamentalmente envolvidos: a Edu-  
cação a Distância e a urgente necessidade de adaptação  
da docência a esse formato durante a pandemia. Como  
consequência, é inevitável abordar também os crescentes  
desafios que ainda nos esperam quanto à necessidade  
de adaptação e adequação do processo de avaliação dos  
nossos alunos nesse contexto.

## **O trabalho docente e os desafios durante a pandemia**

A pandemia impôs a necessidade do Ensino a Dis-  
tância. De forma repentina, o ensino teve de se reinventar  
e quebrar o paradigma de uma estrutura presencial com  
mais de 200 anos. Muitos professores sem nenhuma vivên-  
cia prévia em Ensino a Distância revisaram suas propostas  
e se dispuseram a transpor o obstáculo da inexperiência  
para explorar novos e desafiadores recursos. Isso para que  
pudessem se comunicar com os estudantes e para manter  
em andamento o processo de ensino e aprendizagem.

Como ninguém estava preparado para uma situação  
como essa, em que a transformação teve de ocorrer de  
forma abrupta, muitas propostas, num primeiro momento,  
talvez não tenham saído da maneira como haviam sido  
planejadas. Isso ocorreu em função de erros técnicos,  
humanos e logísticos. Mas, sem dúvida, foi plantada a



mente dessa nova proposta de ensino, que certamente se fará necessária daqui por diante.

A partir desse momento histórico em que vivemos, o Ensino a Distância ganha força e é a forma de nos mantermos dentro do processo de ensino. Porém, temos que deixar claro que Educação a Distância não é sinônimo de aulas *online*. Existem diferentes maneiras, bem estruturadas, de estimular o aprendizado de forma remota. Muitos autores citam que os grandes processos evolutivos da humanidade tiveram como base a tecnologia. E, sem dúvida, o elemento viabilizador do Ensino a Distância é a tecnologia digital, mas a atuação do docente tem um papel central nesse processo.

Dessa forma, as metodologias ativas têm se desenvolvido e conquistado seu espaço no ensino e aprendizado. Esse processo pode e deve ser desenvolvido também no Ensino a Distância, não sendo uma prerrogativa exclusiva do ensino presencial. A parcela do ensino que se dá a distância nos abre amplas possibilidades para novas atividades e procedimentos docentes, potencializando o que já vinha sendo feito no período de ensino pré-pandemia. A partir dessa nova configuração social que está se estabelecendo durante a pandemia, surgem possibilidades de construir algo novo, que possa impactar positivamente no mundo, e que qualifique nossa atuação no processo de formação de pessoas.

Estamos frente a mudanças e desafios trazidos pelo movimento repentino de adequação de todo o processo de ensino e aprendizagem para o modelo a distância. Se considerarmos a docência universitária e especialmente os cursos em que as atividades práticas integram grande parte do programa, é fundamental a reflexão sobre como

será feita a adaptação do processo de avaliação nesse novo formato.

## Capacidade de resiliência na educação

A formação prática, envolvendo a aquisição de habilidades e de capacidade de aplicação do conhecimento teórico, não poderá ser substituída por completo ou compensada nesse período da pandemia e no longo período de readaptação que certamente virá depois do seu controle mais imediato. Justamente por isso, é possível que o emprego do processo avaliativo tradicional nesse momento possa trazer a ilusão de que a aprendizagem nos cursos universitários ocorreu plena e normalmente durante a pandemia da Covid-19, o que sabemos que não será possível. Assim sendo, entendemos que todo o processo de adaptação que a formação desses alunos está exigindo, e ainda exigirá ao longo da continuidade dos seus cursos, também exigirá uma adequação do seu processo avaliativo.

A reflexão parte de algumas considerações, começando pelo entendimento da avaliação como sendo uma ferramenta de compreensão das dificuldades que os alunos tiveram durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a adequação do trabalho pedagógico. Sabe-se que para a formação universitária desses alunos é necessária a criação e o desenvolvimento de várias competências, envolvendo desde as dimensões ética, psicossocial e política, até aquelas direcionadas à própria capacitação técnica profissional. Outro aspecto é o de que nem todos os alunos têm acesso às mesmas condições para o Ensino a Distância e às ferramentas necessárias, incluindo disponibilidade de telefone celular do tipo *smartphone*, computador, acesso à internet, câmera, microfone, impressora, ambiente e condi-



ções adequadas ao estudo. Está claro que mesmo em sala de aula, com aulas presenciais, essa igualdade também não existe, mas a tendência é que com o Ensino a Distância as diferenças se façam ainda maiores. Como avaliar da mesma forma alunos com tantas diferenças? E como utilizar os dados dessa avaliação, já tão limitada, para adequar o trabalho pedagógico e minimizar as dificuldades de acesso ao Ensino a Distância quando esse for o obstáculo principal desses alunos? E se pensarmos que neste momento os estudantes e seus familiares diretos podem estar enfrentando, além das dificuldades de adaptação à Educação a Distância e às novas rotinas em casa, as dificuldades diretas da própria pandemia, com reflexos em sua saúde física e mental? E se, além disso tudo, ainda pensarmos no impacto certo, por mais que variável, nas finanças pessoais dos alunos e seus familiares, qual deve ser o nível de exigência dessa avaliação?

A súbita necessidade de adaptar o processo de avaliação, em especial nesses cursos que envolvem em sua maioria atividades práticas, certamente trouxe desafios aos professores, mas também trouxe junto a possibilidade de inovação das concepções sobre esse processo. Sabemos que a avaliação pode ser pensada como uma proposta diferenciada, uma ferramenta de seguimento do processo de incorporação do conhecimento e das habilidades pelo aluno, com o objetivo de melhorar a cultura existente e a sua interação com ela. É importante continuarmos avaliando o conhecimento teórico adquirido, mas essa proposta permitiria a utilização e a valorização do compartilhamento das experiências e vivências entre os próprios colegas. Também consideraria o acompanhamento, pelos meios da Educação a Distância, da evolução do conhecimento

do aluno e do seu esforço envolvido no processo de construção da aprendizagem. Assim, talvez, a adaptação da avaliação ao momento atual possa considerar não apenas critérios fixos, mas também as ações desenvolvidas no processo de aprendizagem, sendo então mais formativa. Entretanto, os desafios da avaliação formativa, usando o modelo de Ensino a Distância, são imensos e vão muito além dos riscos consequentes às tomadas de decisões por alunos e professores, já tradicionalmente assumidos nesse conceito. De qualquer forma, por maiores que sejam as dificuldades, esperamos que o enfrentamento desse processo tão peculiar de adaptação sirva para o maior conhecimento das realidades e dificuldades de nossos alunos e contribua para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

Os questionamentos acerca da melhor forma de adaptar a avaliação nesse momento da pandemia passam pela empatia e pelo entendimento do objetivo final de cada setor da formação universitária. Como avaliadores, somos também educadores e sabemos que diferentes setores, com diferentes demandas e suas peculiaridades, exigem (e por que não permitem?) a individualização do processo avaliativo. O reconhecimento e a valorização dessa subjetividade no contexto da vivência de uma pandemia é parte do sentido ético envolvido no processo avaliativo.

Talvez a melhor solução seja que cada curso, de cada diferente setor, consiga disponibilizar uma avaliação justa e compreensiva tanto quanto possível. Dessa forma, a proposta seria equacionar o difícil equilíbrio entre a valorização do esforço e do trabalho dos alunos que tiveram



um melhor aproveitamento, sem esquecer as inúmeras dificuldades e diferenças que certamente se ampliaram nesse momento.

## Referências

CRAWFORD, J. et al. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 1, p. 9-28, 2020.

KODANCHA, P. et al. Service-Learning in Indian Higher Education: Experiences of Adaptation to the COVID-19 Pandemic. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 5-29, 2020.



## 6 Planejamento da ação docente: novo cenário, outras possibilidades

**Sandra Regina de Lima Bado**

*Graduada em Geografia e Pedagogia. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sócia-proprietária da empresa Lima & Bado Ltda. – Cartografia, Topografia e Geodésia, e Assessoria na Área Educacional.*

**Diane Meri Weiller Johann**

*Graduada em Design de Produto. Mestre em Design e Tecnologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Coordenadora do Curso de Design e Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).*

**Luciano Zamberlan**

*Graduado em Administração. Mestre em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).*

### Introdução

Este texto propõe-se a dialogar acerca da experiência que se está vivenciando no âmbito da educação, em especial sobre o processo de ensino e aprendizagem na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí) decorrente da pandemia provocada pelo novo coronavírus – a Covid-19. Esta nova realidade está redesenhando um cenário imprevisto e diferente na forma de ensinar

e também de aprender, fato que impôs a necessidade de reconfigurar e inovar as concepções e as práticas no campo da docência universitária.

A enfermidade epidêmica, amplamente disseminada para além das fronteiras territoriais, forçou um replanejamento da ação docente num ritmo acelerado, bem como a urgência de se apropriar, num curto espaço de tempo, de recursos tecnológicos digitais para desenvolver as aulas na modalidade *online* ou a distância, uma vez que a instituição de ensino decidiu, mesmo diante da pandemia, continuar com o calendário de aulas previsto no início do ano acadêmico.

Diante deste novo cenário, outras possibilidades precisavam ser planejadas para a ação docente. Esta pesquisa se baseia nessa premissa e tem o objetivo de diagnosticar as temáticas prioritárias para o Programa de Formação Continuada Docente da Unijuí, em especial sobre quais tecnologias digitais e metodologias ativas seriam de interesse dos professores para desenvolver as aulas de forma assíncrona ou *online*, diante do evento de pandemia que se instalou neste ano de 2020.

Para dar conta deste objetivo, foi realizado um *survey* com professores da Unijuí, cujo diagnóstico permitiu realizar diversas e específicas ações para a formação continuada, todas realizadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Institucional (Napi). Entre as atribuições desse setor está a organização da referida ação.

O resultado da pesquisa direcionou prioridades e temáticas a serem realizadas pelo Napi, que disponibilizou diversos momentos de formação continuada sobre tecnologias digitais para a educação na plataforma *Google for Education*. Disponibilizou, também, numa sala de aula



no *Google Classroom*, diferentes tutoriais com materiais de apoio pedagógico, os quais, quando necessário, puderam ser acessados pelos professores de forma assíncrona.

## Base teórica

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como meio de interação, resulta na redução das distâncias entre as pessoas, permitindo que as salas de aula com acesso à rede sejam interativas. Nesse contexto, o professor precisa estar apto para atuar por meio delas, uma vez que fazem parte do cotidiano docente na contemporaneidade, exigindo capacitação contínua para o desempenho das práticas docentes. Esse desafio também é perpassado pela consciência de que o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se e converter-se em estrutural (LINHARES; FERREIRA, 2012).

Sobre isto, Feital (2006) refere que as novas tecnologias propõem novos arranjos no processo de ensino e aprendizagem, os quais demandam um comportamento diferenciado do docente e do estudante. Esta condição exige que o professor utilize em suas práticas pedagógicas, além do giz e do quadro, novos ambientes de aprendizagem e metodologias que permitam construir e aplicar o conhecimento à realidade presente e futura.

Machado (2010, p. 18) corrobora, afirmando que “para a aprendizagem ser objeto de um processo de virtualização, é fundamental que seus atores, alunos e professores, possam assumir diferentes posturas e reconhecer nas tecnologias digitais de rede um espaço legítimo de construção do conhecimento.”

Nessa dinâmica, é preciso assumir que, para ministrar aulas, o ponto de partida seja conhecido, isto é, que se conheça a intenção. Os caminhos a serem percorridos, porém, são uma construção criativa e colaborativa dos alunos e dos professores, que poderão direcionar resultados dicotômicos ou similares. Saber previamente a intenção e onde se quer chegar, portanto, é fundamental, o que reflete no desafio do professor neste momento:

[...] ser capaz de, pelo reconhecimento do potencial das tecnologias, desenvolver estratégias didático-pedagógicas que explorem suas possibilidades. O endereçamento das intervenções dos professores é efetivo quando ocorrem no sentido de questionar seus alunos a criar caminhos próprios, coletivos e alternativos na solução de problemas. (MACHADO, 2010, p. 18).

Estas reflexões trazem à tona o planejamento da ação docente, que é fundamental para o êxito da proposta da ementa, a qual colabora para constituir o perfil do egresso do estudante do Ensino Superior. Para ministrar uma aula, portanto, é necessário saber com antecedência o que se pretende fazer, planejar a forma como a aula poderá ser desenvolvida, com qual metodologia e, por fim, qual a finalidade daqueles conteúdos que estão sendo ensinados. Lauxen (2019, p. 6) defende a importância de se considerar os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja,

[...] que o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo devido à dinâmica da sociedade. Todavia, um planejamento para ser eficaz necessita ser elaborado contando com a participação dos vários seg-



mentos que compõem a IES, isto é, envolver toda a comunidade acadêmica.

Tal entendimento instiga a refletir que os planos de aula precisam estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e com as diretrizes educacionais para o Ensino Superior. Isso exige um perfil de professor comprometido com a qualidade da educação, apto para assumir com responsabilidade a possibilidade de transformar suas aulas, considerando os cenários que se apresentam na contemporaneidade, e, nessa perspectiva, frente ao momento histórico vivenciado pela pandemia da Covid-19, continuar a ensinar, planejando a ação docente num novo cenário com distintas possibilidades.

### **Contexto institucional**

A Unijuí é uma instituição que atua há mais de 60 anos na Educação Superior. Durante todo este período, referenciou-se pela excelência acadêmica, consolidando a sua marca na articulação do ensino com a pesquisa, a extensão e a cultura. Nesse contexto, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior apresentam em seu quadro de recursos humanos docentes licenciados, aptos a desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem, bem como bacharéis, profissionais com experiência técnica, envolvidos nos ambientes organizacionais, o que é um fator positivo para os estudantes, uma vez que esses professores conseguem articular teoria à aplicabilidade prática no exercício da profissão. Por outro lado, esses docentes não tiveram a formação pedagógica necessária para desempenhar o papel do professor.

É preciso considerar que uma instituição de educação recebe anualmente novos profissionais para serem

professores. Como muitos profissionais não são exclusivamente licenciados, a proposta de intervenção se efetiva na elaboração e organização de materiais *online* para apoiar pedagogicamente os professores nas suas práticas pedagógicas. Isto justifica a importância de um programa de formação continuada de professores na instituição, de forma contínua e eficaz.

Diante dessa premissa, é importante olhar para o passado e salientar que há algum tempo já os professores da instituição vêm participando de eventos de formação continuada sobre recursos tecnológicos para aplicação na educação. Esta demanda procurou atender as especificidades dos departamentos e/ou cursos que expressaram a intenção de qualificar os seus professores para utilizarem ferramentas digitais como meios para trabalhar alguns conteúdos específicos das áreas do saber. De certa forma, isso potencializou a adaptação dos professores para ministrarem aulas durante o efeito da pandemia da Covid-19, pois já vinham há algum tempo utilizando esses recursos nas suas aulas, independente da modalidade – a distância ou presencial.

Na Unijuí, o Núcleo de Apoio Pedagógico Institucional (Napi), coordenado pela vice-reitoria de graduação, tem o propósito de qualificar e atualizar práticas pedagógicas dos professores, por meio de palestras, oficinas, seminários, encontros de socialização de atividades a partir das dimensões de atuação do professor, das possibilidades do seu fazer na Educação Superior, ou seja, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

Esta fundamentação teórica também se baseia nas estratégias reconhecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual direciona a necessidade contínua



de atualização dos professores, qualificando o ensino, independente da modalidade de atuação, presencial, híbrida ou a distância. Esta premissa é uma das estratégias que se configuram para o enfrentamento do atual cenário do Ensino Superior, visando a excelência acadêmica, pressupostos básicos para evidenciar as competências e habilidades do professor no desenvolvimento das aulas com *performance* inovadora, criativa e articulada com o *locus* profissional de cada egresso da graduação.

Além das questões conjunturais apontadas, o PDI firma compromisso com a formação continuada dos seus docentes, expressando como uma das suas estratégias “fortalecer o papel do Napi, para a qualificação das práticas de ensino e aprendizagem.” (UNIJUÍ, 2019, p. 43).

Nesta premissa, entende-se que a formação continuada de professores é uma estratégia que deve ser consolidada, a qual também preconiza em uma de suas metas: “capacitar todos os professores nos próximos cinco anos com foco nas metodologias ativas e de tecnologias digitais de informação e comunicação, envolvendo, no mínimo, 15% anualmente, chegando a 100% em 2024.” (UNIJUÍ, 2019, p. 44).

Materializar esta estratégia é uma tarefa complexa, exige trabalho coletivo e interdisciplinar. Para tanto, é necessária a colaboração de professores que conheçam as fragilidades pedagógicas dos professores e, em especial, percebam quais metodologias de ensino e recursos tecnológicos digitais são possibilidades para desenvolver o conhecimento inerente às especificidades dos cursos ofertados. Para isto, torna-se necessário o acesso aos pareceres analíticos do Núcleo Docente Estruturante (NDE), por meio dos quais são apontadas as temáticas para as formações continuadas dos professores.

Este contexto fundamenta o principal objetivo deste ensaio e incita a pensar em inovar na forma de realizar as formações, disponibilizando, além de momentos presenciais de formação, a oportunidade de acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a fim de encontrar material de apoio que auxilie no atendimento de necessidades específicas e subsidie o planejamento e o desenvolvimento de aulas mais interativas, inovadoras e criativas, adequadas à disponibilidade de tempo.

Para dar conta deste objetivo, num primeiro momento, foi necessária a aplicação de um diagnóstico para levantar as metodologias e ferramentas que os docentes da universidade já utilizam e aquelas que gostariam de experimentar, conhecer e aplicar em suas aulas para desenvolver o ensino de temas e conteúdos específicos das disciplinas que ministram.

## Metodologia

Para alcançar esta proposição, partiu-se de dois pressupostos: 1) a necessidade de utilizar as tecnologias digitais e as redes sociais como ferramentas indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem; 2) as metodologias ativas seriam as mais apropriadas para ministrar as aulas e alcançar êxito nas atividades desenvolvidas na forma *online*, pois se tornariam fundamentais ao protagonismo dos estudantes e à participação ativa tanto dos professores, como dos estudantes neste momento de pandemia.

Foi neste contexto que o Napi teve o propósito de auxiliar os professores a planejarem as suas aulas na modalidade *online*. Aplicou-se, portanto, uma pesquisa para todos os docentes da instituição com o objetivo de diagnosticar as metodologias ativas e as ferramentas digitais que



já conheciam e empregavam, e quais as que gostariam de conhecer/aprimorar. O *survey* foi enviado para um total de 371 professores, dos quais 58% participaram.

## Resultados e discussão

A pesquisa permitiu constatar as seguintes prioridades elencadas pelos professores sobre metodologias ativas: *Design Thinking* (42%), Ensino Híbrido (39%), Sala de Aula Invertida (38%), Gamificação (36%), Instrução em Pares (32%), Aprendizagem Baseada em Problemas (31%) e Aprendizagem Baseada em Times (29%).

Sobre as ferramentas tecnológicas digitais que os professores já conheciam e utilizavam e as que gostariam de saber/aprender, identificou-se a seguinte síntese: trariam impacto na execução das suas aulas, em especial sobre os recursos digitais priorizados por eles: *Google Classroom* e produção de vídeos didáticos, ambas com 42%, seguidos por *slides* narrados (39%), *Plickers* (29%), *Kahoot* (27%), *Socrative* (26%) e *Mentimeter*, com 25% dos respondentes.

Estas respostas direcionaram as ações do Napi para disponibilizar aos professores, por meio do *Google for Education*, uma sala de aula *Classroom* com vários materiais, com tutoriais de conteúdos para auxiliá-los a desenvolver aulas *online*. Porém, estes materiais poderiam ser ferramentas potenciais para trabalhar também em aulas presenciais.

Também foram desenvolvidos vários momentos de formação continuada sobre *Google Forms*, ferramenta para fazer questionários, diagnósticos e/ou avaliação dos conteúdos, e *Jamboard*, *Drive*, apresentações, planilhas, documentos compartilhados, *sites*.

Outra ação teve foco nos docentes que ministram disciplinas na modalidade a distância de modo assíncrono.

Para esses, foram oferecidas assessorias individuais por meio do *Google Meet* sobre as ferramentas tecnológicas e suas aplicações nas especificidades de cada disciplina e/ou área de conhecimento. Outras temáticas se pautaram no planejamento de aulas para EaD, tutoriais sobre a utilização do *Conecta*, ambiente virtual para disciplinas totalmente a distância e assessoria para inserir os materiais e atividades nesta plataforma.

Esta ação foi motivada pela percepção de que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino em que professores e estudantes não estão interagindo presencialmente. Torna-se, portanto, importante compreender como deve acontecer esta forma de ensinar e de aprender, a fim de minimizar equívocos de transformar práticas pedagógicas do ensino presencial na modalidade EaD.

### **Breves considerações**

A experiência vivenciada no âmbito da educação, em especial no processo de ensino e aprendizagem das Instituições do Ensino Superior com o impacto da pandemia do novo coronavírus, redesenhou um cenário ímpar na forma de ensinar e também de aprender, exigindo o protagonismo de toda a comunidade acadêmica na reinvenção da educação contemporânea.

Nestas bases, tomando-se a diretriz de que a educação efetiva acontece no momento em que o homem assume uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, a Universidade decide, de forma colaborativa, continuar com o cronograma de aulas, firmando o seu compromisso com os estudantes, mesmo diante do desafio da pandemia, que se alastrava para além das fronteiras territoriais geográficas.



Com celeridade, em pouco tempo, disponibilizou-se aos professores o apoio necessário, em diversos eventos de formação continuada sobre metodologias ativas, instigando o protagonismo tanto de professores, como dos estudantes na construção do processo de aprendizagem e sobre recursos e ferramentas tecnológicas digitais para a educação, em especial a utilização do *Google for Education*, que permitiu aos professores inovar e criar formas de ensinar e de aprender colaborativamente, o que minimizou sobremaneira a angústia sentida por todos, num momento tão incomum.

E, frente ao novo cenário imposto por uma doença global, buscou-se em Masetto (2006) a base para motivar os estudantes a continuar a estudar e para aprender que cada estudante é único, e, portanto, todos são diferentes. Segundo esta premissa, aprendem em ritmos e formas também diferenciadas, assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas precisa oferecer formas de aprender direcionadas e mediadas pelo professor e pelas TICs, com um objetivo planejado e acompanhado cotidianamente, percebendo a trajetória e a evolução do estudante.

Para isto, as tecnologias podem ser meios para ensinar, para instigar a pesquisa de novos conhecimentos, para o debate, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos, projetos integradores e trabalhos independentes, dentre tantos outros. Neste processo, porém, a atuação do professor é imprescindível – é ele quem precisa direcionar, mediar, apontar o caminho e, principalmente, onde se quer chegar. E os estudantes precisam sentir-se guiados, apoiados.

O cenário do processo de ensino e aprendizagem nestes tempos de pandemia trouxe à tona a percepção de que, em alguns casos, a cultura digital ainda é incipiente nas aulas presenciais e também nas aulas a distância, independentemente do nível de ensino, básico ou superior. E que os avanços tecnológicos da sociedade também têm impacto inevitável na redefinição dos perfis de atuação profissional.

Destarte, é preciso uma nova forma de trabalho que envolva questões sobre o modo como utilizar as diferentes linguagens midiáticas e tecnológicas no Ensino Superior, de forma a desenvolver as competências, as habilidades e as atitudes necessárias para trabalhar e viver socialmente. O ensino, por meio das tecnologias digitais, se apresenta hoje como uma modalidade em que estudantes e professores estão separados em diferentes tempos e espaços, mas conectados e próximos.

A necessidade imprescindível do uso de tecnologias e metodologias ativas foi como um impulso acelerado para outro patamar, de onde foi possível perceber tantas outras formas de ensinar e de aprender. Mas, nesse novo cenário, é possível pensar uma forma de ministrar aulas e atividades práticas? A partir do potencial de um ensino híbrido, é viável propor que as tecnologias digitais de rede possibilitem a virtualização da aprendizagem e, nesta perspectiva, que o processo de construção do conhecimento efetivamente ocorra? Estes questionamentos apontam para inquirições que precisamos empreender.

Percebe-se que não há um meio, mas diferentes possibilidades para ensinar e também para aprender, utilizando diversas metodologias, tradicionais ou ativas, e que o planejamento é etapa fundamental para perceber o obje-



tivo que se pretende atingir, os recursos tecnológicos que podem auxiliar e, principalmente, a forma como avaliar o aprendizado dos estudantes de acordo com pressupostos fundamentais e estruturantes para a formação do perfil do egresso. E, por fim, perceber se o docente está conseguindo ensinar, caso contrário, replanejar para continuar, na busca pela qualificação e aprimoramento.

Diante deste entendimento, é preciso avançar na perspectiva de visualizar o efeito do planejamento da aula, em consonância com os documentos institucionais educacionais, os quais se tornam uma diretriz norteadora para o professor, por ser a expressão material das transformações curriculares que se acentuam constantemente e que se apresentam nas ementas das disciplinas que compõem os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior.

Diante disso, e considerando uma pandemia que direciona novas formas e modalidades de ensino, é possível atingir o objetivo proposto? Ou seja, é possível formar, por meio da virtualidade, profissionais aptos, competentes e com habilidades para viver e trabalhar?

Essas incertezas indicam que, sobre isto, é preciso refletir e continuar a dialogar.

## Referências

FEITAL, A. A. B. *Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do(a) computador/internet na escola*. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

LAUXEN, S. L. *Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

LINHARES, R. N.; FERREIRA, S. L. *Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para ProUCA*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais [...]* Porto de Galinhas, 2012, v. 35.

MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação: educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 133-173.

UNIJIÚ. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, 2020-2024*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2019. 152 p. (Coleção Cadernos da Gestão Universitária, 61).

## 7 Planejamento e ação docente nos tempos da pandemia

**Émille Schmidt Gaklik**

*Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Cruz Alta (Unicruz).*

**Paula Montagner**

*Graduada em Medicina Veterinária. Mestre e Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora dos Cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Coordenadora da Especialização em Produção de Bovinos de Leite. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicruz.*

### Introdução

Diante do avanço pelo mundo da Covid-19 – doença causada pelo novo coronavírus –, a maioria dos gestores e educadores se concentra numa tarefa imediata: preparar-se para ensinar alunos através de meios remotos. Sabe-se que a educação se realiza no processo de ensino e aprendizagem. Não há educação sem professor e sem aluno. Não há aula sem professor, sem aluno, sem turma. Esta depende da relação, da troca constante entre ambos. Os alunos aprendem com os professores, mas também entre si. E no momento atual, com o isolamento social, essa troca fica prejudicada e, por vezes, não acontece. A educação acontece melhor quando há vínculo e, no momento, isso está prejudicado.

Nesse cenário, foi imprescindível que o professor se reinventasse, e isso foi necessário em um prazo curtíssimo, de uma semana para a outra. A todo momento, somos estimulados a pensar em algumas questões: como fica a questão do planejamento da educação frente a uma pandemia? O que é necessário fazer para que a educação continue? O que mudará com tudo isso?

Para responder e refletir sobre estas questões, é necessário conhecer e debater sobre os assuntos. Portanto, este artigo aborda, em um primeiro momento, a didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente, apresentada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen, docente da Universidade de Cruz Alta, no módulo IV do nosso curso. Em um segundo momento, explana-se sobre a Educação a Distância no Ensino Superior, temática do Professor Adriano Canabarro Teixeira, no módulo V do curso. Após, tem-se a crítica e a inter-relação dos assuntos envolvidos por meio de uma reflexão sobre educação na contemporaneidade em tempos de pandemia.

## **Fundamentação teórica**

### **Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente**

Conforme exposto por Lauxen (2019), planejar a ação docente implica, em primeiro lugar, problematizar os desafios que são apresentados no século XXI para a Educação Superior e as inter-relações entre os distintos níveis de planejamento institucional e os marcos regulatórios. Após, é necessário repensar como a prática docente de cada um pode colaborar com a qualidade da educação.



A autora também menciona que Paulo Freire nos incita a nos reconhecermos como seres inacabados, em constante evolução, já que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social a que tomamos parte.” Lauxen (2019) afirma que apesar de toda tecnologia e informação disponíveis para a sociedade é de responsabilidade do docente a formação do estudante que está no Ensino Superior. A curiosidade, a inquietude e a busca são, de acordo, com Paulo Freire, condição básica para nos tornarmos melhores como profissionais. Ainda conforme explanação de Lauxen (2019), um dos grandes desafios no século XXI com relação à educação é a sua qualidade. É ela que implicará a possibilidade de um país com mais igualdade de oportunidades, de justiça social e democracia plena.

Davok (2007 apud LAUXEN, 2019) esclarece que uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio dos conteúdos previstos nos planos curriculares, quanto aquela que possibilita a aquisição de diferentes culturas ou o desenvolvimento da capacidade para servir ao sistema produtivo, ou promover o espírito crítico e fortalecer o compromisso para transformar a realidade social.

Lauxen (2019) aponta que o contexto educacional no século XXI é singular na história da Educação Superior no Brasil. A expansão que aconteceu a partir dos anos 2000 acarretou um aumento no número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior. Isso aconteceu, em parte, devido ao estímulo governamental com a criação de novos cursos nas instituições públicas, comunitárias e particulares. Esse contexto é composto por estudantes de distintas culturas, oriundos de classes sociais anteriormente não privilegiadas pelo Ensino Superior.

Logo, os professores universitários encontram turmas de alunos com baixo desempenho acadêmico e, em muitos casos, sem os referenciais básicos para a construção de novos conhecimentos na graduação. Esta identificação é realidade, e enquanto professores precisamos trabalhar para que esse estudante possa sair do Ensino Superior com as competências e habilidades técnicas somadas às humanas e boas relações interpessoais.

O professor universitário deve colocar todos os seus conhecimentos (técnico-científicos, didáticos e filosóficos) em ação e interferir nessa formação desse estudante. Diante disso tudo, tem-se o planejamento enquanto importante e necessário. E um bom planejamento requer discussão e reflexão coletiva. Além disso, o professor precisa conhecer o marco regulatório do Ensino Superior, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação – DCNs, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, e nele o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, bem como o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do(s) curso(s) em que ministra aulas (LAUXEN, 2019).

É importante salientar que os novos documentos de avaliação dos cursos, de credenciamento e reconhecimentos, englobam termos como inovação, tecnologia, aprendizagem, empreendedorismo e interdisciplinaridade. A preocupação é que a docência considere o processo de aprendizagem e não somente o de ensino. Os estudantes precisam desenvolver as competências demandadas pelo mundo do trabalho. Portanto, volta-se à ideia de que o trabalho docente não deve ser a transmissão de conteúdos. A ênfase deve estar na aprendizagem, na construção desses conhecimentos (LAUXEN, 2019).



O planejamento acontece em diferentes níveis até chegar ao trabalho do professor na sala de aula. Resumindo, há em um primeiro nível as legislações federais, estaduais e municipais; em segundo nível, planejamento das instituições e dos cursos; em terceiro nível, planejamento das disciplinas e aulas. Dentre esses, destaca-se a importância do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no qual cada curso deve manifestar através de documento uma intenção implícita de atuação para a formação profissional no contexto em que está implantado.

Lauxen (2019) reforça que o planejamento não é um método de programar as atividades docentes, mas também deve ser momento de pesquisa e reflexão, além de estar envolvido com a avaliação. Portanto, é um processo que visa respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação a fim de atingir objetivos previstos, mas pensando e prevendo o futuro, sem desconsiderar o presente e o passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos e culturais. Reside uma questão a ser pensada e refletida: o planejamento difere quando estamos na era digital?

A crescente presença das tecnologias no cotidiano das pessoas é uma das características marcantes da contemporaneidade. Trata-se de um processo de imersão tecnológica, no qual inúmeras ações humanas são suportadas pela tecnologia, além de aparatos que transformam a vida de cada indivíduo nas mais distintas áreas e dos mais variados jeitos, estimulando o processo de desenvolvimento social (TEIXEIRA et al., 2010).

Teixeira et al. (2010) declaram que as Tecnologias de Rede (TR) ganham destaque já que estabelecem uma situação de conectividade generalizada, aumentando e potenciali-

zando as possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas. As TR são uma revolução no processo comunicacional, permitindo uma dinâmica de alternância entre emissão e recepção de mensagens, acesso a diferentes fontes de informações e muitos tipos de transferência de dados.

É necessário ressaltar que esta situação não garante que essa dinâmica seja apropriada pelos indivíduos, ou por outros processos que independem da tecnologia. Um dos exemplos desta relação são as iniciativas ligadas à construção do conhecimento, em que esta se estabelece como um dos principais elementos de desenvolvimento humano e social (TEIXEIRA et al., 2010).

Considerando que a aprendizagem possa ser objeto de um processo de virtualização, torna-se essencial que os agentes envolvidos no processo – alunos e professores – assumam diferentes posturas e reconheçam nas tecnologias digitais um espaço de construção do conhecimento (TEIXEIRA et al., 2010).

As crianças de hoje são caracterizadas como “nativos digitais”, pois são nascidas numa cultura em que se “clica”, e a escola não pode ignorar o que acontece no mundo. Por outro lado, há os imigrantes digitais, nome designado àqueles que não são contemporâneos das tecnologias digitais de rede. Estes, por mais que se esforcem, não desenvolverão a mesma fluência e a naturalidade próprias das novas gerações.

A maioria dos professores é imigrante digital, enquanto a maior parte dos estudantes se enquadra na categoria nativo digital. O desafio do professor “é ser capaz de, pelo reconhecimento do potencial das tecnologias, desenvolver estratégias didático-pedagógicas que explorem suas possibilidades.” (TEIXEIRA et al., 2010, p. 194). Nesta dinâmica,



só se tem certeza do ponto de partida. O ponto de chegada depende da construção criativa e colaborativa de estudantes e professores.

O professor deve delinear estratégias que permitam ao estudante, de forma autônoma, traçar os caminhos de construção do conhecimento em rede. Para isso, o professor precisa assumir uma postura de reflexão-na-ação, ao fazer uso criativo das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (RAMAL, 2002 apud TEIXEIRA et al., 2010). Algo que deve ser discutido é a ineficiência da formação docente no sentido de lançar mão das tecnologias disponíveis na construção de um fazer pedagógico que fomente processos de aprendizagem significativos.

## **Educação a Distância no Ensino Superior**

Para Teixeira et al. (2010), a Educação a Distância (EAD) não é um fenômeno contemporâneo, já que existe desde que o primeiro homem precisou se comunicar com alguém que não estava geográfica e temporalmente presente. A EAD é apresentada como oportunidade de levar conhecimento, como se ele fosse um produto pronto, àqueles que não possuem condições de se deslocar até os ambientes formais de ensino.

Geralmente, o que se verifica é o engessamento da modalidade de ensino à dinâmica linear da educação tradicional, de que o professor deve ensinar e os alunos devem aprender. Reforça-se, dessa maneira, a postura de passividade e de recepção, elemento marcante na educação denunciado por Paulo Freire em meados de 1970 e que ainda figura como realidade (TEIXEIRA et al., 2010).

Esta concepção de educação busca a individualização do estudo, levando ao isolamento e à desmotivação.

Quando a distância possibilita a aprendizagem? De que distância se está falando, já que vivemos em um momento em que o tempo real anula a noção de espaço? Se o processo educacional prevê um movimento comunicacional e interativo, como ele pode acontecer em uma educação que prioriza a autonomia?

Uma das alternativas apresentadas por Teixeira et al. (2010) é um processo de análise sob o prisma do conceito de inclusão digital em que as tecnologias são apropriadas de forma crítica e participativa, visando romper com a passividade em que a sociedade está há muito tempo. O que se percebe é que não há projetos vinculados à formação específica do professor que enfatizem a integração do audiovisual à sua prática escolar.

Teixeira et al. (2010) atentam para a emergência de uma aprendizagem potencializada pelas TR e ressignificada pela ampliação político-social dos processos de inclusão social. Como o processo de aprendizagem é comunicacional, envolvendo participação, diálogo e integração entre duas ou mais pessoas, é preciso que essa compreensão seja praticada.

Esse processo que rompe com os limites físicos e geográficos da escola não deve ser baseado na distância, mas sim na presença efetiva de múltiplos parceiros de aprendizagem e na proximidade proporcionada através da mediação tecnológica. As posturas educacionais precisam ser repensadas de forma que a nova educação seja caracterizada pela proximidade. Essa nova pedagogia, sem denominação,

apropria-se das características das redes que potencializam a interação, o estabelecimento de processos comunicacionais multidirecionais



e a dinamicidade. Buscando o estabelecimento de processos de aprendizagem plenos, que considerem as TR como ambientes de colaboração e de interação que aproximam, e não distanciam, as pessoas e grupos sociais. (TEIXEIRA et al., 2010, p. 200).

Conforme Teixeira et al. (2010), a ideia de distância não se aplica à educação e não favorece o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, cujo principal elemento é o convívio social. Mais importante do que fornecer acesso à rede e aos conteúdos é a criação dos espaços de interação, comunicação e colaboração. Cada cidadão deve assumir a responsabilidade pelos processos de construção do conhecimento.

### **Reflexões sobre educação na contemporaneidade em tempos de pandemia**

Em tempos de pandemia, como citado anteriormente, a educação precisou ser reinventada e ressignificada. De uma hora para outra, recebeu-se a notícia em todas as instituições de ensino de que as aulas presenciais estavam suspensas e que elas aconteceriam de forma remota através das plataformas digitais. Diante disso, muitos professores julgaram que postar os conteúdos nessas plataformas era o suficiente. Como já comentado neste artigo, o ensino-aprendizagem não se dá com a simples troca de conteúdos. Portanto, notou-se que era necessário transformar a sala de aula virtual em algo diferente e atraente, que suprisse a ausência presencial, mas não afetasse o convívio e a troca de experiências, que é uma verdadeira aula.

Os conteúdos e a metodologia para as aulas já estavam planejados desde o começo do semestre, de acordo com o PPC e PDI dos cursos e instituições. Bem, se esses docu-

mentos já englobam termos como inovação, tecnologia, aprendizagem, empreendedorismo e interdisciplinaridade, as aulas planejadas já deveriam trazer metodologias diferentes para incluir estas questões.

Concordamos com Teixeira et al. (2010) quando apontam que ter uma rede de acesso à internet não garante que os indivíduos a usufruam com propriedade. Os conteúdos estão disponíveis na internet para quem quiser, mas a aula depende de muito mais do que isso. Para que a aprendizagem seja objeto de um processo de virtualização, é necessário que os agentes envolvidos no processo – alunos e professores – assumam diferentes posturas e reconheçam nas tecnologias digitais um espaço de construção do conhecimento.

Os mesmos autores ainda apontam que a maioria dos alunos é nativo digital e grande parte dos professores é imigrante digital, e que, por mais que se esforcem, não terão fluência com as tecnologias digitais. Também reforçam que há falta de incentivo para a formação docente com tecnologias ativas. Na nossa instituição, são oferecidos muitos cursos durante as pedagogias universitárias para esse tipo de capacitação. Cursos com uso de *CmapTools*, *Socrative*, mapas mentais e conceituais, *Design Thinking*, *BigBlueButton*, entre outros, já foram ofertados muitas vezes pela instituição. No entanto, percebemos uma relutância dos professores mais antigos da instituição em participar e tentar se adaptar a essas metodologias. Um quesito desfavorável é que os cursos acontecem muito próximos ao começo das aulas do semestre. Portanto, são cursos muito interessantes, mas devido ao planejamento necessário para a adoção de novas metodologias, a maioria dos professores acaba não modificando suas estratégias em sala de aula.



Reforçamos que ninguém estava planejado ou preparado para uma pandemia e para uma mudança abrupta no sistema de sala de aula. Contudo, se já fossem seguidas as determinações dos documentos de planejamento das instituições, bem como as ferramentas e metodologias abordadas nos cursos de formação, essa mudança aconteceria de forma mais branda e menos estressante.

O ensino passa a ser a distância, certo? Não! A aprendizagem não existe a distância. O que existe é o distanciamento físico, mas a aula só acontece se houver troca, busca, reflexão e crítica por parte de ambos – alunos e professores. O correto seria usar a denominação Ensino Híbrido. O que estamos fazendo? Estamos usando os ambientes digitais para exercitar novos processos interativos e colaborativos de aprendizagem. No Ensino Híbrido, os conteúdos não são o foco principal, mas sim estimular os estudantes a serem autônomos, capazes de exercitar as habilidades e competências necessárias para sua atuação profissional.

Portanto, concordamos e reforçamos a citação de Davok (2007) segundo a qual uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio dos conteúdos, quanto aquela que possibilita a aquisição de novas experiências, como uma cultura científica ou literária, aquela que promove o espírito crítico, etc. O ensino atual não deveria ter como referência a quantidade de conteúdos, mas sim as competências que os estudantes desenvolvem. Aprender é um processo, não sendo possível condensar o aprendizado em mais horas diárias e menos dias.

Dentre as finalidades do Ensino Superior citadas na LDB, destaca-se o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. No entanto, a alta carga destinada a aulas e não à pesquisa

e extensão, a falta de condições físicas destinadas para a pesquisa e os baixos salários dos professores constituem alguns dos problemas do Ensino Superior. Uma grande questão para o professor é como, na prática, na sala de aula, atingir essas finalidades junto aos acadêmicos. Não é possível ter uma resposta, mas sabe-se que o estímulo à pesquisa desde os primeiros semestres do curso superior é fundamental.

Agora, com a prática docente acontecendo através de atividades remotas, a conciliação entre Ensino, Pesquisa e Extensão ficou mais difícil de acontecer, dependendo do curso. Em alguns casos, essa conciliação se mostrou muito necessária, e universidades demandaram esforços para que essas ações se concretizassem. É o caso, por exemplo, dos cursos de Farmácia que seguiram nas formulações, produções e distribuições de álcool em gel e dos cursos de Engenharia e Arquitetura que, com uso das impressoras 3D, seguiram nas produções de materiais de proteção para os profissionais que atuam na linha de frente da Covid.

## Considerações finais

Em tempos de pandemia, o ensino não passa a ser a distância, mas sim a ser o ensino híbrido. A aprendizagem não existe a distância, e o que existe é o distanciamento físico, mas a aula só acontece se houver troca, busca, reflexão e crítica por parte de alunos e professores. É fato que a educação precisou ser ressignificada rapidamente, mas esta deve ser uma constante: a ressignificação do ensino e da aprendizagem deve acontecer de forma continuada.

Como legado positivo disso tudo, acreditamos que as instituições possam ser mais valorizadas, uma vez que os estudantes estão sentindo falta do que tinham, da



interação, do convívio e também pelo sucesso perante as comunidades que os projetos de extensão conseguiram alcançar. Embora estejamos tentando tudo isso com o ensino híbrido, essa falta é uma constatação. Pode ser que o ensino *online* ganhe mais adeptos. Muitos professores e estudantes estão gostando da experiência e até testando novas possibilidades e metodologias. Para a Educação Básica, acreditamos que valerá como um ensaio, mas que ela está longe de promover um processo de ensino e aprendizagem *online* efetivo.

Por outro lado, a pandemia também tem sido usada para corromper a modalidade *online*, quando difunde concepções simplistas do processo de ensino e aprendizagem e quando comercializa soluções ilusórias para os problemas de educação no país. Vende-se como se a tecnologia resolvesse tudo, deixando de ser um meio e se tornando um fim.

## Referências

LAUXEN, S. de L. *Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD)*. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019.

TEIXEIRA, A. C. et al. *Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância*. In: MACHADO, G. J. C. (Org). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 182-207.





## 8 Avaliação a distância e o desenvolvimento de competências

**Gabriela Koglin**

*Graduada em Nutrição. Mestre e Doutoranda em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Nutrição da Universidade La Salle.*

### **Introdução**

O primeiro semestre de 2020 foi sem dúvida desafiador para todos. A pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19) atingiu todos os cantos do mundo e todas as profissões, fazendo com que fosse necessário o isolamento social. Os docentes de diferentes níveis foram solicitados a se reinventarem a cada dia para manterem suas atividades laborais ou para pensarem em soluções para quando a rotina pudesse ser restabelecida nas instituições de ensino. No Ensino Superior, não foi diferente, e os docentes de instituições privadas e comunitárias mantiveram, na sua maioria, suas aulas, porém, de forma remota. Aqui cabe uma ressalva para elucidar a expressão “aula remota”. Por que não utilizar “Educação a Distância”?

As aulas ministradas de forma remota pelas instituições acima citadas ocorrem em formato síncrono, no mesmo horário em que ocorreriam as aulas presenciais. O professor é o mesmo e está presente em todas as aulas, prepara e envia material para cada encontro, elucida dúvidas através de *chat* ou videoconferência com os estudantes, propõe tarefas e trabalhos individuais ou em grupos, organiza seminários, dentre tantas outras formas de trabalho. A Educação a Distância que temos visto não trabalha neste formato, e o grande diferencial é que as aulas não ocor-

rem de forma síncrona, os estudantes assistem a vídeos em qualquer momento da semana e muitas vezes só têm contato com tutores e de forma virtual.

Muitos docentes não estavam acostumados com o formato de ministrar aulas remotas antes da necessidade surgida por esta grave crise mundial. Estão se adaptando, e neste momento já vivenciaram diferentes situações, desde problemas decorrentes das tecnologias até “como avaliar de forma remota?”; “terão validade provas feitas em casa?”; “será que existem alternativas às provas?”. Sem dúvida, a avaliação é possível e não precisa necessariamente passar por provas no sentido comumente usado. Talvez outras competências sejam requeridas, porém isso não significa perda de qualidade ou enfraquecimento no ensino ou pelo menos não deveria significar. Esta resenha busca entender a relação da avaliação em situação de ensino remoto e/ou a distância e quais competências são mais ou menos solicitadas neste formato avaliativo.

## O lugar da avaliação

Talvez a primeira pergunta a ser feita é: precisamos mesmo fazer avaliações? Hoffmann (2000) acredita que sim, porém somente a avaliação que modifica a prática do docente é uma avaliação mediadora, aquela que não está em uma avaliação final, mas que se faz presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, enriquecendo e complementando os saberes. Esta se mostra uma construção sólida e que desenvolve os três componentes de uma competência: conhecimento, habilidade e atitude.

A avaliação tem conotações muito diversas, pois para alguns remete imediatamente a punição, dor, derrota; já para outros, a avaliação é mérito, qualidade, crescimento



(WELTER, 2019). Essa contradição entre controle e emancipação (DIAS SOBRINHO, 2003) é sempre observada entre estudantes e docentes, com representantes dos dois tipos. A avaliação no Ensino Superior deve ter sempre como premissa a compreensão da finalidade, para que possibilite a construção de novos conhecimentos de forma estruturada e para que seja compreendida pelos estudantes (WELTER, 2019).

A professora Cristiane Backes Welter (2019) apresenta as diferentes formas de pensar a avaliação, que podem ser divididas em quatro gerações. A primeira tem como marco Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educativa porque definiu os objetivos educacionais em termos do comportamento dos estudantes. Esta primeira geração da avaliação é conhecida como “Pré-Tyler” e estava vinculada diretamente ao campo da psicologia nas décadas de 1920 e 1930, em que avaliação e medição eram centradas em determinações das diferenças pessoais.

Já a segunda geração da avaliação, na década de 40, está diretamente relacionada à obra de Tyler, ou seja, busca averiguar se os objetivos traçados estão sendo alcançados pelos currículos e pelas práticas pedagógicas. Novamente, essa concepção está associada ao paradigma da racionalidade científica que caracteriza a pedagogia por objetivos.

A terceira geração está relacionada a um período histórico de descrédito à própria educação, de 1946 a 1957, e a quarta geração é chamada de realismo. Nesta última geração, pensava-se que um currículo representava uma nova ideia sobre o conhecimento, uma nova ideia sobre como ensinar esse conhecimento. Ofereciam-se novas formas de entender o conhecimento biológico, tecnológico, matemático, social e novas formas de ensinar. A avaliação servia, basicamente, para saber se essas inovações eram

adequadas e qual a sua utilidade no processo interativo nas universidades.

Na década de 1970, descobriu-se que a avaliação não averigua o rendimento individual e sim aplicado em formas de atuação, de pensar, em decisões, sendo diferente em cada espaço e necessidade. Portanto, a avaliação é um potente instrumento de aprendizagem social e que deve valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino.

A pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud (1999) aborda justamente essa inserção do estudante em um determinado processo, o que também vemos como competência. Isso significa que a avaliação é uma forma de acompanhar o que foi incorporado pelo aluno, não tal como o conhecimento se apresenta, mas como um processo de conquista dele para melhorar e interagir com a cultura existente. Essa experiência singular é partilhada com os demais colegas da turma, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem e que é enriquecedor para todos. Costumo dizer que não conseguimos fazer com que os estudantes vivenciem todas as situações na prática (como experiências de estágio ou de atividades de extensão) por termos o tempo muitas vezes como limitador, porém, quando temos as trocas de experiência em sala de aula, conseguimos minimamente imaginar como seriam outras realidades e pensar como agiríamos.

Dias Sobrinho (2008) também considera a avaliação como um compromisso social, formando para a vida em sociedade mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. O autor diz que cabe à Educação Superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é também construção da sociedade



democrática que estamos precisando muito rever. Alguns professores, por variados motivos, acabam utilizando apenas provas para avaliar seus alunos. Muitas vezes, são listas de questões que priorizam a memória do estudante em detrimento da cognição para resolução de problemas, o que seria muito mais útil. Segundo Perrenoud (1999), as provas escolares tradicionais se revelam com pouca utilidade porque são essencialmente concebidas mais para o desconto do que para análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para identificação do nível de domínio de cada um.

A professora Helga Haas (2019) aponta diversos autores cujas pesquisas constataam que o professor que ensina bem nem sempre prepara boas provas, e que a raiz disso se encontra em sua formação: ele não aprende a elaborar instrumentos de coleta de dados na faculdade. Em decorrência disso, grande parte dos professores avaliam da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência, maneiras de avaliar o desempenho dos alunos. Gatti (2013-2014), pedagoga e estudiosa sobre a profissionalização continuada do docente da Educação Superior, destaca que é preciso ampliar a competência técnica do professor para avaliar, que vai desde o conhecimento dos princípios de construção dos diferentes tipos de instrumentos, até as formas avaliativas para diferentes tipos de conteúdos. As suas pesquisas sobre o tema constataam o despreparo do professor acerca da construção de instrumentos, por isso recomenda estudar e se preparar teórica e metodologicamente usando fontes de consulta do campo da didática.

A estrutura avaliativa que deposita todas as suas “fichas” na nota e na prova está associada a uma estrutura

que impede professores e estudantes de fazer tentativas, pois termina por esbarrar na nota, na prova em períodos específicos, geralmente ao término de uma parte da matéria (PERRENOUD, 1999), não permitindo que o estudante possa retomar conceitos que tenham ficado pouco compreendidos, pois já deve seguir adiante nos conteúdos. A avaliação não deveria ser assim pensada, ela é muito mais interessante quando contribui para repensar o processo de ensino e de aprendizagem ao longo do processo.

O excesso de avaliações pode obscurecer a real finalidade da avaliação, que está em diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que estas possam refletir no processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do trabalho pedagógico (WELTER, 2019). A autora também entende que a finalidade da avaliação no Ensino Superior seja a formação do cidadão por estar associada à finalidade essencial da educação, que é a construção e o desenvolvimento da dimensão psicossocial do ser humano.

## **A avaliação na universidade**

Em vista do objetivo e finalidade bem aplicada da avaliação, que exemplos podem ser utilizados em um ambiente universitário? Welter (2019) apresenta alguns aspectos interessantes da avaliação formativa, e entre eles destaco os seguintes:

- realizar tarefas em grupo para que os próprios acadêmicos se auxiliem nas dificuldades (princípio de interação entre iguais), mas garantido o acompanhamento de cada acadêmico a partir de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo;
- propor, a cada etapa, tarefas relacionadas às anteriores, numa gradação de desafios coerentes às descobertas feitas pelos alunos, às dificuldades



apresentadas por eles, ao desenvolvimento do conteúdo;

- converter a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, calculando médias de desempenho final, em tomada de decisão do professor com base nos registros feitos sobre a evolução dos acadêmicos nas diferentes etapas do processo, tornando o aluno comprometido com tal processo.

Todas as ideias acima apresentadas são muito interessantes e, com certeza, tornam o processo avaliativo – e por que não o de aprendizagem efetiva? – muito mais coerente e plausível. Porém, como qualquer mudança, traz dúvidas sobre como efetuar na prática essa transformação. Especificamente, em momento de atividades remotas no Ensino Superior, como fazer os estudantes trabalharem em grupos e, ainda mais, como avaliá-los individualmente dentro de cada grupo? Além disso, outra dificuldade que surge é que essa avaliação formativa é muito mais factível em turmas pequenas do que em turmas grandes, frequentemente vistas nas nossas universidades. Como avaliar individualmente, da forma como cita Welter (2019), uma turma com 60 estudantes?

Elucidando um pouco essas questões, o professor Adriano Teixeira (2019), em um de seus *podcasts* usados neste curso de pós-graduação, fala sobre a necessidade de diversificar as atividades propostas aos alunos. Deixar de utilizar estudos dirigidos em que se entrega um texto com dezenas de perguntas para os alunos responderem e passar a usar outras formas de avaliação, como *podcasts*, *e-book* etc. Desta forma, sempre haverá uma novidade, e a atenção dos estudantes é apreendida por mais tempo. A utilização de atividades desafiadoras é bem-vinda e faz com que os acadêmicos pesquisem em diferentes fontes, como, por

exemplo, por meio de entrevista com quem entende do assunto. Este tipo de atividade faz com que competências relacionadas à pesquisa e relações interpessoais sejam desenvolvidas.

Hoje, de um modo geral, nossa sociedade necessita de processos avaliativos participativos e reflexivos, quer pelos professores, quer pelos acadêmicos. Isso implica que os professores não assumam sozinhos a responsabilidade de avaliar e definir critérios para essa avaliação, ou seja, implica que professores e acadêmicos participem coletivamente da avaliação.

Segundo Raths et al. (1977), cada uma das operações de pensamento sugeridas tende a se tornar um hábito no momento em que se constitui parte do processo de aprendizagem habitual dos estudantes, ou seja, quando eles aplicam as operações para resolver situações novas com autonomia, sabendo o que é e como fazer, usando a respectiva operação de pensamento. Entretanto, os autores alertam que esta não é uma ação pedagógica muito simples, uma vez que demanda persistência e paciência por parte do professor, já que para o estudante evidenciar o pensamento em que aplica, por exemplo, a habilidade de observação com autonomia, é necessário, no mínimo, um semestre de realização de atividades variadas, em dificuldades crescentes e em diferentes campos de conhecimento para se consolidar. Isso demanda tempo e planejamento de ações pedagógicas de todos os docentes envolvidos, independentemente do campo de conhecimento sob sua responsabilidade, desde os primeiros módulos de todos os cursos de graduação, e a inserção no plano pedagógico e nos planos de ensino como componente curricular.



É importante que as estratégias estejam contextualizadas à dinâmica dos objetivos almejados, e estes, em consonância com a natureza de cada operação de pensamento. Por exemplo, se o objetivo é o de aprender a observar, o professor deve planejar situações que exponham ao aluno a necessidade de obter conhecimentos, ou atitudes, ou habilidades, usando a observação, de modo que se aproprie do processo, identificando em si mesmo como sabe que está observando, construindo o conceito de “observar”, reconhecendo em si quando está evidenciando essa operação de pensamento, isto é, saber observar e saber que sabe.

## Considerações finais

De acordo com o exposto nesta breve resenha, podemos considerar que avaliar os acadêmicos é sim importante e necessário. Porém, deve ocorrer em forma de processo ao longo do semestre ou outros períodos de tempo para que o objetivo da avaliação seja alcançado, que é de possibilitar correções ao longo do caminho e não apenas fornecer uma escala de notas. A diversificação dos instrumentos de avaliação e o estudo da didática deste processo por parte dos docentes são apontados como primordiais para melhor conduzir esta importante etapa.

## Referências

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

HAAS, H. *Elaboração de instrumentos de avaliação*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

RATHS, L. et al. *Ensinar a pensar*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977.

TEIXEIRA, A. C. *Educação a Distância*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

WELTER, C. B. *Didática no Ensino Superior: avaliação*. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

## 9 A (re)invenção do planejamento docente: Educação a Distância versus a virtualização das aulas em época de pandemia

**Jane Herber**

*Graduada em Química (Licenciatura Plena). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Química da Universidade do Vale do Taquari (Univates) nos cursos de Engenharia, Química Industrial, Biologia, Biomedicina e Farmácia.*

**Ricson Rocha de Souza**

*Graduado em Engenharia de Materiais. Mestre e Doutor em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Curso de Engenharia Mecânica da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

Como num piscar de olhos, nossa prática docente passa por uma reformulação brusca! É como trocar o pneu de um automóvel enquanto ele anda, como consertar a engrenagem de uma máquina enquanto ela está funcionando a pleno vapor. Nós, docentes, assim como toda a população mundial, fomos pegos de surpresa por um inimigo invisível, um vírus, e tivemos que reorganizar a nossa rotina, a nós mesmos e também rever as metodologias empregadas em nossas aulas. A esse respeito, o texto que segue busca fazer aproximações entre o planejamento

docente, a virtualização das aulas e o Ensino a Distância a partir das vivências dos autores.

A identidade profissional docente e a maneira de enxergarmos o mundo modificou-se a partir da pandemia e, repentinamente, tivemos que transformar a didática no Ensino Superior, especificamente, no que se refere ao planejamento da ação docente. Em decorrência disso, modificamos a forma de ministrar nossas aulas, porque a Educação a Distância (leia-se “aulas virtualizadas”) que, anteriormente, era uma longínqua alternativa de ensino, em especial para a área das Ciências Exatas, rompeu barreiras e tornou-se uma opção emergencial (quem sabe até permanente). Em vista disso, tratamos este cenário como sendo um (re)aprender na urgência e um (re)formular na emergência. Enquanto planeta, estamos em uma situação emergencial, surpreendidos pelo inimigo invisível que nos assombra, nos impede de ir e vir e tira o direito da população mundial de sair de casa a fim de cumprir suas atividades profissionais, estudantis e de lazer. Já enquanto docentes, a partir do início deste cenário pandêmico, nos obrigamos a estar permanentemente diante de (e em contato com) um “inimigo visível” para muitos professores, que é o computador. No caso deste “inimigo”, não existe nenhuma vacina para combatê-lo e não se espera da ciência e dos pesquisadores nenhuma resposta a curto prazo. As soluções, neste caso, já estão disponíveis há bastante tempo, e todos que têm acesso à internet podem usufruir dela. Considerando esse cenário, o que se espera é que cada professor identifique que – no caso do computador – não estamos diante de um inimigo e sim de um importante aliado para enfrentar as atuais adversidades. Nessa mesma perspectiva e a partir do estado de pandemia, a virtualização do ensino tornou-



-se uma prática obrigatória, tendo em vista a necessidade de reconhecer a diferença entre a virtualização de aulas síncronas e a Educação a Distância - EaD (esta última ofertada por muitas instituições). Assim, o planejamento docente teve que ser adaptado para essa nova realidade, de modo a evidenciar que, na aula virtualizada e síncrona, o professor está em contato direto com os estudantes, o que difere do modelo EaD que normalmente é composto por aulas assíncronas ou por momentos variados (síncronos e assíncronos). Assim se iniciou, então, de forma inesperada e antecipada, o duelo entre o planejamento docente e a Educação a Distância, temas que abordaremos neste texto. Para nós, docentes, (re)planejar as aulas e torná-las virtualizadas e síncronas tem sido um desafio. O planejamento necessita de mais tempo, exigindo a busca por estratégias que contemplem as habilidades e as competências de um determinado componente curricular, lembrando sempre do perfil do estudante e da documentação oficial que rege o Ensino Superior. Além das adversidades provindas dos alunos, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, fatores extras, como a mensalidade, a contratação de aulas presenciais, a opção de curso presencial e não de um curso EaD, evidenciaram fragilidades nas primeiras semanas da virtualização, que tiveram que ser amenizadas ao longo dos encontros. No início da quarentena, quase não houve certezas, a única era a de que as aulas virtualizadas seriam validadas para fins de cumprimento do calendário acadêmico. Em um primeiro momento, era difícil acreditar que houvesse grandes possibilidades do semestre encerrar com aulas virtuais. Aos poucos, as semanas foram passando, o semestre foi avançando e a instituição buscando alternativas para contornar

as situações geradas. Uma das ações foi o empréstimo de equipamentos para estudantes que não possuíam computador. Além disso, foram ofertados cursos *online* para a formação docente, no tocante ao uso de ferramentas remotas, objetivando qualificar as metodologias e proporcionar aos estudantes aulas com qualidade similar à das aulas presenciais. Isso para não dizer que foi preciso considerar, nessas adequações, os marcos regulatórios que regem o Ensino Superior, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Pedagógico Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conteúdos, habilidades, competências, entre tantos outros. Além disso, o planejamento precisou também ser adaptado à nova realidade, mantendo o uso de metodologias ativas e de práticas interdisciplinares. E a avaliação? Este é outro ponto a ser destacado, pois as avaliações passaram também por uma readequação. No momento, elas estão condicionadas aos recursos, de modo a acompanhar a metodologia e ir ao encontro das possibilidades e das ferramentas disponíveis. Por exemplo, a utilização do *Google Classroom*, do *Google Drive*, do *Google Forms*, assim como as tarefas, os fóruns e os questionários, todos recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, o agir na emergência possibilitou que utilizássemos ferramentas para a avaliação que até então estavam disponíveis, porém não integravam o planejamento docente para tal função. As gravações de aulas e a busca de alternativas para dar conta de um planejamento virtual se tornaram rotina. As visitas técnicas, até então uma prática tradicionalmente presencial e sempre muito bem aceita pelos estudantes, acabou sendo levada para o mundo digital, ocorrendo por meio de palestras virtuais. Assim, o profissional da empresa, convidado



pelo professor a participar da sala de aula virtual, compartilha a sua tela, trazendo informações que complementam o conteúdo apresentado. Os estudantes, menos encabulados, “protegidos” pela tela do computador, se arriscam, inclusive, a realizar perguntas sobre o tema que está sendo apresentado pelo profissional. Certamente, esta prática pode encurtar distâncias e aproximar a empresa da universidade, o que sempre foi um grande desejo de qualquer gestor acadêmico. No modelo presencial, sabe-se que é bastante complicado realizar viagens de média ou longa distância, visando conhecer o processo de produção de uma determinada empresa, por exemplo. Então, por que não nacionalizar as palestras virtuais? Ou ainda, internacionalizá-las? Assim, palestrantes de qualquer lugar do país ou do mundo podem participar das aulas virtuais simplesmente com um clique. Isso não é sensacional? Assim, espera-se que, em um futuro bem próximo, seja possível visitar uma empresa de forma remota, também com o uso da tecnologia. Porém, restavam os questionamentos: como trabalhar com componentes que envolvem aulas experimentais? Como transformar as aulas que seriam ministradas em laboratório em aulas virtuais? Uma alternativa foi recorrer a vídeos disponíveis no *YouTube*. Outra maneira foi gravar a realização do experimento no laboratório e editá-la para posterior utilização durante as aulas. Aos poucos, fomos nos tornando atores, no sentido literal da palavra, pois acabávamos ensaiando falas, organizando roteiros, gravando e regravando os vídeos para, assim, qualificar o planejamento e tornar a aula virtual mais atrativa e proveitosa. Outra alternativa foi propor trabalhos em grupo para serem apresentados virtualmente, e a grande questão foi: “Professora, nós nunca apresentamos

um trabalho para o computador!”. De certa forma, a fala da estudante é o que nós, docentes, também não estávamos habituados a fazer, que é dar aula sentados em frente ao computador. Talvez aí esteja outra fragilidade da virtualização. Vale destacar a preocupação do docente em disponibilizar atividades atrativas para manter os estudantes envolvidos com a aula. Por outro lado, estudantes com medo desse cenário pandêmico instável se impressionaram com a situação que estamos vivendo, o que se reflete na sala de aula. Logo, surgiu a necessidade de, em cada início de aula, abrir um espaço para o diálogo a fim de saber como eles estavam, saber sobre suas famílias, trabalhos etc. Nas considerações dos estudantes, sentiu-se a preocupação com o “emprego”, com o retorno das aulas, com a volta da normalidade, pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 167), “a ação de docentes e discentes não se dá à parte da realidade social na qual se insere.” Outras questões de crucial importância neste momento foram as seguintes: e se a sala de aula presencial se tornasse uma sala de aula virtual? E se os trabalhos em duplas ou grupos, tradicionais nas aulas presenciais, fossem agora realizados em diferentes salas criadas a partir do *Google Meet*? Tudo isso está acontecendo! Nós nos vimos desafiados a mudar a dinâmica da sala de aula, a quebrar paradigmas e barreiras que cercam a Educação a Distância. Nós nos vimos diante da máquina e, a partir dela, precisamos construir uma nova maneira de compartilhar conhecimento. A organização e o planejamento de cada aula se tornaram essenciais. A cada semana, se torna evidente que a prática docente virtual não permite muitos improvisos e nem o uso de um único tom, ou seja, uma única maneira de conduzir a sala de aula. A criatividade, a



inovação e a versatilidade se tornaram recursos extremamente importantes para manter os estudantes conectados e interessados durante todo o período da realização da aula. Logo, o planejamento e a apresentação clara das atividades propostas, no início de cada aula virtual, mostram-se vitais para o sucesso delas. Essa maneira de pensar conversa com autores como Padilha (2001) e Vasconcellos (2006), que tratam o planejamento docente como um processo de reflexão, requerendo uma previsão e etapas bem estabelecidas para alcançar um propósito concreto, com resultados acadêmicos satisfatórios. Assim, esse processo de reinvenção e adaptação, em um contexto de aulas síncronas, com o professor o tempo todo conectado (quando a internet ajuda, e não há falta de energia elétrica), busca desmitificar o sentido de “ausência” muitas vezes atribuído à Educação a Distância, como sugere Barreto (2001). Ainda, Ramal (2002) trata o professor como um arquiteto cognitivo, capaz de construir caminhos e formas para que o estudante possa chegar ao conhecimento, sendo que no caso apresentado neste texto esse processo se dá através do uso de tecnologias. Na atual realidade, é exatamente isso que temos feito: exercitamos a nossa capacidade de reinvenção por meio da virtualização do ensino. As diferentes formas de interação e de comunicação vêm permitindo tanto um aprendizado mútuo, no que se refere à troca de conhecimentos, quanto uma oportunidade para repensar a importância das relações estabelecidas entre docentes e discentes, enquanto protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse cenário, espera-se um mundo diferente pós-pandemia, mais especificamente, uma humanização da prática docente e do “Ensino a Distância” em todas as áreas do conhecimento. A partir da experiência com o isolamen-

to social, a sociedade se depara com a importância das pessoas e se questiona sobre o quanto somos frágeis sozinhos.

## Considerações finais

Dado o exposto, percebe-se que a modalidade de aulas adotada pelos docentes durante a pandemia pode se tornar algo viável para o planejamento docente, desde que os professores estejam com a mente aberta e capacitados para utilizar com sabedoria os recursos disponíveis e, claro, desde que os estudantes também estejam dispostos a encarar esse jeito diferente de ter aula. Conclui-se dizendo que a virtualização das aulas, diferentemente da Educação a Distância tradicional, tem outra formatação, ou seja, as aulas síncronas fazem com que os estudantes estejam presentes em tempo real, mesmo que distantes, mas sempre em contato com o docente. Assim, definitivamente, os professores poderão chamar o computador de “amigo”, e ele se tornará um instrumento fundamental para frequentar e enfrentar esse novo mundo desafiador que está por vir.

## Referências

PADILHA, R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2006.

## 10 Planejamento da ação docente: uma experiência de sala de aula reinventada

**Jair Giacomini**

*Graduado em Comunicação Social, Jornalismo. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Curso de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).*

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes  
esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos  
dadas.  
(Carlos Drummond de Andrade)

Após recebermos a designação para as disciplinas do primeiro semestre de 2020, nós, docentes universitários, começamos, nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, a rascunhar, a desenvolver e, finalmente, a confirmar e publicar os planos de aulas. O momento que segue à designação das disciplinas é, para mim, um momento de dúvidas, de incertezas, de expectativas. E penso ser bom que os professores sintam dessa forma. Significa que não iremos apenas replicar o plano anterior e ministrar “novamente” uma disciplina. Significa que, para além dos conteúdos, dos métodos e estratégias que já dominamos por conta da experiência adquirida em semestres e anos anteriores, também deixamos espaço para que ocorram modificações, e por que não dizer transformações?

Sabemos que o planejamento da ação docente assume contornos diferenciados quando as disciplinas são presenciais, quando a distância e quando híbridas. Nos três casos, pode-se – e deve-se – lançar mão do ambiente virtual e de suas tecnologias para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Neste primeiro semestre de 2020, no entanto, nos deparamos com a necessidade de uma radical mudança de rumo quando a caminhada já estava em andamento. A suspensão das aulas presenciais devido à emergência da pandemia causada pela Covid-19 trouxe aos professores um desafio inimaginado poucas semanas antes. Para o enfrentamento inicial, a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) fez uso de um plano emergencial por meio do qual disponibilizou aos alunos uma série de conteúdos que traziam informações acerca do que já se sabia sobre o novo coronavírus, sua circulação e prevenção, bem como apresentou estratégias para que os alunos pudessem se organizar para o desafio de estudar a distância. Dessa forma, os professores tiveram um período de sete dias para readequar o planejamento de suas aulas à realidade do Ensino a Distância. Nesse contexto, o planejamento amadurecido por três meses precisava ser, rapidamente, reinventado.

O planejamento da ação docente é um complexo formado por estudos e decisões coletivas e individuais. No plano do coletivo, estão as construções de documentos que norteiam em diversos níveis, do mais geral ao mais particular, as bases mínimas e indispensáveis a uma adequada formação dos estudantes para o mundo do trabalho. Neste âmbito, está o Plano Nacional de Educação (PNE), que versa sobre as políticas educacionais estruturantes para um período de dez anos nos três níveis educacionais. Também



em nível nacional estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que estabelecem referenciais valorativos e componentes normativos que devem orientar a concepção e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Internamente nas universidades, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), construídos de forma coletiva pela comunidade acadêmica, traduzem a missão e os valores de cada instituição e constituem ferramentas de planejamento e de avaliação. Em seguida, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) consolida as diretrizes institucionais por meio da concepção e da definição dos currículos. Agora, as concepções filosóficas e pedagógicas da universidade começam a materializar-se. E finalmente, o trabalho de cada docente reestrutura a construção coletiva num desenho singular: o plano de aulas de cada disciplina ou módulo. Este é um momento decisivo da trama filosófico-pedagógica, pois o que até aqui era uma construção coletiva passa a ser da responsabilidade individual de cada docente. As reflexões e as decisões do professor são aquilo que vai delinear a experiência única que será vivida pelos estudantes e pelo próprio professor ao longo do semestre.

As Tecnologias de Rede (TR) constituem ferramentas de que o docente dispõe para construir seu planejamento. A pandemia do novo coronavírus fez com que tais tecnologias deixassem de ser uma “opção” para os professores ou então um assunto restrito ao setor da universidade que assessora a Educação a Distância para tornar-se, literalmente, a realidade da semana seguinte. Entre as características intrínsecas às novas tecnologias citadas por Serpa (2004), estão a ausência de centralidade, participação necessária,

produção coletiva e cooperação. Sem medo de errar, posso afirmar que tais características têm sido uma constante na experiência vivenciada até aqui neste semestre letivo. O “novo normal” das aulas a distância nos coloca em uma situação na qual temos de promover o deslocamento de uma pretensa centralidade no professor para uma centralidade cambiante – ora ela está no aluno, ora no professor, podendo ainda ser deslocada para um ator diferente, como ocorre quando temos convidados para bate-papos virtuais. A distribuição de estratégias pedagógicas entre atividades assíncronas e a realização de “webencontros” semanais leva à necessidade da participação dos estudantes, provocando-os no sentido de abandonarem o papel de “espectadores de aulas” para assumirem um compromisso de participação constante. Assim, a produção de conhecimento é, necessariamente, uma ação coletiva na qual a cooperação se torna imprescindível para um melhor aproveitamento do tempo e do esforço de cada um.

As mudanças provocadas pela referida pandemia deram-se na Unisc em um cenário no qual já estávamos todos envolvidos com a implantação de um processo de mudanças batizado, apropriadamente, de “Reinvenção”. No início de 2019, a comunidade acadêmica foi desafiada pela administração superior da Universidade a tomar parte ativa do processo de elaboração do projeto, que abrange as dimensões administrativa e pedagógica da Instituição. Não se tratava – e não se trata – de modificar algo aqui ou ali, mas sim de repensar e de recomeçar. Por isso, reinvenção: conceber, descobrir, elaborar, criar de novo. Entre tantos aspectos discutidos e postos em prática desde então, está o uso criativo das tecnologias advindas da revolução digital, ampliando o processo de ensino e aprendizagem



para além do momento presencial dos encontros em sala de aula. Um novo modo de compreender os ambientes virtuais: não mais como repositório de materiais ou então como “quebra-galho” em caso de eventual impossibilidade de comparecimento do professor a um dos encontros do semestre, mas também e, fundamentalmente, como ferramenta que, por suas especificidades, configura-se como tecnologia de inovação pedagógica. Assim, ao nos depararmos com a contingência da pandemia do novo coronavírus, foi necessário “reinventar a reinvenção”, sendo mais premente a reinvenção da dinâmica das aulas para a nova realidade na qual tudo precisaria dar-se a distância.

O planejamento de uma disciplina não se restringe à programação das atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Planejar uma disciplina envolve reflexão, pesquisa e tomada de decisões. Sabemos que, em geral, não conseguimos dar o mesmo aprofundamento a todos os tópicos previstos no programa de uma disciplina. Ao mesmo tempo que precisamos nos empenhar para abordar todos eles, também somos conscientes de que alguns deles terão maior e outros menor ênfase. Parte desta decisão ocorre antes, quando ainda estamos planejando o semestre, e outra parte, durante o percurso, conforme o interesse dos alunos e conforme o grau de dificuldade da turma para se apropriar de cada conteúdo.

O verbo “planejar” tem como sinônimos: “projetar”, “traçar”, “programar”, “criar ou elaborar um plano”; “elaborar um plano ou roteiro de”. As acepções de plano, por sua vez, são: “projeto ou empreendimento com fim determinado”; “conjunto de operações programadas para um determinado fim”. Um plano é, então, sempre um caminho “traçado”, não um caminho definido *a priori*. Como

em toda caminhada, o percurso está sujeito a modificações, a pausas, a ritmos diferentes, a correções de rota, ao uso de pequenos atalhos, a pequenas paradas, a retomadas. A pandemia da Covid-19 nos levou a um horizonte marcado por baixo grau de previsibilidade e por um grande número de incertezas. Assim, esse contexto nos proporciona exercitar a necessária mudança de postura do docente no que tange ao planejamento das aulas, conforme chamam atenção Anastasiou e Alves (2006). Em vez de colocarmos o foco principal no ato de ensinar, podemos deslocar o foco para a parceria com os alunos. Não se trata de diminuir a responsabilidade dos docentes. Ao contrário, devemos assumir ainda mais nosso compromisso em proporcionar condições para que o aluno possa ver-se como protagonista do seu processo de aprendizado. Também é preciso ampliar o espaço de escuta dos alunos. Não apenas no que se refere a eventuais dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas. É preciso também perguntar a eles: “como estão se sentindo hoje?”, “como passaram a semana?”, “como têm lidado com as incertezas deste momento?”. É necessário ter e dar tempo não apenas para compartilhar conhecimentos, mas também sentimentos.

Ao negar-se a ser o poeta de um mundo caduco e a cantar o mundo futuro, Drummond chama atenção para a necessidade de prestarmos atenção no “agora”, naquilo que o momento atual apresenta de fértil. Assim, o planejamento da ação docente precisa estar atento ao que a realidade apresenta a cada novo instante. Se o plano de aulas publicado em fevereiro caducou três semanas após o início das aulas, é preciso ser capaz de reinventá-lo. Para isso, é preciso considerar a “enorme realidade”, é preciso



aproveitar que “o presente é tão grande” para extrair dele a potência que tem em si: a potência de reinvenção.

## Referências

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.

SERPA, F. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.



## II O percurso docente na organização do trabalho em período de pandemia

**Lisandra Catalan do Amaral**

*Graduada em Química. Mestre em Engenharia e Tecnologia de Materiais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Professora da PUCRS e Coordenadora dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química.*

A situação de afastamento social provocada pelo coronavírus transformou a vida de muitas pessoas em diferentes dimensões. Além dos impactos nas relações pessoais, interferiu também nas relações de trabalho e, principalmente, na organização do trabalho docente. Este artigo apresenta o percurso construído por um grupo de professores do Ensino Superior na busca por organizar o trabalho docente nos primeiros meses do afastamento social. Por meio dos questionamentos e das discussões geradas no grupo dos docentes, o texto é composto por depoimentos, indicando os pontos de atenção na constituição do percurso de adaptação do trabalho docente.

Diante da necessidade de um afastamento social, algumas práticas, consideradas comuns para o trabalho docente, foram limitadas ou impedidas de acontecer de uma forma abrupta, sem que tivéssemos tempo hábil para uma reflexão. Dentre as funções que sofreram mudanças significativas, com a necessidade do afastamento, a prática docente presencial foi severamente comprometida, pois os ambientes de ensino são considerados locais de encontro, onde se estabelecem as relações de aprendizagem, envolvendo a comunidade escolar/universitária.

Desta forma, a prática docente precisou ser repensada e significada no novo contexto, desde a identificação da condução de um processo de Educação a Distância, o que gerou alguns questionamentos, exigindo estudos a respeito do ensino remoto, e as relações ou afastamento com a modalidade do Ensino a Distância. Além disso, também é necessário rever o planejamento da ação docente, e a necessidade de rever os processos avaliativos no atual contexto. As necessidades de mudança também impactam na saúde do trabalhador e da trabalhadora docente.

Assim, estes pontos foram desdobrados, apresentando como contexto as situações reais, relatadas por seis docentes do Ensino Superior que estão inseridos no processo de ressignificação da prática docente durante a pandemia causada pela Covid-19. Os relatos foram obtidos por meio de uma entrevista, em que os entrevistados deveriam apontar e relatar quais situações consideraram mais complexas no período de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto.

### **E agora, vamos trabalhar a distância?**

As orientações da Universidade, dois dias antes do isolamento social, nos encaminharam para um trabalho que deveria ser não presencial. Alguns colegas falavam em ensino remoto, outros em atividade EAD. Na verdade, estávamos buscando a identidade de um novo trabalho. P.R., professor de uma IES.

O depoimento do professor P.R. apresentou um questionamento pertinente: qual seria a identidade do trabalho que iríamos assumir no período de isolamento? Assim, a revisão dos conceitos é necessária e essencial, para reconhecermos e identificarmos a base teórica do trabalho que



será desenvolvido no processo. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, o que remete a uma possibilidade devido à situação do distanciamento. No entanto, há conceitos e uma regulação a respeito do Ensino a Distância.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Moran (2009), esta modalidade de educação é efetivada por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. De forma visionária, o autor Dohmem, ainda em 1967, enfatizava a Educação a Distância como uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, em que o estudante poderia instruir-se a partir do material de estudo que lhe fosse apresentado, e o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante seriam levados a cabo por um grupo de professores. Para o autor, desconhecendo os equipamentos tecnológicos atuais, tal educação seria possível mediante a aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.

Em síntese, a Educação a Distância pode ser considerada como uma modalidade de educação democrática, pois se utiliza de tecnologias de informação e comunicação que a cada dia são aprimoradas e oportunizam a transposição

dos obstáculos para busca de conhecimento. Esta modalidade de educação vem incrementando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na criação de oportunidades para aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por que a Educação a Distância se constitui em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministradas as aulas, dando a eles a possibilidade de adaptar os horários de estudo à sua conveniência.

Embora saibamos a respeito das potencialidades da Educação a Distância e busquemos nos elementos que a compõem uma orientação para seguirmos com as atividades durante o período de afastamento, reconhecemos que não é possível substituir de forma emergencial a modalidade de ensino presencial pela modalidade de Ensino a Distância. A situação emergencial provocada pela pandemia nos fez sair de um ensino presencial para um ensino remoto, mediado pela tecnologia. Nos cursos ministrados na modalidade a distância, há um planejamento inicial para que todos eles sejam realizados conforme a modalidade, mas a situação exige adaptação de um planejamento presencial para um planejamento que possa ser mediado pela tecnologia.

O processo de adaptação, difícil para os docentes, também o foi para os estudantes em diversos aspectos – a resistência pelo fato de não terem participado de aulas mediadas pela tecnologia, a autonomia para organizar os estudos e as tarefas exigidas, os processos de interação nas atividades síncronas, a ausência de recursos materiais, como número de equipamentos, banda de internet, acesso



aos aplicativos etc. Uma série de situações foi relatada pelos estudantes.

Assim, os questionamentos realizados por Teixeira et al. no artigo *Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância* também são pertinentes para provocar uma reflexão diante do comportamento observado no processo de adaptação do modelo presencial para o remoto. Até que ponto os processos de construção do conhecimento têm se apropriado das tecnologias? Qual o potencial das Tecnologias de Rede (TR) para os processos comunicacionais? Qual a pertinência do atual modelo de “Educação a Distância” em uma sociedade conectada?

Os questionamentos foram realizados em outro contexto, pois estamos diante de estudantes e professores que não optaram por um modelo de Educação a Distância. Porém, fazemos parte de uma sociedade aparentemente conectada, que usa a tecnologia para se comunicar, que pode usar a tecnologia para a construção do conhecimento mesmo na modalidade presencial, mas resistências ou dificuldades enfrentadas revelam que ainda será necessário avançar para identificar a tecnologia como um instrumento para a aprendizagem. Assim, faz-se necessária a ampliação do conceito de inclusão digital e de suas implicações numa sociedade profundamente modificada pela presença das Tecnologias de Rede. (TEIXEIRA, 2009).

A ampliação do conceito de inclusão digital é contrária à ideia amplamente difundida de que incluir digitalmente é possibilitar o acesso às TR a determinadas camadas da sociedade. Precisamos reforçar as potencialidades libertadoras das tecnologias, que “oferecem a possibilidade de superação do imperativo da tecnologia hegemônica e paralelamente admitem a proliferação de novos arranjos,

com a retomada da criatividade.” (SANTOS, 2004). A partir da superação da concepção de inclusão digital como acesso, pode-se afirmar que não somente as camadas já excluídas economicamente necessitam vivenciar momentos de apropriação crítica das TR, mas uma parcela muito maior da sociedade que, ainda imersa em uma utilização passiva das tecnologias contemporâneas, utiliza-as numa perspectiva linear, verticalizada e hierarquizada, segundo uma dinâmica de passividade.

*Agora, com essa situação, vamos precisar refazer o planejamento docente, quais metodologias vamos utilizar, como vamos interagir com os estudantes? Estou muito preocupada!*  
Professor X.P.

Planejar, segundo Padilha (2001) e Vasconcellos (2006), constitui-se num processo de reflexão, que tem como um dos pilares básicos a ação a partir da tomada de decisão; processo de previsão visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, tendo em vista o resultado das avaliações. Mesmo considerando o planejamento um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo, a situação exige uma adaptação brusca do planejamento para atender a uma situação social e pontual.

O planejamento envolve todo o processo pedagógico, e o plano de ensino é o instrumento orientador, é um momento de documentação do processo educacional como um todo, tendo como base o Projeto Pedagógico de Curso. Assim, o plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador



do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência político-pedagógica do educador deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. Cabe ressaltar que todo planejamento é decorrente de: uma concepção de educação, uma perspectiva de ensino e da postura do professor diante de sua área de ensino.

Os primeiros passos para a adaptação dos planos ainda foram organizados na IES; dois dias antes do isolamento, foi organizada uma estrutura de suporte pedagógico e tecnológico pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade com a participação dos vários segmentos que compõem a IES. Para a organização e inspiração dos docentes, diversos recursos tecnológicos foram considerados. Em linhas gerais, o planejamento deveria conter atividades, momentos síncronos e assíncronos, tudo detalhadamente organizado na plataforma da Universidade. Para compor os momentos síncronos e assíncronos, vários tutoriais foram disponibilizados como sugestão para os docentes identificarem quais estratégias seriam mais adequadas, conforme os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Mesmo com as sugestões e orientações da IES, os professores também organizaram reuniões virtuais ao longo do isolamento para alinharem as estratégias que ainda precisavam ser ajustadas.

Assim, identifica-se na prática que o ato de planejar não é apenas um método de programar as atividades docentes, é também momento de pesquisa e reflexão, e está intimamente envolvido com a avaliação. É um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições

do presente, que são excepcionais, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos e culturais.

No processo de adaptação do planejamento, um elemento essencial foram os momentos de estudo e reflexão dos docentes, identificando as relações entre a tecnologia e a educação, considerando a tecnologia como mediação, em situação de ensino e aprendizagem, a par de uma reflexão sobre a tecnologia no sentido do conhecimento inserido no artefato e em seu contexto de produção e utilização.

E agora? De que forma vou dialogar com os meus alunos? Professor M.T.

Os processos de interação entre os estudantes e docentes foram as preocupações mais recorrentes no planejamento. Quais canais de interação nortearão a aprendizagem? Como problematizar o conhecimento, ou melhor, o estudante encontrará significado a partir da autonomia que será construída ao longo do processo? A regularidade dos momentos síncronos, que aconteciam no horário das aulas, foi essencial para concretizar o planejamento. Para Vygotsky (1991), o processo de interação entre indivíduos compreende o mecanismo em que o homem aprende e, conseqüentemente, desenvolve-se. Sendo assim, esse processo é fruto da ação histórico-social pela qual a cultura é transmitida ao longo dos séculos. Dessa forma, se entendermos/compreendermos as plausíveis variantes envolvidas nessa construção, isso poderá vir a auxiliar os docentes em suas relações dentro de sala de aula, como também propiciar o surgimento de estratégias que possibilitem a melhor práxis por parte do educador. Mesmo que a aula aconteça em um ambiente virtual, os alunos têm a oportunidade de questionar, de apresentar seu ponto de



vista, de apresentar suas resoluções, de debater com o grupo de colegas.

## **Como vamos avaliar? Da prova presencial à avaliação virtual**

As provas já estão previstas, mas o planejamento mudou, não faz mais sentido aplicar as provas. Professor A.M.

A avaliação não existe de modo isolado, tampouco é um processo neutro. Ela depende e simultaneamente determina as concepções de educação e de currículo que existem, e os papéis que são atribuídos ao Ensino Superior e à formação acadêmica em geral. Considerando a situação e a reformulação dos planejamentos, observa-se que a avaliação formativa pode ser adotada, pois é considerada como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, não mais a serviço da seleção e da exclusão, mas da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, cada situação de avaliação deve ser geradora de situações de aprendizagem (SILVA, 2011).

A avaliação está presente em todos os processos da educação, pois perpassa todas as ações e dimensões que permeiam os espaços educativos, como o currículo, o planejamento, a prática docente. Mas no ambiente universitário, o processo avaliativo não deve ser associado apenas ao estudante, pois há um conjunto a ser avaliado para oportunizar o processo de avaliação da aprendizagem. Antes de chegarmos na avaliação da aprendizagem referente ao estudante, precisamos considerar também a possibilidade de ampliar o processo de avaliação, considerando a participação da gestão, da estrutura, dos recursos

presentes na IES, dos docentes e todas as dimensões que implicam a avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

Assim, a avaliação precisa ser formativa e processual, por ser constante e parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, pois exige uma variedade de instrumentos, múltiplos e complexos que, por sua vez, devem, entre eles, apresentar coerência e consonância com as habilidades e competências a serem desenvolvidas e com as estratégias propostas, integrando a prática pedagógica. Desta forma, as provas foram substituídas por problemas a serem discutidos nos momentos síncronos, portfólios virtuais, construção de textos colaborativos, enfim, uma série de instrumentos que oportunizam uma análise a respeito das aprendizagens desenvolvidas. Com relação ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC, todas as modificações nos planejamentos, nos processos avaliativos serão contempladas em um adendo nos PPCs de cada curso.

A situação causada pela pandemia, provocando um isolamento social, deixará marcas a respeito das possibilidades de ensinar e de aprender. Todos estão sendo desafiados, o isolamento está criando novos hábitos e comportamentos; as famílias, as instituições de ensino estão revendo uma série de processos, estruturas e metodologias. Estamos aprendendo a lidar com o imprevisível, a solucionar problemas, a conviver digitalmente, a nos comunicarmos de diversas formas. Para a docência, lidar com o imprevisto exige um trabalho alinhado, exige um trabalho colaborativo, exige solidariedade, exige o compartilhamento de ações. A cada dia, recebemos nas redes sociais uma série de *lives* de docentes compartilhando as suas experiências, inspirando outros docentes. A união por meio do mundo digital está amenizando os efeitos



negativos do distanciamento temporário, e se concretiza a máxima de que toda crise é uma oportunidade de aprendermos algo novo. As crises desencadeiam situações que podem ensinar as pessoas.

## Referências

DOHMEN, G. *Das Fernstudium, Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld*. DIFF, Tübingen, 1967.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar, como planejar?: currículo: área: aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. *O que é Educação a Distância?* Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 21 maio 2020.

PADILHA, R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2004.

SILVA, M. S.; GLOTZ, R. E. O. *Avaliação da aprendizagem: volume 01 e 02*. Recife: Universidade Rural Federal de Pernambuco, 2011.

SOUTO, M. A. et al. Ferramentas de suporte a monitoração do aluno em um ambiente inteligente de ensino na *web*. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 7., Fortaleza, jul. 2001. *Anais [...]*. Fortaleza, 2001.

SOUZA, A. G.; FIGUEIREDO, S. A. O planejamento no contexto escolar. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

TEIXEIRA, A. C.; MARCON, K. (Org.). *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo Fundo: UPF, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## 12 A educação em tempos de pandemia: planejamento da ação docente e avaliação

**Francisco Lúcio Salvagni**

*Graduado em Direito. Mestre em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor e Diretor do Campus Universitário de Guaporé da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

**Mario Coser**

*Graduado em Ciências Econômicas. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

**Renato Breitenbach**

*Graduado em Ciências Contábeis. Mestre em Gestão e Estratégia em Negócios pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor da UCS.*

Este texto é fruto de uma atividade realizada nas disciplinas de Currículo no Ensino Superior e Temas Emergentes do Curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade da Universidade de Caxias do Sul. Os tópicos escolhidos para discussão – planejamento da ação docente e avaliação – se justificam por estarem entre os aspectos que mais tiveram necessidade de readaptação a partir da pandemia do coronavírus. As ações docentes já não são as mesmas, e passam por transformações sem volta. A educação é observada e discutida neste trabalho a partir do olhar dos professores, seu trabalho de planeja-

mento e práticas pedagógicas, assim como a partir de um olhar institucional, da Universidade de Caxias do Sul, seu papel e suas ações durante o período da pandemia.

Lado a lado com os trabalhadores, estudantes de todas as idades estão entre os grupos que mais perceberam o impacto da pandemia de coronavírus nas suas rotinas. De um dia para o outro, crianças, jovens e adultos se viram obrigados a aprender utilizando seus celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*. Da Educação Infantil à pós-graduação no Ensino Superior, é como se, agora, todos fossem alunos de EAD em potencial. Para quem já era adepto desse modelo, pouco muda, mas muitos estão conhecendo, na prática, como funciona o Ensino a Distância – mesmo estando matriculados na educação presencial.

A crise do novo coronavírus tem impactado diversos setores, inclusive a educação. Professores estão sendo desafiados a remanejar seus métodos de ensino, e alunos precisam se adaptar às plataformas de aulas remotas. O maior impacto, talvez, seja financeiro, tanto por parte dos alunos – uma vez que muitos enfrentam a impossibilidade de trabalhar diante do fechamento de serviços não essenciais, medida necessária na contenção à disseminação da Covid-19 –, quanto por parte das Instituições de Ensino, que enfrentam alta nos índices de inadimplência e evasão do Ensino Superior.

Em meio à pandemia de coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 343/2020 e autorizou as instituições de ensino presencial a adotarem o método de transmissão de aulas virtuais durante o período da quarentena por causa do risco de contágio da doença Covid-19. Universidades e faculdades adotaram



a ferramenta como forma de minimizar os impactos da paralisação do cronograma previamente definido.

Para os professores que tradicionalmente ministravam suas aulas de forma presencial, a pandemia da Covid-19, a partir do distanciamento social imposto pelas autoridades competentes, forçou uma mudança: a necessidade de qualificação para o novo modelo de aulas síncronas, em formato presencial e *online*.

Professores e trabalhadores da educação precisam agora refletir sobre as suas práticas de ensinar nos períodos antes, durante e após a pandemia. São questionamentos que fazem referência especialmente às novas tecnologias utilizadas, e que irão permanecer no ambiente didático de sala de aula, agora sem paredes. De que maneira efetiva iremos utilizar os encontros presenciais no retorno das aulas com paredes? As relações sociais de convívio de forma presencial em sala de aula estimulam, apoiam, fortalecem o processo de aprendizagem, ou os alunos terão preferência pelas aulas síncronas?

## **Planejamento e prática**

O ato de planejar, sabemos, não é uma ação específica da instituição educacional; muito pelo contrário, o planejamento faz parte da história do ser humano, pelo desejo de transformar sonhos em realidade. Alguns planejam de forma sistemática, organizada cientificamente; outros, sem conhecer estas organizações, planejam da forma que lhes convêm. A grande questão é que todos nós, de alguma forma, planejam as ações em nossa vivência pessoal ou profissional.

O planejamento educacional remete a uma organização sistemática e sequencial da ação de educar. Podemos con-

siderar como planejamento educacional uma organização sequencial a respeito dos aspectos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim como a educação de um modo geral, o planejamento educacional acompanha as mais diversas concepções, como a visão tradicional, quando ele é feito basicamente pelo professor, com o fim de desenvolver tarefas em sala de aula; a concepção tecnicista, em que o planejamento aparece como a grande solução para os problemas da educação, entretanto sem levar em conta os fatores sociopolítico-econômicos; e a perspectiva atual do planejamento, sendo considerado um instrumento de participação, diálogo e de intervenção da realidade, possibilitando a transformação da sociedade através do processo educacional.

O distanciamento social foi tomado como a melhor saída; tornou-se fundamental para evitar o aumento de casos da pandemia da Covid-19, ainda não existindo vacina para a sua cura. Na Universidade de Caxias do Sul, por meio de decisões rápidas, prontamente foram implantadas as aulas síncronas, visando resguardar a saúde do seu corpo docente e de seus alunos. Os diversos cursos de capacitação ofertados pela instituição proporcionam aos professores qualificação para o novo desafio de ministrar aulas por meio da utilização de plataformas digitais.

De qualquer forma, os conteúdos que estavam preparados para as aulas presenciais tiveram de ser muito rapidamente transformados pelos docentes para as aulas neste novo formato, mesmo sendo aulas síncronas. O professor viu-se diante de algo desconhecido, que habitualmente não utilizava. Os alunos não estavam mais na sua frente de maneira presencial. A partir de agora, estariam na sua frente através de uma tela de computador. As



incertezas no início eram tantas: como seriam as aulas, os alunos iriam se apropriar do conteúdo, como seria a interação com os alunos? As falas dos alunos foram substituídas pela conversa através do microfone ou pelo *chat*.

A partir desse momento, o docente assumiria um novo protagonismo consistente em se apropriar das plataformas digitais a fim de ministrar sua disciplina, e valendo-se dos recursos tecnológicos disponíveis, também teria a missão de colocar o discente num papel protagonista nas aulas síncronas, cujo desafio se revelou uma via de mão dupla. Nesse sentido, “o desafio do professor é ser capaz de, pelo reconhecimento do potencial das tecnologias, desenvolver estratégias didático-pedagógicas que explorem suas potencialidades.” (TEIXEIRA et al., 2010, p. 194). Os autores ainda referem que a efetividade da interação do professor ocorre quando há questionamentos aos discentes na busca da solução de problemas através de caminhos próprios.

Também pelo *chat*, durante esse processo, os relatos que chegaram dos alunos começaram a mostrar que a Universidade de Caxias do Sul tinha encontrado o caminho. Eles diziam que a UCS havia sido ágil na busca de uma solução, apresentando uma alternativa para que o semestre não fosse perdido, que gostaram muito da aula no formato *online*, que conseguiam entender tudo o que o professor transmitia na aula síncrona, que parabenizavam os envolvidos pelas escolhas e que a instituição tinha dado a devida importância aos alunos com as ações efetuadas; que alunos também não conheciam algumas ferramentas tecnológicas, as quais poderiam ser depois utilizadas pelos professores para ministrarem as suas aulas, entre diversos outros comentários. Ressalta-se, no entanto, que o aluno e a Universidade percebiam a possibilidade de retorno às

atividades após a interrupção de um semestre de aulas, o que não ocorreu.

Há, porém, outras questões importantes: nem todos os alunos têm acesso a dispositivos tecnológicos e a uma internet de qualidade. Para quem tem essa possibilidade, as muitas adaptações promovidas na vida escolar remetem a muitas dúvidas de pais, alunos e até de professores e gestores educacionais. A maioria pode fazer uso de computador pessoal ou *notebook*, outros de celular, e há até mesmo negociações com as empresas para permanecer no ambiente de trabalho para usufruir de conexão de melhor qualidade.

As ferramentas tecnológicas atuais têm se mostrado um meio eficiente para aproximar os professores de seus alunos, proporcionando interação e otimização na preparação de aulas, de atividades acadêmicas. Professores estão ministrando aulas e fazendo *lives* e exercícios em formato *online*, contribuindo assim para diminuir possíveis prejuízos provindos do isolamento social. Instaure-se nova política de trabalho na relação empresa *versus* empregados, através da execução de atividades *home office*.

Temos claro que a maioria das ferramentas de videoconferência não são novas. Muitas delas estão disponíveis há mais de uma década, quando não mais que isto. Tínhamos isso ao nosso alcance. Estamos falando com os alunos todas as noites. A tecnologia estava ao nosso dispor, por que não a utilizávamos? A necessidade provocou uma transformação muito grande nos professores e em seus alunos. Embora não seja o objetivo deste trabalho, fica a provocação de um pensamento.



## O processo avaliativo

E o processo de avaliação, como poderia ser realizado? A Universidade de Caxias do Sul também foi bastante ágil na transmissão das orientações aos professores. A Instrução Normativa n. 05/2020 – PRAC normatizou os procedimentos acerca dos processos de avaliação nas disciplinas dos cursos de graduação durante o período de isolamento social previsto para conter a pandemia do coronavírus e trouxe orientações a partir da Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020, com as alterações introduzidas pela Portaria n. 345, de 19 de março de 2020, e Portaria n. 385, de 16 de abril de 2020, considerando ainda a LDB n. 9394/96, que pressupõe a avaliação como processo contínuo e cumulativo, e que devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Considerando os Decretos Municipais, Estadual e da União, considerando as discussões com Pró-Reitores, Diretores das Áreas de Conhecimento, Coordenadores de Cursos, NDE e colegiados de curso, considerando o Regimento Geral da Universidade de Caxias do Sul, que dispõe no Capítulo V e na alínea C, do artigo 175, respectivamente, sobre a verificação do rendimento escolar e o período extraordinário do semestre letivo, considerando o Projeto Pedagógico Institucional da UCS, que trata a avaliação como parte do processo formativo, foram aprovadas orientações para os processos de avaliação das disciplinas presenciais e na modalidade EaD, tendo vista o contexto de excepcionalidade do período de isolamento social previsto para conter a pandemia do coronavírus.

Nesse sentido, houve orientação de: (i) utilizar estratégias de avaliação do processo de aprendizagem com o uso

de atividades avaliativas diversificadas de natureza compatível com as características da disciplina e do curso; (ii) realizar as atividades de recuperação da aprendizagem de natureza semelhante à das atividades avaliativas utilizadas na disciplina para o caso dos estudantes que não atingirem a média necessária para aprovação; (iii) prever a aplicação de instrumentos presenciais como “prova” somente em casos excepcionais e no imediato retorno da normalidade das atividades acadêmicas. Além disso, conforme o Projeto Pedagógico Institucional 2017-2021 da UCS, há definição de que a avaliação é parte integrante do processo formativo; fornece informações para que o estudante autorregule seu processo de aprendizagem; fornece informações para que o professor redimensione sua prática para acompanhar o estudante, de modo contínuo e sistemático, além de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do estudante.

A Instrução Normativa n. 05/2020 definiu o processo de avaliação na Universidade de Caxias do Sul, orientando que as primeiras avaliações aconteceriam no final de abril e início de maio de 2020, um momento em que tanto alunos, quanto professores ficariam de certo modo apreensivos com seus resultados, considerando tal prática nova nos cursos de graduação presenciais. Este procedimento se repetiu no final do semestre com a conclusão das aulas. E tudo correu bem, com normalidade, embora num tempo nada normal.

## Considerações finais

A Universidade de Caxias do Sul, assim como outras Instituições de Ensino Superior, vem desenvolvendo estratégias para minimizar o impacto na sua relação com

os alunos, como a oferta de cursos *online*, bem como o retorno de atividades práticas das disciplinas. Aliás, as universidades têm desempenhado importante papel junto à sociedade, na realização de pesquisas sobre os mais diferentes aspectos, como entendimento do vírus, desenvolvimento de equipamentos, na realização de testagens, produção de álcool gel, EPIs, realização de ações solidárias e campanhas educativas e até mesmo na disponibilização de leitos em hospitais universitários para o tratamento da doença.

No que se refere à saúde do trabalhador docente, a UCS teve a preocupação de retirar todos do ambiente de sala de aula presencial, para que se possa sair sem sequelas da pandemia da Covid-19, considerando especialmente os pacientes assintomáticos, que nada sentem, mas podem transmitir a doença ao grupo de risco.

A pandemia da Covid-19 é uma realidade. Estamos convivendo com ela, e não se sabe ainda como essa história vai terminar. Neste momento, é importante saber refletir e buscar informações, e organizar-se faz parte desta nova jornada. Precisamos nos reinventar. Precisamos manter o autocontrole para enfrentar os desafios que virão pela frente. Muitos setores estão em crise: demissões em empresas, investidores que perderam seus recursos na Bolsa de Valores - o dinheiro que virou pó. O Brasil possui muitos trabalhadores que estão na informalidade, mas mesmo assim acreditamos que possui muitas oportunidades.

Uma coisa é certa: uma vez que vimos a luz, não necessariamente permaneceremos na caverna! A educação nunca mais será a mesma. A comunicação não será mais a mesma. Nós não seremos mais os mesmos. Teremos,

daqui para frente, inevitáveis avanços na relação aluno/professor e com as Instituições de Ensino.

Há sempre o lado mais difícil, da falta de estrutura de algumas instituições, da falta de acesso por parte de alguns alunos, da má qualidade de transmissão de dados ou mesmo da falta de conhecimento e habilidade para operar as mais variadas plataformas de comunicação digital disponíveis. Por outro lado, há que se pensar que a comunicação digital nos aproxima, permite que novas formas de comunicação sejam estabelecidas e provoque um novo pensamento. Talvez possamos estar mais perto do que antes.

Esperamos, enfim, que a Educação no Brasil, que vem sendo massacrada neste atual governo com perda de verbas federais em seus diversos programas existentes, não seja também ainda mais prejudicada pela pandemia da Covid-19.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 set. 2020.

TEIXEIRA, A. C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

UCS. Projeto Pedagógico Institucional 2017-2021 da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, abr. 2017.

## 13 URCAMP: reinventando o ensino em período de Covid-19

**Clarisse Ismério**

*Graduada em História. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em História do Brasil pela PUCRS. Professora, Pesquisadora e Coordenadora do Curso de História no Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP).*

**Viviane Kanitz Gentil**

*Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora dos Cursos de Licenciatura, Coordenadora do Curso de Pedagogia e da Especialização em Docência do Ensino Superior do Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP).*

A pandemia causada pela Covid-19 forçou as Instituições de Ensino do Comung a passar por um movimento de reinvenção da prática docente, adaptação de suas metodologias de ensino e de seus espaços de formação. Em nossa Instituição, o Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP), esse processo iniciou no dia 19 de março de 2020 com o isolamento social dos docentes, discentes e colaboradores, quando as atividades administrativas e acadêmicas passaram a ocorrer na modalidade *home office*, e o ensino tornou-se *online*, isto é, desenvolvido através de plataformas digitais e com aulas assíncronas e síncronas. Considerando esse contexto, propomos refletir

nestas breves páginas sobre como ocorreu a remodelagem da URCAMP para o ensino remoto, pautando nossa análise no planejamento da ação docente e nas metodologias e instrumentos pedagógicos permeados pelas tecnologias digitais para o Ensino a Distância (EAD).

É importante destacar que a história da URCAMP com o EAD e novas metodologias não se iniciou em virtude da pandemia, pois, durante o ano de 2019, os cursos da instituição iniciaram a implantação do novo currículo por competências, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma nova concepção de ensinar e aprender, em que o aluno, acompanhado pelo professor, seja protagonista da construção de novos conhecimentos e interações com o mundo do trabalho. Foi necessária uma profunda modificação na proposta pedagógica curricular e nas metodologias de ensino, uma vez que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 7), a competência é definida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” A competência é construída ao longo do processo de formação (informal ou formal) e alicerçada em contextos culturais, profissionais e condições sociais.

Em 2020, esse processo continuou através da implantação de um novo modelo de plano de ensino, que contemplasse estratégias para o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes voltadas para a produção de um produto específico. Partiu-se do pressuposto segundo o qual o plano de ensino:

[...] projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo [...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de ava-



liação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos para atingir nossos objetivos. (FARIAS et al., 2011, p. 111).

Mas a partir do dia 19 de março, todo planejamento docente teve que ser readequado para melhor se adaptar ao ensino remoto estruturado em metodologias mediadas pelas tecnologias da educação que atendem aos “processos didáticos, e a análise de todos aqueles equipamentos técnicos que servem de suporte aos conteúdos da educação, que sempre estão em função dos objetivos a alcançar e das características dos alunos aos que vão destinados.” (SILVA, 2006, p. 74).

Esse processo, na realidade, é fruto das transformações decorrentes do início do século XXI, quando Instituições de Ensino Superior estavam gradativamente se adaptando ao Ensino a Distância em suas múltiplas plataformas. Uma adequação necessária, pois, conforme salienta Castells (1999, p. 21), “uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado.” O autor também ressalta a importância de a sociedade dominar os processos tecnológicos estratégicos e pertinentes para o momento histórico (CASTELLS, 1999).

O conhecimento e o domínio das tecnologias informacionais permitem que as IES se insiram no mundo da cibercultura, desterritorializado e ordenado pelas redes de interesses mútuos que buscam saber mais

[...] sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os

motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (LÉVY, 1999, p. 130).

O século XX acabou de acabar, valha a redundância. Se, como afirmou o historiador britânico Eric Hobsbawm, o século XIX só acabou após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), podemos afirmar que a pandemia da Covid-19 decreta, agora sim, o final do século XX. Surge uma nova realidade, um novo limiar. O século da tecnologia e dos avanços científicos termina, assim, de forma um tanto quanto melancólica, e se inicia um novo capítulo na história, que fomenta também uma nova educação e um novo educador.

A URCAMP, em seu processo de adaptação nos últimos anos, passou por profundas adaptações metodológicas para adotar o ensino com componentes curriculares semi-presenciais, ensino híbrido, até chegar na oferta do EAD. E nesse novo contexto histórico, coloca-se novamente em um novo momento, ao reconhecer que o novo currículo em implantação será reinventado antes mesmo de sua implantação finalizar, pois o atual cenário amplia a necessidade de transformação quando o docente é “covid-ado” a se reinventar diante do novo perfil de educação, de docente e de aluno que a realidade nos impõe.

É fundamental reconhecermos os desafios, as contradições e paradoxos que aguçam o exercício da docência, exigindo a reinvenção da sala de aula, com foco na docência no Ensino Superior. O desenvolvimento profissional dos professores tem um papel crucial no exercício da função docente, pois está de certa forma alinhado aos objetivos da educação por competências, aos métodos de ensino ativos e às estratégias inovadoras e disruptivas na educação. So-



mos instados a mergulhar numa troca de experiências e a inovar a sala de aula, ou seja, somos instados a mergulhar em um novo ambiente educacional.

Atualmente, por razões decorrentes da adequação aos decretos que normatizam o isolamento social, as aulas passaram a ser desenvolvidas nas plataformas de educação e salas de videoconferências, como o *Moodle* e o *Google Meet*. Se, por um lado, os professores tiveram que reconfigurar suas práticas pedagógicas, o mesmo ocorreu com os alunos, que reaprenderam a estudar. Muitos destacaram que as aulas virtuais, videoaulas e atividades propostas estão mais ativas e participativas, evidenciando uma maior participação e empenho dos acadêmicos, pois estão no conforto de suas casas adquirindo conhecimento, trocando ideias com os colegas e professores, e sendo desafiados a solucionar demandas sociais através dos Projetos Integradores. Essas experiências comprovam que as tecnologias aliadas ao ensino provocam inovações cuja “linguagem e técnica contribuem para produzir e modular o tempo” (LÉVY, 1993, p. 76), tendo como resultado uma ampliação do processo de aprendizagem, uma vez que a nova metodologia e seus recursos “estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação.” (LÉVY, 1993, p. 160).

O docente vive um momento de novas experiências e iniciativas, e por meio da perspectiva de Nóvoa (1999), acreditamos que um novo profissional professor se constitui diante da adversidade imposta, o qual busca um novo caminho de docência, que é também incentivada pelo contexto social vivido, mas também pelo incentivo imbricado pelo ambiente institucional do qual o docente faz parte. Ou seja, em tempos de mudança, a instituição escolheu orga-

nizar e acolher uma nova realidade e abriu caminho para reflexões e práticas que ultrapassam o “normal” e propõem ações e projetos que mobilizam a nova formação profissional a ser reinventada. Nóvoa (1999) também destaca que as experiências vividas e a formação profissional podem definir o professor como um sujeito de suas ações, e diante disso podemos afirmar que uma característica fundamental do professor é a de se reinventar todos os dias na sua atividade profissional. Nesta perspectiva, o reinventar-se apresenta certas dificuldades e riscos, uma vez que temos a necessidade de envolvimento emocional, afetivo e racional com outros seres humanos (crianças, jovens e adultos).

A formação profissional preconiza um avanço na compreensão de que o professor, hoje, em meio aos desafios da pandemia da Covid-19, passa pelo enfrentamento de um dilema social – e por que não ético-moral? – a saúde e a economia. Há uma dificuldade intrínseca em responder esse dilema, ou seja, a dificuldade aparece por inteiro na ação pedagógica na qual o educador media alguém no desenvolvimento de suas capacidades e na própria capacidade do professor em mediar a construção de saberes e conhecimentos. Ao realizar essa ação, o educador se envolve numa espécie de relação de poder, porque intervém sobre o outro e tem a responsabilidade pela orientação valorativa com que conduz esse processo, incluindo aí toda a amplitude de relações com o outro, desde sua negação até o reconhecimento.

Enfim, o professor precisa se reinventar em meio aos seus hábitos e enfrentamentos no ensinar, provocando nele mesmo mudanças significativas, exigindo a cada dia uma nova estrutura mental, por meio da qual ele se perceba mais criativo, mais inovador na sua profissão. Emerge, assim,



a necessidade do professor empreender na sua profissão e constantemente provocar mudanças em seus hábitos, reconstruindo e aprimorando suas habilidades.

Enquanto sugestão para “se reinventar”, Perrenoud (1999) considera competências como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar uma ou mais situações-problema, com pertinência e eficácia.” Mencionamos, assim, três competências abordadas por esse autor que poderão ajudar a responder às questões iniciais deste texto: trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias e administrar a própria formação.

Em tempos de crise, recordar de tais competências, em meio às dez mencionadas por Perrenoud (1999), oportuniza definir o professor como educador e empreendedor. Enfrentar a crise significa colocar em prática a relação existente entre as competências para ensinar com as dez características do comportamento empreendedor: a busca de oportunidade e iniciativa; a persistência; a capacidade de correr riscos calculados; a exigência de qualidade e eficiência; o comprometimento; a busca de informações; o estabelecimento de metas; o planejamento e monitoramento sistemático; a persuasão e rede de contatos; a independência e autoconfiança.

O professor na crise poderá enxergar oportunidades através da iniciativa pessoal e governamental, em face das tecnologias de aprendizagem que permitem a aproximação virtual entre aluno e professor. Para tanto, desafia-se a aprender cada vez mais, replanejando e monitorando os alunos para que saiam da zona de conforto e também busquem sua autonomia, desenvolvam sua criatividade, levando em conta ações de qualidade e eficiência, no novo

modelo de convivência social. Muitos são os desafios para os professores, mas a crença de que, em meio à crise, socializam-se novas experiências e são atribuídos novos significados a sua profissão reafirma o papel do professor como educador e empreendedor no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todas essas mudanças e reestruturações, observa-se que o ensino não será mais o mesmo, pois a experiência da educação por meio remoto e aulas virtuais demonstrou vantagens para professores, acadêmicos e gestores. Mesmo que o ensino em ambientes remotos lembre um filme de ficção científica ou um episódio dos *Jetsons* (uma série de animação de televisão exibida nos anos 60, 70 e 80 que mostrava uma família da era espacial e sua rotina diária marcada por múltiplos utilitários tecnológicos), não se trata mais de uma previsão, mas sim de uma realidade transformadora mais que presente. E diante dessa realidade, surge um novo professor, em especial, “um novo professor da URCAMP”, que, em meio à implantação de um currículo baseado em competências, precisa realinhar seus planos e práticas docentes, não somente trazendo a realidade das metodologias ativas, mas se reinventando como um profissional docente que tem suas práticas mediadas pelas novas tecnologias, através de um fator de impacto externo.

## Referências

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*: volume I. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.



LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, J. B. *A utilização da experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem*. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88357>. Acesso em: 15 maio 2020.



## 14 Educação a Distância e os processos de avaliação frente à pandemia da Covid-19: uma necessidade de remodelação do Ensino Superior presencial

**Daiane de Oliveira Pereira Vergani**

*Graduada em Enfermagem. Mestre e Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora do Curso de Enfermagem da UCS.*

**Joséli Schwambach**

*Graduada em Ciências Biológicas. Mestre e Doutora em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Desenvolvimento Vegetal na Universidade de Toronto (Canadá). Pós-Doutorado no Laboratório de Fisiologia Vegetal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Biotecnologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

**Raquel Cristina Balestrin**

*Graduada em Ciências Biológicas. Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora dos Cursos da Área de Ciências da Vida da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus da Região dos Vinhedos (UCS-CAR-VI) em Bento Gonçalves.*

Este artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente no contexto da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior e os processos de avaliação frente à pandemia da Covid-19. A transmissibilidade e a agressividade do vírus

responsável pela doença forçaram mudanças urgentes como a suspensão das atividades em diversos setores da sociedade, entre eles escolas e universidades. Com essas medidas, o ensino presencial precisou ser ministrado no formato EaD, modificando a prática docente do Ensino Superior e trazendo desafios à avaliação. Dentro desse contexto, pretende-se refletir sobre as principais dificuldades e facilidades envolvidas nesta mudança, de acordo com a perspectiva docente e revisão da literatura.

## **Educação a Distância**

A contemporaneidade nos remete a um cenário de mudanças e transformações sociais, intensificadas pela expansão tecnológica e científica, trazendo impacto ao nosso cotidiano (NUNES, 2019). As demandas atuais direcionam para a necessidade da remodelação do ensino, objetivando uma concepção mais ampla do processo de ensinar e aprender, a fim de atender às necessidades mais específicas da população. A busca por cursos no formato EaD no Brasil tem aumentado substancialmente nos últimos dois anos. A sociedade busca o aprimoramento acadêmico em curto prazo, muitas vezes motivada pela globalização da economia, competitividade do mercado e também visando uma melhor qualidade de vida a médio e longo prazo (MAIA, 2018).

O Ensino Superior atualmente enfrenta dois grandes desafios: o número reduzido de alunos e sua falta de foco e atenção. Outro desafio é a incapacidade de ofertar um ensino de qualidade e com preço competitivo para o grande número de alunos que querem ingressar no Ensino Superior. Assim, o modelo de universidade atual, voltado para pesquisa, ensino e extensão, acaba contemplando



poucos, o que dificulta a permanência de Instituições de Ensino Superior (IES) no mercado (VALENTE, 2014).

O Ensino Superior na contemporaneidade requer dos docentes e discentes a atitude da participação, responsabilidade e autogestão em relação ao processo da aprendizagem. Partindo disso, faz-se necessário que as instituições de ensino promovam inovações didáticas que tornem a aprendizagem significativa, ou seja, impliquem um movimento constante da ensinagem (PINTO et al., 2012).

Segundo Moran (1994; 2002), Educação a Distância é o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem em que professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet, mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Mesmo com a procura aumentada pela oferta EaD, alguns dos seus principais aspectos críticos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária. Pode-se destacar como pontos ainda controversos na EaD: a abordagem didático-pedagógica utilizada com apoio das tecnologias, o perfil do acadêmico da modalidade EaD, além das formas de avaliação de aprendizagem, entre tantos outros. São também deficitários em algumas instituições de ensino, o acompanhamento do aprendizado dos alunos, a formação dos professores, a avaliação do resultado do processo de ensino e aprendizagem, entre outros (MUGNOL, 2009).

Com o avanço das tecnologias e as novas ferramentas de ensino aprendizagem, há a necessidade de discutir

e analisar a eficácia e eficiência da avaliação da aprendizagem no sistema EaD, seus instrumentos e tipos de avaliação (RODRIGUES, 2015). Apesar das ferramentas e recursos disponíveis em um ambiente de EaD, os docentes ainda enfrentam muitas dificuldades na realização de atividades avaliativas. Mesmo com o estabelecimento de critérios diversos, não ocorrem ajustes necessários levando em consideração as características individuais e realidades de estudo de cada aluno. Há dificuldades para verificar o desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas pelo aluno e todo o complexo processo de devolutiva de resultados das avaliações realizadas.

Uma outra dificuldade encontrada por docentes e discentes que ingressam na Educação a Distância diz respeito à questão cultural, a dificuldade de se adaptar com a ausência do encontro, que é possível no ensino presencial. Isso desafia ambos a interagirem por meio de recursos tecnológicos, que agregam facilidade na atualidade, mas que por vezes criam um distanciamento antes não vivenciado. Além disso, no Brasil, há valorização da comunicação face a face, uma cultura relacional (VERGARA, 2007).

A presença das tecnologias da informação na educação não promoveu mudanças substanciais na sala de aula, porém elas provocaram profundas transformações na modalidade EaD, visto que o modelo original da EaD estava fundamentalmente baseado no material impresso, que era preparado, enviado ao aluno e utilizado de acordo com a sua disponibilidade de tempo e local de estudo. Estas condições caracterizavam o ensino feito a distância, demarcando claramente uma separação espacial e temporal entre o professor e os aprendizes. Como exemplo, podemos citar o Instituto Universal Brasileiro, o Telecurso



2000, Edições Monitor, entre tantos outros que distribuíam seus materiais via correio, televisão ou rádio.

Recentemente, percebeu-se uma necessidade de atualização do corpo docente frente ao emprego das tecnologias de informação em seu exercício profissional, principalmente na modalidade a distância. Portanto, o professor universitário é desafiado a aderir à “era da tecnologia” e a rever o modelo epistemológico em que o conhecimento deixa de ser unilateral, tornando-se plurilateral, no qual há uma parceria entre o docente, o acadêmico, a comunidade e os recursos para a troca de informações e aquisição de conhecimentos (MORAN, 2013).

De acordo com esta necessidade, Pimenta (2012) afirma que:

[...] independente da era em que ocorreu a formação docente, seja ele adepto às tecnologias ou não, deve buscar conhecimentos sobre a tecnologia de informação, visando compreendê-la, visto que a atividade docente surge também através da forma que o mesmo demonstra seus saberes e valores.

O ensino evoluiu de forma rápida, porém desigual nos diferentes âmbitos do sistema educacional, possibilitando a concepção de modelos pedagógicos próprios, variando inclusive entre instituições de uma mesma região. É necessário pontuar que em um grande número de instituições são observados obstáculos à profissionalização relacionados a essas dificuldades. Nessa perspectiva, surge como que um processo de mercantilização do Ensino Superior, mediante a concorrência, a comercialização da educação, etc. (TARDIF, 2013).

## A pandemia da Covid-19

Frente aos acontecimentos recentes na China, um vírus até então desconhecido pelos pesquisadores, com transmissão de forma muito rápida, causou mortes e prejuízos significativos na população chinesa num primeiro momento. O fechamento de escolas foi rapidamente implantado na China continental e Hong Kong no início de 2020, como parte de um conjunto mais amplo de medidas de controle da transmissão do vírus, mesmo que não houvesse evidências disponíveis sobre a eficácia comparativa das intervenções de fechamento de escolas isoladamente. A partir desta determinação, evidências apontaram que de fato o fechamento contribuiu para o controle da Covid-19 na China como parte de um pacote de medidas de quarentena muito amplas (VINER et al., 2020).

Rapidamente, esse vírus transpôs fronteiras, comprometendo o sistema de saúde de muitos países e em tempo recorde, e foi então que a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, oficializou a existência de uma pandemia gerada pela contaminação do SARS-CoV-2. Desta forma, países foram alertados para ativar e intensificar mecanismos emergenciais de resposta, buscar casos suspeitos, isolar, testar e tratar todo episódio de Covid-19, além de identificar pessoas que tiveram contato com o vírus, ou viajaram para países onde a doença apresentava um número crescente. Essa ação causou um impacto em diversos países e também no Brasil, levando o Ministério da Saúde a criar novas recomendações para prevenir o contágio.

Muitos modelos matemáticos de disseminação da Covid-19 indicam que o rastreamento e isolamento dos



casos e contatos não são suficientes para conter a doença, principalmente pelo número de indivíduos assintomáticos transmitindo o vírus. Desta forma, as medidas envolveram um pacote de cuidados individuais e coletivos, como a higienização adequada das mãos com água e sabão ou uso de álcool gel, uso de máscaras faciais e também a quarentena ou o isolamento social, levando à necessidade do fechamento de muitos estabelecimentos, dentre eles as instituições de ensino. Essas determinações atingiram diretamente, entre outros profissionais, os professores da rede pública e privada nos diferentes cenários.

A necessidade de rever a relação professor-aluno e reestruturar os currículos vigentes para se adaptar ao novo contexto em que estávamos inseridos ocorreu em um tempo recorde. Isso exigiu de professores e alunos uma adaptação do tempo de estudo e às novas tecnologias disponíveis, a fim de suprir a inevitabilidade do seguimento do processo de ensino e aprendizagem, diante de um período de isolamento social sem perspectiva de término.

Em 7 de setembro de 2020, de acordo com Johns Hopkins University (2020), o Brasil apresentava 4.137.521 casos confirmados de Covid-19 e 126.650 óbitos confirmados causados pela doença, sendo o 3º país com maior número de casos confirmados, atrás dos Estados Unidos e Índia, e o 2º país com maior número de mortes confirmadas, atrás apenas dos Estados Unidos.

## **Avaliação processual e formativa na EaD**

Anteriormente, abordamos o contexto da Educação a Distância destacando as dificuldades em desenvolver instrumentos avaliativos de forma assertiva. E diante da situação apresentada em virtude da Covid-19, foi preciso que todos

nós, professores, adotássemos metodologias adequadas, buscando fundamentação com nossos pares e praticando a interprofissionalidade. Aos poucos, fomos nos adaptando ao ensino remoto, através de aulas síncronas nas diversas áreas, desafiando inclusive as disciplinas de cunho prático a desenvolver estratégias que pudessem suprir a distância, as competências e habilidades estabelecidas em seus planos de ensino. Outros precisaram se adaptar à EaD preparando materiais e criando alternativas de interação para que os estudantes pudessem manter seus estudos.

Importante destacar que essa prática tornou-se acessível e permitiu a continuidade do ensino, contudo, um novo desafio foi imposto aos professores: a necessidade de elaborar instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem de nossos alunos. As avaliações são compreendidas como uma parte substancial do processo de ensino e aprendizagem, que pode ser desenvolvido de várias formas a partir das características da avaliação.

Compreendendo o impacto e a importância do papel dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, destaca-se que a avaliação deve ser coerente com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação em sala de aula deveria ser uma atividade contínua e integrada às atividades cotidianas de ensino e aprendizagem, e não somente voltada para a aplicação de provas em datas agendadas previamente (MENDES, 2005), evitando assim as verificações. Segundo Luckesi (1995), a verificação da aprendizagem encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. Não aproveitamos os resultados para rever o trabalho realizado, rediscutir o conteúdo dado e modificar a realidade verificada. Enquan-



to isso, a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de aprendizagem. Desta forma, as avaliações neste tempo de isolamento social e de necessidade de Educação a Distância podem ter características processuais ou formativas para melhor acompanhar o desenvolvimento do estudante.

A maior dificuldade neste momento é utilizar a avaliação através de provas quando não existe estrutura para garantir a efetividade do instrumento. Para isso, é sugerido que procedimentos alternativos de avaliação devam ser utilizados em substituição aos tradicionais por aqueles que desejarem realizar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Estes instrumentos devem ser desenvolvidos de acordo com os avanços e possibilidades da educação. Porém, existe o desafio de dar a credibilidade necessária para que esta forma de avaliar na EaD possa comprovar a formação destes estudantes (RESENDE, 2004).

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e, depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico. Para construirmos a avaliação formativa, o nosso trabalho não pode se reduzir a uma verificação. Não podemos acreditar que só avaliamos quando acontece a verificação formal, ou seja, quando escolhemos os instrumentos (na maioria das vezes, provas), quando os aplicamos e lhes atribuímos pontos. Mudar a prática avaliativa implica repensar todo o processo pe-

dagógico, repensando nossas práticas para que, a partir delas, possamos, de fato, avaliar e não meramente verificar a aprendizagem de nossos alunos (MENDES, 2005).

Vasconcellos (2008) defende que, a partir da amplitude ou limitação da compreensão do seu fazer na avaliação, o professor pode reforçar uma realidade social seletiva e excludente ou se mobilizar para a construção de alternativas de avaliação que visam a uma educação efetivamente democrática. Desse modo, a aplicação da avaliação processual e formativa, nesse momento em que temos estudantes com fácil acesso à internet e outros que não têm nem internet disponível nas suas residências, seria uma forma de oferecer condições concretas de inclusão àqueles que se encontram excluídos.

Mendes (2005) afirma que não precisamos mudar o ritual de aula só porque estamos avaliando; podemos avaliar em diferentes oportunidades; não precisamos nos prender apenas em provas; mas se o fizermos, podemos diversificar os tipos de questões, contextualizá-las, colocar questões a mais como opção de escolha; podemos dimensionar o tempo a ser gasto durante a prova para diminuir a ansiedade dos alunos. Podemos ser criativos e diversificar a forma de avaliar: fazendo avaliações em dupla ou em grupos, claro, sem dispensar a individual; fazendo avaliação com consulta; elaborando avaliações interdisciplinares; deixando que os alunos elaborem questões ou propostas de trabalhos para avaliações; eliminando uma das notas de um conjunto, para que o aluno fique menos tenso.

Podemos propor alguns instrumentos para a prática da avaliação processual e formativa como: portfólio ou diário reflexivo (permite o registro do conteúdo com reflexões por parte do aluno), mapa conceitual (permite avaliar a cons-



trução e hierarquização de conceitos por parte do aluno), seminário (permite buscar aprofundamento de assunto discutido em aula), prova ou tarefa dissertativa (permite avaliar as habilidades intelectuais como raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos, etc.).

Esta pandemia, singular, destaca a antiga relação professor-aluno e a nova relação professor-aluno. Mesmo com a realidade digital cada vez mais presente, percebemos que os estudantes aprendem de formas diferentes. As novas tecnologias nos levam a repensar o ensino e a organização das instituições de ensino. Fica evidente, a partir dessa vivência, a necessidade de revisar e prevenir a insegurança e ansiedade docente frente às mudanças. Em meio às exigências e à transformação do ambiente de ensino e aprendizagem ocorrida em tempo recorde, percebe-se a falta de espaço para discutir a transformação constante do papel do docente e suas funções, afetando inclusive sua identidade.

## Referências

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Coronavirus, COVID-19: global cases by Johns Hopkins, CSSE, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/data/new-cases>. Acesso em: 7 set. 2020.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAIA, M. D. C. *Educação a Distância, GV-executivo*, 2018.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

- MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. *Informe CEAD*, Centro de Educação a Distância, SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 1994.
- MORAN, J. M. O que é educação a distância? Rio de Janeiro, 2002.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2013.
- MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.
- PINTO, A. S. S. *et al.* Inovação didática: projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. *Janus*, 2012, p. 75-87.
- RESENDE, R. L. S. M. Avaliação processual e formativa na educação a distância, 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, Apresentação de Trabalhos Científicos, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/091-TC-C3.pdf>.
- RODRIGUES, N. V. M. O processo avaliativo da aprendizagem no sistema EaD. *Revista Ideias e Inovação*, v. 2, n. 3, 2015.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. 4, p. 79-97, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2008.
- VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 1-8, jan. 2007.
- VINER, R. M. *et al.* School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet, Child & Adolescent Health*, v. 4, n. 5, p. 397-404, 2020.

# 15 Direitos humanos e Educação Superior: desafios à atuação docente em tempos de pandemia

**Janaína Rigo Santin**

*Graduada em Direito. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa, com bolsa Capes. Advogada. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF).*

**Regina Helena Marchiori Canali**

*Graduada em Psicologia e Direito. Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora e Coordenadora do Curso de Direito da Universidade de Passo Fundo (UPF).*

## Introdução

Os direitos humanos têm uma amplitude e uma complexidade por vezes incompreensível, de forma geral, para a sociedade. Em que pese a evolução finalística do conceito de direitos humanos e a sua positivação como direitos fundamentais nas Cartas Constitucionais, trazendo-lhes o reconhecimento formal em cada país, há uma grande distância entre a teoria e a prática, entre a sua positivação e concretização na realidade social. Entende-se que uma das grandes causas da falta de efetivação dos direitos humanos é o seu desconhecimento por parte do cidadão comum, que por vezes não consegue discernir situações cotidianas de sua vida que são, em verdade, violações de seus direitos fundamentais.

Tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é um fator condicionante para o conhecimento e a efetiva vivência dos direitos fundamentais na realidade social, elegeu-se esta temática para compor a presente pesquisa, a qual será articulada com a realidade desencadeada pela crise sanitária e econômica advinda com a pandemia da Covid-19, em 2020.

Em um primeiro momento, por meio de revisão bibliográfica e a partir do método dedutivo, a pesquisa problematizará a necessidade de serem abordadas no Ensino Superior tanto pontual, quanto transversalmente as temáticas da diversidade, da inclusão e dos direitos humanos, para que possamos formar cidadãos capazes de pensar soluções para qualificar a vida de todos a partir das suas áreas de atuação, com respeito, tolerância e reconhecimento das diferenças e diversidades. E, em segundo momento, serão abordadas as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior, problematizando se estão adequadas para responder às demandas da sociedade neste século XXI, em especial àquelas resultantes da pandemia da Covid-19.

## **Diversidade, inclusão e direitos humanos**

No que tange à temática sobre diversidade, inclusão e direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 é um norte fundamental a ser seguido. Qualificada como a mais democrática da história constitucional brasileira, intitulada de “a Constituição Cidadã” pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, a Constituição Federal de 1988 traz um catálogo extenso, avançado e progressista de direitos fundamentais, com vistas a conjugar um Estado capitalista com grande



inclinação para a área social. Documento da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da democracia, da cidadania e da justiça social, consolidou em seu texto anos de luta pela redemocratização do país e reafirmação dos anseios populares no país. Dentre as conquistas elencadas, destaca-se a novidade teórica introduzida por essa Carta: a inserção do princípio da dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da própria existência da Constituição e do Estado Democrático de Direito, exposto no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988 (SANTIN, 2017).

Entende-se que a dignidade é uma qualidade inerente ao ser humano, sendo que a autonomia, para Immanuel Kant (1960, p. 79), é “o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional.” E continuando a ideia do autor (1960, p. 77-78), no meio social existem duas categorias de valores: o preço e a dignidade. Coisas, bens, têm um preço, enquanto o homem tem dignidade, um valor intrínseco e moral. No momento em que se atribui um preço ao homem, ele passa a ser visto como objeto, vindo a perder sua dignidade, sua essência enquanto humano, bem como sua moralidade (CUNHA, 2002, p. 230-264).

Assim, a dignidade da pessoa humana não está na dependência de suas características externas, da classe social à qual ela pertence, de seu gênero, idade ou cor, do cargo que ocupa, dos bens materiais que ostenta, de sua popularidade ou utilidade para os demais. Logo, não é possível classificar que uma pessoa terá mais dignidade que a outra a partir de seus qualificativos e características (SANTIN, 2005). Afinal, conforme afirma Immanuel Kant, a dignidade não tem preço, não pode ser mensurada, e é atributo de todos os seres humanos. Para Immanuel Kant (1960, p. 68-70), o ser humano jamais deverá ser visto ou

usado como um meio para atingir outras finalidades, mas sempre será considerado como um fim em si mesmo.

E nesse sentido, a definição da dignidade humana deve ser vista a partir da observância dos direitos fundamentais, da obtenção de mínimas condições para uma vida autônoma e saudável. Traz-se à baila, assim, o conceito de dignidade apresentado por Ingo Wolfgang Sarlet, que desta forma o definiu:

qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2001, p. 60).

Para concretizar as disposições constitucionais sobre dignidade humana e direitos fundamentais, houve a edição de todo um arcabouço legislativo infraconstitucional, no intuito de proteger grupos vulneráveis. Pode-se citar: a Lei que define Crimes de Preconceito de Raça e de Cor (Lei n. 7.716/1989); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990); a Lei que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Lei n. 10.098/2003); o decreto que garantiu titularidade de terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas (Decreto n. 4.887/2003); o Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003) e suas alterações pela Lei n. 13.466/2017, a qual estabelece prioridades às pessoas com mais de 80 anos; a Lei Maria da



Penha (Lei n. 11.340/2006); o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010); a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista (Lei n. 12.764/2012); a Lei de Cotas para alunos do ensino público (Lei n. 12.711/2012); o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013); a Lei de Cotas para negros nos concursos públicos (Lei n. 12.990/2014); o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015); a Lei de Migrações (Lei n. 13.445/2017); a Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas (Lei n. 13.812/2019); leis que atualizam a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), obrigando o registro, nos boletins de ocorrência, de deficiência da vítima dos casos de violência doméstica (Lei n. 13.836/2019) e lei que dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (Lei n. 14.022/2020); a lei que regulamenta a equoterapia como método de reabilitação de pessoas com deficiência (Lei n. 13.830/2019); a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio (Lei n. 13.819/2019); a lei que garante às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentações bancárias com caracteres de identificação em braile (Lei n. 13.835/2019); a lei que dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para

o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública (Lei n. 14.021/2020), dentre tantas outras, como a questão do auxílio emergencial, em especial neste período de pandemia.

Porém, nas palavras do professor Douglas Cesar Lucas, no material disponibilizado na Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD) do Comung: “Apesar de termos melhorado muito nas últimas décadas, é inegável que nossa democracia substancial tem um longo caminho pela frente e muitos desafios para reduzir desigualdades de todos os tipos que minam qualquer esperança de futuro para milhões de brasileiros.” Ou seja, de nada adianta haver belas declarações formais de direitos, se eles não são vividos e efetivados na realidade social.

Entende-se ser necessário superar esta cultura individualista e competitiva para desenvolver uma cultura de solidariedade e de conhecimento e respeito aos direitos humanos. E para tanto, é vital a mediação que se dá pelo processo de ensino e aprendizagem, com vistas a apresentar aos alunos conhecimentos básicos sobre direitos humanos, independentemente da sua área de conhecimento e do nível de ensino formal. Não há como os cidadãos pleitearem seus direitos junto aos órgãos públicos e perante os demais (âmbitos vertical e horizontal dos direitos humanos), quando eles próprios não conhecem os direitos que possuem, nem como lutar pela sua efetividade.

Para chegar a esta mudança de cultura e levar aos milhões de brasileiros o conhecimento dos seus direitos – e por que não dizer dos seus deveres, já que a via de efetivação dos direitos humanos é uma via de mão dupla? –, o Minis-



tério da Educação no Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), determinou que alguns temas ligados aos direitos humanos e direitos fundamentais deveriam ser abordados transversalmente tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, independentemente da área de atuação. São eles: as questões éticas, da pluralidade cultural, da orientação sexual, do meio ambiente, da saúde, do trabalho e do consumo (BRASIL, 1998).

Ou seja, os objetivos e conteúdo dos temas transversais acima elencados devem estar inseridos em diferentes contextos de cada uma das disciplinas do ensino formal, bem como através de todos os níveis de ensino. Entende-se que levar à população o conhecimento de seus direitos e deveres fundamentais é um modo pedagógico apropriado para problematizar e inserir questões sociais, ambientais e de multiculturalismo no cotidiano de todos os alunos no Brasil:

[...] os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. (PEREIRA; TERZI, 2009, p. 176).

A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento. Assim, é preciso desenvolver propostas didáticas plurais, capazes de integrar de forma holística tais conteúdos, em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, em um processo

educativo continuado e comprometido com a cidadania e os direitos humanos.

Considerando o momento atual de crise sanitária mundial decorrente da pandemia da Covid-19, verifica-se cada vez mais a necessidade de tratar os temas transversais em sala de aula, reinventando o processo de ensino e aprendizagem pela valorização da dignidade humana e dos direitos fundamentais, em todas suas dimensões (BOBBIO, 1992). Isso inclui a dinâmica da sala de aula e dos relacionamentos, que de um momento para o outro se tornaram tão distantes e, ao mesmo tempo, tão próximos.

Da mesma forma, será preciso também rever a metodologia de avaliação, a fim de verificar se o método de ensino e aprendizagem está sendo realmente eficaz, no intuito de possibilitar ao aluno a aquisição do conhecimento técnico da disciplina, sem deixar de ter como norte maior os temas transversais da eticidade, da pluralidade cultural, da orientação sexual, do meio ambiente, da saúde, do trabalho e do consumo, a fim de gerar condições para uma formação mais holística do indivíduo enquanto parte relevante do grupo social. É o que se verá a seguir.

### **Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação: desafios na pandemia da Covid-19**

A reprodução de práticas pedagógicas e avaliativas historicamente consolidadas é um dado comum e recorrente tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Antes do professor se formar professor, toda a sua trajetória como estudante é definidora de uma formação do que foi, para ele, ensinar e aprender. Assim, todo professor aprendeu, com seus professores, certos métodos e o significado do ato de ensinar e aprender. Trata-se do



que Fernando Becker (2003) chamou de “senso comum pedagógico docente”.

Partindo deste pressuposto, é possível constatar que um número considerável de professores não possui consciência dos desdobramentos de suas escolhas didáticas e de suas opções avaliativas. Eles tendem a reproduzir práticas que vivenciaram como alunos e, quando se veem professores, muitas vezes inconscientemente, reproduzem práticas semelhantes.

Por certo, a avaliação deve ser parte de um processo, que é revisto e repensado a todo momento pelo professor, possibilitando também aos estudantes repensar sua caminhada ao longo e não ao final, apenas, do processo. Ela deve se inspirar em ações que são realizadas conjuntamente em sala de aula e até mesmo fora dela, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Stecanela (2006), é preciso superar as concepções tradicionais de avaliação, de finalidade apenas classificatória e seletiva, para evoluirmos para novos paradigmas como: a) avaliação mediadora (HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2015); b) avaliação processual, avaliação permanente e avaliação diagnóstica (GANDIN, 2014); c) avaliação dialético-libertadora (VASCONCELLOS, 1998); d) avaliação emancipatória (SAUL, 2010); e) avaliação formativa (LEITE, 2011); f) avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 2011); g) avaliação externa ou avaliação em larga escala (WERLE, 2011), dentre outras. Atentar para paradigmas mais dialógicos, em que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas é um meio para se obter um fim, que é a qualidade do processo de conhecimento.

No início do processo, o professor imagina o que seria um aluno ideal, e o que seria um processo de ensino

e aprendizagem para esse aluno. Porém, o estudante real, muitas vezes, é bem diferente desse modelo ideal. Então, é preciso conhecer e compreender que estudante é esse para, a partir disso, desenvolver as aulas e as metodologias de avaliação. Ou seja, a avaliação também é um elemento relevante no processo de ensino e aprendizagem para os professores, e não, apenas, para o estudante. Ela pode qualificar e transformar o docente, pois é um instrumento auxiliar na identificação da medida com que se deu a construção do conhecimento com a intervenção do professor, bem como se ela, ao contrário, não se deu. Por meio da avaliação, os professores podem extrair dados para revisão de suas próprias práticas, modificando e ressignificando a sua atuação como docente, para que ela possa se aproximar da cultura local e trazer os elementos necessários para a construção do conhecimento a partir daquela realidade.

Isso vai ao encontro da proposta de pedagogia diferenciada de Perrenoud (1999), a qual privilegia, na avaliação, o sujeito e o seu processo. Conforme material disponibilizado nas aulas da Especialização por Cristiane Backes Welter, “significa que a avaliação é uma forma de acompanhar o que foi incorporado pelo aluno, não tal como o conhecimento se apresenta, mas como um processo de conquista dele para melhorar e interagir com a cultura existente.”

Nesse momento de enfrentamento dos efeitos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira, o professor encontra-se diante de uma realidade ainda mais problemática e, ao mesmo tempo, desafiadora: reinventar o processo de ensino e aprendizagem, que exigiu uma mudança substancial no modo de ensinar. Alterar “da noite para o dia” o “como fazer”, enfrentando o desconhecido e as adversida-



des oriundas do experienciar e fazer, sem a possibilidade de “testar”.

O professor, enfim, vê-se diante de um novo processo de repensar e recriar o ensino e a aprendizagem, a fim de adotar metodologias específicas para aulas remotas capazes de manter a atenção e interesse dos alunos na aquisição do conhecimento e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências de transversalização da temática sobre direitos humanos. Grande parte dos docentes, em especial no Ensino Superior privado, capacitou-se em tempo recorde para entregar ao estudante um serviço cuja qualidade fosse capaz de se equiparar ao presencial.

Nesse período de pandemia e falta do contato presencial, do “olho no olho” dos alunos, é cada vez mais necessária a inserção de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve, a todo momento, incentivar a participação dos alunos em suas videoaulas, sob pena de ficar dando suas aulas para “uma tela de computador”, em que os alunos apenas se conectam e, com suas câmeras e microfones fechados, “fazem de conta” que estão presentes.

E, por sua vez, a pandemia e a adoção das aulas remotas também afetou as formas de avaliação tradicionalmente utilizadas pelos docentes em sala de aula. Professores que antes tinham resistências em atualizar suas formas de avaliação, a fim de superar o modelo classificatório tradicional, passaram a perceber que o problema não estava nos alunos (quando se utilizavam, por vezes, da “cola” para ficar bem no “ranking” da turma), mas sim da necessidade de adotar diferentes métodos de avaliação, capazes de medir de forma holística as diversas capacidades a serem desenvolvidas na disciplina, e não apenas a memorização.

Nessas novas metodologias, pode-se destacar a adoção de atividades prévias à aula propriamente dita, com o uso de metodologias ativas e o objetivo de despertar o aluno a pesquisar sobre casos práticos relativos ao conteúdo que será debatido em aula. Pode-se utilizar os momentos síncronos das videoaulas para apresentação dos casos práticos pelos alunos, discussão e aprendizagem mútua, em que o professor é o “maestro” a reger esta grande “orquestra do conhecimento”. Dessa forma, são possibilitados momentos de sociabilização e formação conjunta do conhecimento e da aprendizagem. Um processo de construção dialética, desenvolvido ao longo de todo o semestre, e não apenas no final.

Por certo, o diálogo é a metodologia que possibilita a transformação, e é preciso no processo avaliativo proporcionar momentos de diálogo. Permitir momentos de retomada do conhecimento, nos quais os alunos possam perceber e expressar as dificuldades que vêm sentido no processo de ensino e aprendizagem, para ir, a partir delas, se aprimorando. Permitir, nos desafios que são colocados aos estudantes ao longo da disciplina, espaços de diálogo entre os alunos e entre eles e o professor. Afinal, assim como os estudantes, os professores também tiveram que aprender e se adaptar às aulas síncronas e, nesse sentido, os estudantes têm muito a contribuir com sua visão sobre este momento, sugerindo ao professor ações para melhoria da comunicação entre todos, bem como para o aprimoramento do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Pode-se constatar que, se a opção for por provas como método avaliativo, é importante que o professor não as deixe apenas para o final, mas que sejam aplicadas em um



processo contínuo no decorrer da disciplina, no intuito de acompanhar a evolução dos alunos na apreensão dos elementos básicos da área. Com esse modelo de avaliação contínua, será possível devolver aos alunos as impressões do professor sobre a correção, bem como auxiliá-los a compreender melhor os aspectos que precisam melhorar. Pode-se, inclusive, ampliar ainda mais esta avaliação, a fim de que seja realizada por pares, e por que não também em processos de autoavaliação?

Da crise que adveio com a Covid-19, foi possível recriar a atividade docente, reinventar a dinâmica da sala de aula e, nela, incentivar o diálogo entre alunos e entre alunos e professores, como meio para aquisição do conhecimento. E no que tange ao processo avaliativo, a fim de que este observe os aspectos formativos, emancipatórios, dialético-libertadores, novamente este período de pandemia exigiu uma reinvenção, com tentativas, acertos e erros, ainda mais quando se trata do Curso de Direito, campo de atuação das autoras deste estudo. Neste caso, é ainda mais necessário capacitar os alunos para conhecer e identificar situações de violação e consequente tutela dos direitos fundamentais de todos os envolvidos nesse processo de enfrentamento da pandemia. Por certo, é um momento novo, desafiador, que, ao mesmo tempo em que incentiva a criatividade cada vez maior do profissional do ensino, também cobra dele resultados. E nesse sentido, os docentes devem ser capazes de gerenciar suas próprias angústias e necessidades, ao mesmo tempo em que precisam atender às necessidades dos seus alunos, considerando as desigualdades e particularidades de cada um deles, as quais necessitam de um amparo todo próprio, em termos de auxílio para acessar e manusear as tecnologias disponíveis, de modo conjugado

ao conteúdo da disciplina. Para tanto, devem contar com o diálogo junto a seus pares e também junto a seus alunos, em uma gestão solidária, compartilhada, horizontal e democrática do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

## Considerações finais

Conclui-se que, neste processo complexo que é o ensino e a aprendizagem, o qual envolve a didática da sala de aula e também a avaliação, observamos a necessidade contínua de abertura e diálogo entre nossos pares, divulgando/trocando as experiências que adquirimos nesse período, como forma de incrementar e aprimorar o processo avaliativo. Também, com nossos alunos, há de acontecer o diálogo, para que possamos verificar o alcance do objetivo educacional proposto pelos nossos cursos.

A pandemia da Covid-19, apesar de exigir medidas sanitárias duras de isolamento social, limitação da liberdade de ir e vir e da atividade econômica, com todas as consequências inerentes deste “novo normal”, trouxe também oportunidades. Uma delas foi a adoção do ensino remoto, que exigiu dos docentes e discentes conhecimento e apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis até então, mas ainda desconhecidas por grande parcela da população. Foi possível observar uma ampla gama de eventos virtuais e “webinars” sobre temas múltiplos, a maioria de acesso público ou gratuito, sendo muitos deles na área dos direitos humanos. Congressos, palestras e debates de alta qualidade foram realizados em todo o país, capazes de integrar pesquisadores e profissionais de renome nacional e internacional, sem maiores custos e em tempo real. Por sua vez, muitas das barreiras,



e até mesmo preconceitos com o Ensino a Distância, foram superadas, em face das inúmeras possibilidades que esse método de ensino pode trazer na aproximação dos povos e nações.

Por certo, fica aqui a reafirmação da necessidade de mudança e atualização contínua e constante dos docentes e das Instituições de Ensino Superior no que tange às metodologias que envolvem o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Isso ficou ainda mais flagrante neste período excepcional da pandemia da Covid-19. É preciso sempre refazer e repensar o processo de ensinar, na busca da formação plena do aluno – e por que não também do docente, fundamentados no sentimento de solidariedade humana, tão necessário nos dias de hoje?

Somente assim será possível dizer que se está buscando um ensino mais holístico, capaz de formar um cidadão por inteiro. Almeja-se habilitar profissionais com *expertise* para atuar de maneira cada vez mais qualificada em suas áreas de formação, mas sem descuidar da formação humanística destes estudantes. E nesse sentido, uma educação pautada no princípio da dignidade humana, na inclusão, no respeito à diversidade e nos direitos humanos é premissa fundamental.

Objetiva-se capacitar os estudantes não apenas para se inserirem de maneira competitiva no mundo do trabalho, mas também para serem cidadãos ativos e empoderados no seu meio social, conhecedores do conteúdo e da natureza dos direitos humanos para, a partir disso, identificar situações de sua violação no meio social. E, por fim, com os conhecimentos adquiridos na sua área de formação, que sejam capazes de buscar soluções criativas e humanizado-

ras para restabelecer a sustentabilidade das relações entre os indivíduos e, também, entre eles e o meio ambiente.

## Referências

- BECKER, F. *Epistemologia do professor: cotidiano da escola*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/ttransversais.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.
- CUNHA, A. S. Dignidade da pessoa humana: conceito fundamental do direito civil. In: MARTINS-COSTA, J. (Org.). *A reconstrução do direito privado*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 230-264.
- GANDIN, D. *Planejamento da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1960.
- LEITE, D. *Reformas universitárias: avaliação universitária participativa*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2015.
- PEREIRA, P. H. S.; TERZI, A. M. Filosofia e educação ambiental: o desafio da contextualização do paradigma biocêntrico nas salas de aula. In: PEREIRA, P. H. S. et al. (Org.). *Atas da XI Semana de Filosofia da UFSJ*. São João Del Rei: SEGRA, 2009.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTIN, J. R. A dignidade da pessoa humana e os direitos sociais do idoso no Brasil. In: SANTIN, J. R. et al. (Org.). *Envelhe-*



*cimento humano: saúde e dignidade*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 75-103.

SANTIN, J. R. *Estado, constituição e administração pública no século XXI: novos desafios da cidadania e do poder local*. Belo Horizonte: Arraes, 2017.

SARLET, I. W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2010.

STECANELA, N. Avaliação escolar: criando as condições para a elaboração e a expressão da síntese do conhecimento. In: STECANELA, N.; MORÉ, M. M.; ERBS, R. T. *Fundamentos da práxis pedagógica*. v. 2: pedagogia. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 233-267.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.

WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2011.



## 16 Um simplismo não aplicável à Educação no contexto pós-pandêmico

**Marilda Machado Spindola**

*Graduada em Engenharia Elétrica. Mestre em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).*

A transposição da Educação, de um modelo puramente presencial para os novos modelos híbridos e, até mesmo, os quase puramente a distância, considerando que essa expressão ainda possa ser usada como sinônimo de um acesso a conteúdo, sem intermediação de professor *online*, é uma ação continuada, desde o momento em que o advento tecnológico da formação da rede de computadores tomou corpo. Assim, estamos em um processo humano e analógico de adaptação ao modelo educacional, que recebe atenção ora pela reinvenção de uma metodologia cognitiva mediadora entre professor e aluno, ora pela faceta tecnológica que se sobrepõe ao direito fundamental do acesso à Educação, postulado em nossa Constituição Federal. No entanto, um momento singular foi apresentado e trouxe novos questionamentos e reflexões sobre o processo de aprendizagem humano. Subitamente, o paradigma educacional, no modelo afastado da sala de aula convencional e da presença física do professor, postou-se em ação. Momento em que a aura de uma ameaça invisível e desconhecida põe em risco a vida de tantos, não há como questionar a transição imediata, porém temporária, para o modelo conhecido como o EaD (Ensino a Distância), mas também alcunhado como o ensino remoto, desde que

executado sincronamente. Assim, a magia de ser professor, de estar professor e de pensar na sua bela capacidade de permitir ao outro a reflexão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o fez em si mesmo, este estar.

## **Contexto emergencial e a disruptura do meio**

Ao professor, coube o protagonismo de organizar e reorganizar o seu trabalho, agora, desde o seu lar, transformado em sala de aula. Num ímpeto primeiro, que nos leva a pensar uma forma de ensino executada a partir de lares distintos, sobrepõe-se a reflexão: sob quais condições a Educação está acontecendo? Desta forma, o entendimento de um novo normal, como paradigma educacional pós-Covid-19, elencando a Educação a Distância como modalidade, privilegia a uma categoria de professores e estudantes e não atende ao todo, como pensado anteriormente. A aplicação dos métodos e das tecnologias educacionais, hoje disponíveis, não resignificará os conceitos de distância e de ensino no modelo presencial. Este é um ensaio de possibilidades, mas não poderá tornar-se generalidade. Contudo, a modalidade EaD ganhou uma atenção antes não creditada, pois tinha categorização equivocada, pendente a um ensino sem qualidade. Neste atual e ferido contexto, a Educação a Distância ganha fôlego como promissora de mais uma possibilidade, mas sobretudo desencadeia uma nova forma de pensar modalidades para a mediação educacional. Assim, o EaD tradicional permite refletir sobre escolhas, para um possível novo contexto social pós-pandemia, seja por opção ou necessidades, de um modelo em um novo formato semipresencial, uma Educação de baixo contato, mediada por recursos educacionais digitais. Também, sem perder o vínculo com a tecnologia, a escolha presencial de-



verá estar presente, num ambiente híbrido, talvez diverso do que possamos imaginar. Lembraremos sempre que essa problemática é inédita em termos globais, assim não há como avaliar de pronto uma situação ainda não validada por todas as pontas ou elos da comunicação.

De outra forma, o processo na seara de educar invoca um segundo momento, que inflexiona ao ato do aprender e entender o que resultou desse processo. Um exercício filosófico elaborado a partir da quina da engenharia sempre remete aos sistemas de controle, não do ponto de vista sociológico, mas puramente físico e muito atinente, nesta situação, ao fisiológico, considerando quem aprende: o cérebro! Um sistema de controle, em malha aberta, não dá vistas ao autor da informação ou do conhecimento, sobre como esse foi processado. Assim, em um mundo com ares cartesianos, ainda o sistema de controle em malha fechada retroage para realimentar a fonte da informação, seja qual for, pontual ou difusa, para não gerar o objeto da discórdia sob as diversidades de paradigmas da Educação. Neste ínterim, me remeto ao modelo avaliativo como meio e não como fim, ao permitir ao estudante uma nova forma de aprender, ao que posso pensar e supor, a partir dos textos dos autores Adriano Canabarro Teixeira et al., cujo título é “Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância”, alavancando a temática da Educação a Distância, e sobre os instrumentos avaliativos neste cenário, propostos por Lucas Furstenau de Oliveira, sob o título “Elaboração de Instrumentos de Avaliação”. Acordo com os autores sobre os questionamentos intrínsecos pertinentes em seus profícuos textos, e também coloco a contribuição para que sejam desencadeadas novas falas e possibilidades que, necessariamente, devem repercutir no *modus operandi* educacional,

na medida em que as disparidades sociais e econômicas apontam uma avalanche de demandas na infraestrutura na área da saúde e educação públicas. Outrossim, considerando o contexto do Comung, ainda há que se ressaltar aspectos primordiais, que ora contemplam as necessidades e dificuldades docentes em diferentes aspectos tecnológicos e sociais, ora recaem sobre os estudantes, pois esses são também vítimas nesta situação pandêmica.

Em um cenário promissor, nossos acadêmicos terão perdido muitas oportunidades de estar interagindo no conhecido ambiente acadêmico. No entanto, sabe-se que muitos, além disso, encontram-se em condições difíceis para a realização de seus estudos, quando no modelo remoto ou EaD. As Instituições de Ensino Superior – IES, em especial, as aqui citadas Comunitárias, têm oportunidade ímpar para seguir seus compromissos com as comunidades a que estão correlatas de produzir ações para amenizar os efeitos da pandemia. Isso tem permitido que muitos dos estudantes não interrompam suas carreiras acadêmicas e tampouco desistam definitivamente de estudar. O esforço possibilitado pela via da Educação, no modelo de ensino remoto ou a distância, fez pensar que poderíamos ter uma tábua de salvação, porém logo bateu à porta toda a lamúria daquilo que já sabíamos existir. O aceno rápido aos alunos, no cotidiano escolar presencial, não permite, sobretudo em áreas de Ciências Exatas e Engenharias, adentrar nas realidades daqueles que nos escutam. O amálgama da falta de estrutura e das condições de acesso às atividades remotas por parte de estudantes em diferentes contextos sociais gera um aprofundamento das desigualdades de condições e, em última análise, da exclusão. Na realidade adversa da pandemia, encontramos nossos estudantes, que são pais



e mães de família, envolvidos com as atividades de seus filhos, permeados pela rotina da casa, onde não há espaço adequado para o isolamento e a devida atenção e concentração nas aulas. Nesse sentido, constata-se diversos problemas práticos na rotina familiar e, conseqüentemente, emocionais que as propostas de Educação a Distância, durante este período, têm causado. No outro lado, também professores se encontram em situações semelhantes. A exigência que se impõe aos profissionais da Educação tanto no que diz respeito às *expertises* para promoção de aulas *online*, preparação de conteúdos para uso remoto, quanto de estrutura física, material, tecnológica, rede de internet, tempo extra para execução de processos que são mais demorados do que sua carga horária remunerada contempla, está causando danos emocionais. Nesse cenário beligerante, os sujeitos envolvidos encontram-se com sentimentos potencializados, como a angústia, a ansiedade, a sensação de pressão, de cobrança constante, de estafa. Vale lembrar ainda que as diversas e diferentes metodologias ativas ou de aprendizagem não foram testadas exaustivamente nesse novo contexto, o que coloca em desafio o trabalho do professor. E aqui, apontamos para um dos aspectos abordados pela Prof.<sup>a</sup> Maria Luisa Winderlich dos Santos de Macedo em seu artigo “Saúde do trabalhador e da trabalhadora docente”, que nesta síntese crítica passará ao lado dos pontos escolhidos e referidos, como o uso da tecnologia de mediação a Educação e a questão da avaliação, porém, por momentos, serão apontados como condição *sine qua non* a toda a ação docente, envolvida nos processos.

No momento em que se contextualiza a Educação a Distância, seja em modelo síncrono ou assíncrono, há que se pensar nos polos constituintes dessa conexão, não somente

como apresentado pelos autores no artigo “Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância”, mas incluindo ainda, de forma não contraposta, a singularidade do ser enquanto pessoa física, social, emocional, com atributos sensoriais, com percepções sintomáticas, que na sopa cultural e educacional, mediada pelo meio físico, presencial, permite *insights* e alusões a construções profícuas, que de outra forma... Bem, seriam de outra forma... Não há de se imaginar que a alusão a um novo formato instrumental na Educação permitirá a construção de maior igualdade aos meios de conhecimento. O ambiente, construído como uma plataforma única, no sentido de permissão a informação, ainda está por vir. O que nos é apresentado no momento, uma reflexão, ora mais aprofundada e futurista, ora apoiada em pensadores *ex-innovations*, torna-se base estrutural para a reorganização de um modelo coronal, permissivo às diferenças, sejam tecnológicas, sejam epistemológicas. A cultura política, social e educacional não poderá estar desvinculada da práxis escolar, em um novo modelo, que abarcará em medida proporcional a realidade da comunidade que está envolvida diretamente. Um pensamento crítico deve estar posto avante ao determinismo de uma nova sistemática escolar. A necessidade emergente de entendimento do novo modelo, das necessidades infraestruturais, do papel do educador e do educando, por um dos lados da conexão, compromete sobremaneira a comunicação endógena, tão requerida e aviltada pelos entusiastas tecnologistas.

### **Avaliação na pauta**

Outro aspecto importantíssimo quando avaliamos o contexto atual e nos deparamos com a emergência de mu-



dar o formato de mediar a Educação recai sobre a avaliação dos conteúdos ministrados ou socializados com os estudantes. No artigo “Elaboração de Instrumentos de Avaliação”, do Prof. Lucas Furstenau de Oliveira, é apresentada uma discussão sobre as diferentes formas de construção de instrumentos avaliativos e seus propósitos, aos quais, cada uma dessas formas é mais aplicável, suas benesses e as contraposições geradas por cada modelo. No artigo, podemos encontrar de forma bastante clara os objetivos para os quais os projetos avaliativos são aplicáveis, a *performance* alcançada na execução do instrumento, assim como a base teórica que abraça os modelos técnicos e tecnológicos de cada possibilidade. Com o intuito de potencializar essa abordagem, soma-se aqui, em um contexto *ad hoc*, propiciado pela pandemia, uma reflexão sobre como está ocorrendo o processo avaliativo nas disciplinas tradicionais. Essas são as que contemplam os métodos clássicos avaliativos, com instrumentos que permitem aos professores a aplicação de provas ou projetos que se desenvolvem durante o período de aula, sob sua supervisão visual. O cenário mudou, e em tempo exíguo os professores necessitaram pensar em um novo fazer. E como força resultante, todo o arsenal metodológico presencial passou a ser repensado. No entanto, na entropia contextualizada, não houve a oportunidade de uma discussão mais profícua sobre os métodos e possibilidades, e sim coube a cada professor a decisão por sua prática avaliativa. Esta não tem sido uma tarefa simples, sobretudo àqueles que não somam em suas práticas docentes o uso mais acentuado dos instrumentos tecnológicos. Nesta síntese, não está sendo discutido o mérito de cada tipologia avaliativa, muito bem colocado no referenciado artigo “Elaboração de Instrumentos de Avaliação”, mas

como modelar as já conhecidas provas presenciais em um ambiente remoto. Como aplicar avaliações sem o controle da turma, sem poder verificar se os estudantes estão se valendo de seus próprios conhecimentos ou se estão usando outros subterfúgios? Diferentes e diversas questões sobrevêm aos professores. Ainda que mantenham suas tradicionais práticas docentes, suas posições metodológicas clássicas, eles inovam, pois questionam. Todavia, o que professores normalmente desenvolvem são avaliações pontuais, repetindo um modelo presencial, com algumas adaptações, como, por exemplo, maior rigor no tempo disponível para a execução da avaliação. Ainda, como na área da engenharia, estão propondo um projeto mais complexo e detalhado do que normalmente o fariam, para ser desenvolvido, inclusive, em grupo, porém evitando buscas de soluções na rede de computadores. A resposta dos estudantes, neste momento, tem sido positiva, mesmo que façam apontamentos indicando uma sobrecarga de atividades impostas pelos professores. Importante salientar que não estamos pensando objetivamente, nem exclusivamente, em novas formas de avaliação *online*, pois a exaustão das atividades docentes, com a inclusão de muitas tarefas, que em modelo presencial não se sobreporiam, tem minimizado o tempo para a pesquisa nesta importante etapa da Educação. Houve, sim, algumas vezes que propuseram fazer diferentes modelos de provas e também atividades diversificadas para os estudantes como: uso de simuladores e outras plataformas para o entendimento de determinados conteúdos, resumos de conceitos fundamentais da disciplina, explicação de projetos por áudio, vídeos com os relatos da solução de projetos, e uma série de outros afazeres que não são citados. A todas estas so-



luções, é postada a crítica avaliativa do professor sobre o acadêmico, ainda que muitas vezes se aplique um *status* de “Sem Nota”, ou “Esta atividade não computa pontos para a nota final da disciplina”, pois enquanto docente busca-se uma maneira de avaliar o interesse, o desenvolvimento e o entendimento do estudante, de forma mais qualitativa, características estas que são observadas diretamente no contato presencial. Há de se considerar que neste modelo *online*, ensino remoto e síncrono, ou tantas outras nomenclaturas que se deseja atribuir, de seu ponto paradigmático, o estudante também mudou. A avaliação para os acadêmicos passou a ser entendida como uma quantidade anormal de atividades que se sobrepõem. Então, na medida em que buscamos acertar este processo, que ora pese ser de suma importância, nos deparamos, também, com seus momentos vilões. Acredito ser oportuno salientar que o paradigma avaliativo não mudou, apenas o meio de execução está alterado. Na oportunidade do retorno ao sistema presencial, voltarão as avaliações, no mesmo modelo anterior à pandemia, porque somente por decreto não se modificam os processos. Toda a seara de conceitos que apontam para a disrupção na Educação, mobilizados pela pandemia distópica, podem apontar para um novo sistema. Ocorre que a construção de um novo saber, seja por estudantes, seja por professores, requer tempo para desacomodar e reacomodar os novos princípios norteadores dos afazeres seguintes, sejam eles práticos, teóricos, mediados ou não por tecnologia. Quando falamos em tecnologia, há de se ter em conta a tecnologia digital. Importa lembrar aqui que este novo cenário desestabilizou os institutos avaliadores da Educação Nacional, como ENEM e ENADE. Devemos lembrar que, muito embora tenhamos todo um sistema

incentivador da aplicação das tecnologias na avaliação da Educação, com mediação dos conteúdos por plataformas, com muitas teorias perpassando os modelos educacionais, ainda resta uma deficiência cabível no modelo avaliativo. Poucos trabalhos são postos para reflexão destas possibilidades.

### **Algumas considerações finais**

Considerações nessa pauta devem ser feitas, assim, partindo de um ponto básico, que se refere à transição, ao tempo de interseccionar-se, de um modelo puramente presencial a outro menos presencial, que contemple não unicamente o paradigma do ser e estar em um universo físico e virtual, mas também possibilite juntar a diversidade dos modelos, que permitam a comunicação entre os diferentes ambientes, que estes sejam mais que qualquer linguagem, uma única língua. Transposicionar a Educação não significa apenas adotar recursos como as redes de alta velocidade, *mobiles*, *laptops* e *smartphones*, pois tais recursos servem meramente como ferramentas. O olhar constante para o novo mundo que a pandemia salientou, que mistura desproporcionalmente as classes favorecidas e as nem tanto, apresenta que um trabalho governamental e social, por muitos atores, necessita ser feito. Importa que possamos ter nossos estudantes servidos com as possibilidades de um processo que transforma o conhecimento em seres mais capazes, mais habilidosos e competentes, aptos a resolver e criar novos cenários problemáticos. Transformar a Educação expressa desenvolver todo o espectro das inteligências cognitiva e emocional, cada vez mais exigidas na cultura do século XXI. A mutação destas potencialidades passa pelo amadurecimento e construção



de uma nova mentalidade. A oportunidade que nos é dada no momento, de termos a condição para praticar o ensino a partir de nossos lares, estava ensaiada nas práticas do EaD. Assim, a criatividade para a transformação rápida de um processo em outro não surgiu subitamente, mas sofreu um processo de amadurecimento que vem se alongando durante anos. A luz sobre a nova construção de instrumentos avaliadores se dará neste mesmo pedestal. E afirmar que os professores que não se habilitem a conversar com tecnologias correm o risco de ficar fora de um mercado educacional é muito mercantilismo. Todos já estamos, em maior ou menor grau, afeitos à tecnologia. Não será esta mesma a grande divisora de águas, e sim, na minha singela opinião, a construção milenar do conhecimento que desencadeará um novo pensar sobre a aprendizagem do ser humano. Outrora, pensar em tecnologia remetia a pensar em complexidade. Hoje, voltamos a complexidade para o pensar, não sendo possível banalizar a Educação e tampouco caracterizar um simplismo tecnológico como solução para um novo mundo.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

GARONCE, F.; SANTOS, G. L. Transposição midiática: da sala de aula convencional para a presencial conectada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1003-1017, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 nov. 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

MACEDO, M. L. W. S. Saúde do trabalhador e da trabalhadora docente. Especialização em Docência Universitária na Contem-

poraneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.

OLIVEIRA, L. F. Elaboração de instrumentos de avaliação. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

TEIXEIRA, A. C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. *In: MACHADO, G. J. C. (Org). Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios.* Aracaju: Virtus, 2010.

## 17 Desafios, angústias e aprendizados em um contexto de rupturas, incertezas e reconstruções

**Cíntia Elisa Dhein**

*Graduada em Turismo e Ciências Sociais. Mestre em Turismo pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante do Conselho Municipal de Turismo de Ivoti.*

**Izete Pengo Bagolin**

*Graduada em Ciências Econômicas. Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Economia pela UFRGS. Pós-Doutorado no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).*

**Michelle Guiramand**

*Graduada em Educação Física. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Curso de Educação Física da PUCRS. Coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola de Ciências da Saúde e da Vida (PUCRS).*

Vive-se hoje um momento diferente na nossa existência. A fragilidade na saúde pública, as dificuldades do sistema econômico e a impossibilidade do convívio social têm provocado incertezas e angústias nas pessoas ao redor do mundo. Enxerga-se como problema: o enfrentamento de algo desconhecido, presente num cenário no qual não se sabe ao certo o que está acontecendo, como deve ser

conduzido esse momento, quando tudo isso vai terminar e como serão nossas vidas pós-pandemia da Covid-19. Diante de tais circunstâncias, percebe-se como oportunidades: a criatividade, a inovação, a valorização e a mudança.

Assim, o presente texto está organizado em três temas e tem por objetivo dialogar sobre a necessidade de adaptação rápida a um novo modelo de ensino e aprendizagem. Aprendizagem essa tanto por parte docente, como discente, criando a necessidade de uma reorganização no planejamento do professor e uso de ferramentas e metodologias diferentes das que está acostumado, refletindo ainda a sobrecarga causada ao docente, decorrente de todas essas mudanças que acumulam com as tarefas já realizadas.

A necessidade e a urgência de encontrar um modo de viver e de se organizar atingiu praticamente todos os aspectos da vida, incluindo a educação. De uma hora para outra, o modelo de ensino presencial precisou ser adaptado a um novo formato de ensino. A adaptação exigiu mudanças numa série de questões, incluindo a estrutura das aulas, as metodologias de ensino e avaliação, a forma de comunicação e relacionamento com os estudantes, com os colegas e com o ambiente doméstico. Os desafios e aprendizados desse processo se constituem nas motivações para a construção desta síntese. Para construir esta reflexão, serão abordados três entre os diversos temas tratados ao longo do Curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade, quais sejam: o planejamento da ação docente, a Educação a Distância e a saúde do trabalhador docente.



## A importância do planejamento da ação docente

Fomos confrontados com uma ruptura, uma quebra de todo um histórico de práticas e ações docentes. Todo um processo de planejamento já estruturado precisou ser revisto de forma rápida. Foi necessário planejar e adaptar o processo de ensino e aprendizagem diante de uma realidade com inúmeras incertezas. Não dispúnhamos de informações sobre quanto tempo seguiríamos na nova modalidade e não existia clareza acerca da disponibilidade dos recursos metodológicos e tecnológicos a serem utilizados nesse novo jeito de ensinar. Dessa necessidade de mudanças, partem várias reflexões bastante significativas sobre a experiência vivida no âmbito das Instituições de Ensino Superior, uma vez que o modelo de ensino e aprendizagem que até então era utilizado já não é mais capaz de atender às demandas de uma sociedade ao mesmo tempo “em suspenso”, mas também em constante transformação.

As Instituições de Ensino Superior, em todos os níveis, foram pegas de surpresa com as mudanças causadas pela pandemia. Os planejamentos pedagógico, administrativo e social tiveram que ser readaptados quase que como num passe de mágica, e tudo aquilo que estava estruturado ao iniciar mais um ano letivo teve que ser adaptado a uma situação delicada e nova. “O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo devido à dinâmica da sociedade.” (LAUXEN, 2019a, p. 6).

A ação docente, para que resulte em aprendizagem, precisa ser planejada. O planejamento de cada semestre ou de cada aula precisa estar alinhado às Diretrizes Curricula-

res Nacionais, ao Plano de Desenvolvimento Institucional, ao Projeto Pedagógico Institucional, assim como ao Projeto Pedagógico do Curso (LAUXEN, 2019a). De modo aliado a essas referências, é necessário levar em consideração o pensar no aluno, pois queremos formar pessoas com capacidade técnica para atuar no mercado, mas também queremos formar cidadãos que façam a diferença pela sociedade.

Para que se dê essa construção do nosso plano de atuação, faz-se necessário ter claros os objetivos que expressam aquilo que queremos que seja aprendido e as habilidades a serem desenvolvidas. Para conseguir atingir esses objetivos, é preciso definir os conteúdos, ou seja, “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação histórico-social, organizados pedagogicamente e didaticamente em matérias de ensino, tendo em vista o processo de construção do conhecimento pelos alunos [...]” (LIBÂNEO, 2013 apud LAUXEN, 2019b, p. 7). Com objetivos e conteúdos estabelecidos, faz-se necessário definir as metodologias de ensino e posteriormente a avaliação da aprendizagem e das metodologias adotadas, permitindo o replanejamento das ações.

## A Educação a Distância

A ruptura provocada pela orientação de distanciamento social se constitui num processo que impactou profundamente o planejamento. E, muito provavelmente, as dimensões que mais demandaram alterações, revisões e adaptações foram as metodologias de ensino, as atividades práticas programadas, as atividades de verificação de aprendizagem. Da noite para o dia, nos vimos obrigados a mudar toda a estrutura de nossas aulas para poder atender



os alunos em um modelo *online* de ensino, para o qual não estávamos preparados do ponto de vista pedagógico ou tecnológico. Embora tenhamos consciência de que os recursos tecnológicos tornaram-se peças fundamentais para o trabalho nas Instituições de Ensino Superior, ainda nos deparamos com uma gama de dificuldades a serem vencidas. Nesse sentido, percebemos que os problemas vão desde o domínio das ferramentas tecnológicas até a preparação de materiais didáticos de qualidade. Tais desafios tornaram necessário um processo de adaptação a cada semana e a realização de ajustes no planejamento inicial, especialmente no que se refere à metodologia, visto que as aulas passaram a ser ministradas com uso da tecnologia recomendada institucionalmente.

Mais de cem países fecharam suas escolas e universidades para tentar conter a propagação do coronavírus. Os países passaram a adotar a Educação a Distância para minimizar o impacto negativo sobre a educação. É importante compreender que o ensino remoto, praticado durante esse período de pandemia, é diferente da Educação a Distância previamente existente, para a qual tanto as instituições, quanto os estudantes optaram e se planejaram. Os dois se assemelham apenas no que se refere ao uso da tecnologia, mas no ensino remoto, os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. “A educação a distância pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal e carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos. E não é exatamente isso que está sendo feito durante a pandemia.” (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020). No atual contexto, o professor habituado e com planejamento para o ensino presencial está, ao mesmo tempo, produzindo conteúdo com os recursos que dispõem, gerenciando a tecnologia,

fazendo a mediação *online* e orientando os estudantes em todas as etapas.

Outro ponto que nos parece importante discutir é a crença de que os estudantes são tecnológicos, conectados, digitais. Esta crença está sendo posta à prova com os problemas de acesso, uso, conexão, dispositivos e disponibilidade de rede de qualidade. A pandemia nos mostrou que supor que todos os alunos de uma universidade particular dispõem de acesso irrestrito à rede pode ser um erro. No atual contexto, o docente está sendo demandado a pensar em alternativas para minimizar estas dificuldades e manter, da forma que for possível, os estudantes atualizados com os conteúdos e atividades. Pensar em estruturas de aula *online* requer também que se pense nos mais variados contextos familiares, sociais e econômicos, pois a inclusão de todos não se dará com as mesmas ferramentas nem com os mesmos recursos. A Educação a Distância, que em parte é defendida como mecanismo de inclusão e de democratização, torna-se, dependendo da instituição e do aluno, uma barreira para os que são mais pobres e com piores condições de acesso à tecnologia.

Além disso, é preciso pensar nos alunos com dificuldades de organização e autonomia, de modo que os estudos e o modelo *online* não venham a se tornar um grande desafio para esses alunos.

Diante da presente necessidade de mudanças no formato de ensino, a Unesco (2020) publicou 10 recomendações:

1. Analisar e escolher as melhores ferramentas de ensino.
2. Assegurar-se de que os programas são inclusivos.
3. Atentar para a segurança e proteção dos dados.



4. Priorizar desafios psicossociais antes dos problemas educacionais.

5. Organizar o calendário.

6. Apoiar pais e professores no uso de tecnologias digitais.

7. Mesclar diferentes abordagens e limitar o número de aplicativos e plataformas.

8. Criar regras e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

9. Definir o tempo de duração das unidades com base na capacidade de aprendizagem dos alunos.

10. Criar comunidades e aumentar a conexão.

Sendo assim, a reflexão é bastante abrangente, pois precisamos pensar em como podemos, na nossa prática docente, dar conta de novos desafios em termos de planejamento, recursos didáticos e metodológicos em um modelo no qual não estávamos preparados para trabalhar, e ainda atender às dificuldades variadas que nossos estudantes possam apresentar. Diante de tamanha complexidade, o trabalho docente ganha volume em termos de horas e envolvimento, fazendo com que a dedicação ao planejamento, a elaboração de materiais didáticos, as correções e a disponibilidade no acolhimento aos alunos consumam um tempo muito maior do que no modelo presencial. Esse aumento na demanda torna-se preocupante no que se refere à saúde do professor.

## A saúde do profissional docente

Nesse processo de mudança, o professor tem um papel extremamente importante em todos os níveis de ensino. Faz-se necessário aprender com outros professores, compartilhar com os colegas os recursos, aplicativos, *templates* que já dominamos. Precisamos, ao mesmo tempo, tentar fazer diferente e saber lidar com imprevistos, pois

todos estão aprendendo, e é normal que aconteçam erros que precisarão ser ajustados. O desafio que se apresenta diante de nós faz com que tenhamos que sair da nossa zona de conforto e nos obriga a uma reinvenção da nossa ação profissional, o que gera dúvidas e incertezas.

Parece pertinente, portanto, ponderar que esta “inovação” (ou adaptação forçada) de práticas docentes possa ser prejudicial à saúde tanto dos docentes, quanto dos discentes, uma vez que gera ansiedade, incerteza, insegurança e também desconfortos físicos. As muitas horas diante do computador começam a provocar problemas posturais, dores, cansaço físico e mental. As incertezas de como os estudantes estão recebendo as aulas e de como estão (ou não) conseguindo aprender neste novo modelo trazem insegurança e ansiedade com relação ao fazer docente. Com o tempo e o acúmulo de trabalho, o estresse ocasionado por todas essas questões não pode ser ignorado, refletindo diretamente na saúde e no bem-estar do docente.

A identificação das situações-problemas, na relação trabalho e saúde, assim como a busca de intervenções para transformar essa realidade, faz-se urgente no momento atual. Já antes da pandemia, os recursos tecnológicos, como plataformas de ensino e inevitavelmente as redes sociais, eram a principal ferramenta de comunicação entre professores e alunos. E o uso desses recursos diminuiu a relação de tempo de não trabalho com o tempo de trabalho, pois professores e alunos estão em constante comunicação. A combinação dos avanços tecnológicos e organizacionais em busca de produtividade tem exigido cada vez mais das capacidades e energia dos trabalhadores. Essa intensificação na jornada de trabalho, tendo um novo jeito de ensinar, novos recursos de ensino, insegurança do corpo discente



e docente, reuniões constantes para ajustes de plataforma, de calendário, de apoio, sem deixar de lado a produção intelectual, a pesquisa e a qualificação, supõe:

um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto maior com energias pessoais para dar conta do acréscimo de carga ou da tarefa mais complexa. Resultarão desse envolvimento um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional. (DAL ROSSO, 2006 apud MACE-DO, 2020, p. 9).

Essa sobrecarga de tarefas ganhou um peso a mais nesse período de pandemia. No entanto, de acordo com Mancebo (2007 apud MACEDO, 2020), o trabalho docente muitas vezes se vê contraditório, sendo ao mesmo tempo sobretrabalho e prazer. Ao mesmo tempo em que novas demandas são colocadas, percebe-se um espaço para invenções, pensamento e crítica.

## Considerações finais

Nunca mais seremos os mesmos... A pandemia da Covid-19 provocou e está provocando uma verdadeira disrupção. Na educação, isso significa reinventar a rotina dos gestores, dos professores e dos alunos. A crise gerada pelo coronavírus está oferecendo a oportunidade de experimentar novas maneiras de fazer as coisas. É hora de aproveitar a oportunidade e ativar a criatividade, a inovação, a valorização e a mudança. Ao mesmo tempo, é hora de explicitar nossa humanidade, nossa condição de seres sociais, frágeis e solidários. A ruptura, as angústias, os desafios e as incertezas provocadas pela pandemia também são uma oportunidade para entendermos que

a tecnologia é apenas um meio e que ela tanto pode nos afastar, quanto nos aproximar. É uma oportunidade para nos conscientizarmos de que o planejamento é constante, diário e contexto específico. É também um reconhecimento de que os desafios são fontes de reinvenções, de inovações e de aprendizado constante, recíproco, mas acima de tudo, gratificante.

## Referências

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. Porto Alegre. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 19 maio 2020.

LAUXEN, S. L. Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019a. Material de aula.

LAUXEN, S. L. Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019b. Material de aula.

MACEDO, M. L. W. S. Temas emergentes: saúde do trabalhador e da trabalhadora docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de ensino a distância. Paris, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>. Acesso em: 13 maio 2020.

## 18 Docência e saúde no Ensino Superior em tempos de pandemia

**Diana Morussi Azambuja Adam**

*Graduada em Engenharia Civil. Mestre em Engenharia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sócia e Diretora da empresa Tríade Engenharia e Tecnologia.*

**Juliana Meregalli Schreiber Moraes**

*Licenciada em Matemática. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Universidade La Salle.*

**Priscila Chaves Panta**

*Graduada em Física. Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela UFRGS.*

### Introdução

Atualmente, o mundo vive um tempo marcado por incertezas, e pode-se dizer que, por vezes, um tempo de desesperança em um futuro melhor para a humanidade. Há mais pobreza, maior desigualdade e agora mais uma grande dúvida: o que restará quando essa pandemia chegar ao fim? A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) alterou a dinâmica das pessoas – da convivência com o outro –, gerando, automaticamente, uma nova organização na vida pessoal e profissional de todo o mundo. Assim, todo o planejamento previamente realizado pelos docentes de todas as universidades de todo o mundo necessitou passar

por severas mudanças com a pandemia de Covid-19, a qual alterou significativamente a realidade das faculdades, dos centros universitários e das universidades brasileiras.

Em poucos dias, as instituições se viram obrigadas a suspender aulas presenciais. Neste contexto, a maioria das instituições migrou para o ensino remoto, ou seja, o Ensino a Distância (EAD), respaldadas pelo Ministério da Educação (MEC). Concomitantemente, as instituições passaram a buscar soluções que amenizassem os efeitos das mudanças na rotina dos discentes, docentes e respectivos colaboradores. A criação de uma nova estrutura foi necessária em várias organizações. No campo da Educação, a alternativa encontrada foi a realização de atividades a distância. Essa mudança exigiu que educadores adaptassem sua rotina à nova forma de trabalho, o que nem sempre é fácil.

Neste contexto de pandemia, deseja-se trabalhar pontos importantes referentes à docência: didática no Ensino Superior (planejamento da ação docente) e saúde do trabalhador(a) docente. Para isso, será feita uma análise da didática do que antes era trabalhado em sala de aula e que deverá ser “adaptada” à nova realidade do Ensino a Distância. No mesmo contexto, percebe-se o desgaste da saúde do docente devido ao excesso de trabalho com a adaptação/preparação de aulas, gravação de vídeos, formações em EAD, aprendizado dos ambientes virtuais, além da vida pessoal de cada docente.

### **Docência e saúde docente durante a pandemia**

A pandemia causada pelo coronavírus traz antigas discussões quanto à formação docente e necessidade de adaptar pontos importantes relacionados à construção de aprendizagem docente, levando em consideração, princi-



palmente, as habilidades tecnológicas e de metodologias ativas. Devido à pandemia e ao distanciamento social, os quais ocorreram em muito pouco tempo, muitos docentes tiveram que se adaptar e se reinventar para conseguir ministrar suas aulas em poucos dias/semanas, conforme os prazos dados pelas instituições de ensino.

Neste contexto, com a implementação de plataformas e estratégias de Ensino a Distância, mudanças precisaram ser pensadas e decididas muito rapidamente por parte das instituições, visando a saúde de todos. Entre os recursos digitais que estão sendo mais utilizados estão plataformas *online* desenvolvidas pelas próprias instituições ou compradas de empresas especializadas, aulas “ao vivo” em redes sociais, o *Google Classroom*, grupos de *WhatsApp*, *Zoom*, entre outros. Dessa forma, os professores precisaram se (re)inventar e descobrir novas formas de ministrar suas aulas e lidar com outras dificuldades, como a tecnologia, replanejamentos e avaliações.

O posicionamento do professor do Ensino Superior em relação a sua prática mostra como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o docente prioriza o planejamento da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento das atividades docentes, as quais devem contemplar os tópicos relacionados ao plano de ensino e aos respectivos planos de aula. Após, o docente procura evidenciar a compreensão do discente a partir de metodologias ativas com a aplicação prática, utilizando estratégias de ensino. Para concluir o processo de ensino e aprendizagem, o docente implementa uma avaliação e verifica a compressão do discente (ALENCAR, 2017).

Atentos à potencialidade do uso de práticas que possibilitam metodologias ativas, como estratégias de

aprendizagem que têm a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes (SILVA; JUNG; FOSSATTI, 2019), professores se viram desafiados a trabalhar didaticamente para facilitar o processo de construção de conhecimento no atual contexto em que estamos vivendo. Ser mediador em práticas remotas requer (re)planejar ações, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e assim adquirir habilidades, atitudes e competências, visando um futuro profissional com capacidades alinhadas a um mercado cada vez mais competitivo. Dado que o planejamento é um processo contínuo, que transforma as decisões em ações, no atual momento, obrigados a uma reorganização, nos vemos capazes de não só refletir sobre as realidades que nos cercam, como também de agir e aplicar metodologias de ensino em compasso com as mudanças na sociedade.

No entanto, tendo como foco uma das grandes problemáticas do Ensino Superior na contemporaneidade, a qualidade de ensino, como, em tão pouco tempo, poderemos agregar eficácia à construção de conteúdos necessários para formar tecnicamente os profissionais? E como alinhar esses conteúdos aos planos de desenvolvimento da instituição de ensino? E como incentivar o espírito crítico nos aprendizes, visando a transformação da realidade social? Há necessidade de trabalhar competências para a resolução de problemas de forma autônoma, promovendo a maturidade do aluno com valores orientados à cidadania.

O contraponto do desenvolvimento docente para alcançar todos estes resultados, de forma planejada e organizada, envolve a consciência do quanto a saúde dos profissionais da educação é afetada. Em primeiro lugar, podemos dimen-



sionar os riscos e adversidades relacionadas ao trabalho, mas também necessitamos contextualizar as Instituições de Ensino Superior em uma sociedade organizada segundo o modo de produção capitalista (MACEDO, 2020).

No início deste século, houve um crescimento expressivo no número de instituições de ensino, fomentando uma competitividade exacerbada, cujo foco no resultado fez com que os docentes fossem tratados como peças de uma engrenagem organizacional, gerando desgastes constantes (SEVERO; FLECK, 2017).

Está claro que os docentes deste tempo precisam estar atentos às mudanças sociais e necessidades dos estudantes e das próprias instituições. O papel do professor vem sofrendo alterações. Cada vez mais, o docente deixa de ser transmissor de conteúdos e informações. Em vez disso, ele passa a exercer a função de orientador, guia e mediador na construção autônoma e ativa do conhecimento, colocando o estudante no centro do processo. Assim, “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. [...] O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos.” (MORAN, 2015).

A utilização de artefatos tecnológicos na educação precisou ser ressignificada nesse tempo para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse efetivo. Pensar e repensar o planejamento tornou-se mais necessário, pois as realidades de nossos estudantes são também distintas. Pensar na potencialidade das tecnologias digitais, possibilitando a imersão dos estudantes em outras realidades, cujas experiências não seriam possíveis sem tais tecnologias, passou a ser recorrente entre os professores a fim de favorecer o aprendizado proveniente da experimentação.

Com a necessidade de reestruturação de planejamentos, como também de distintos planejamentos para as diferentes realidades dos estudantes, o volume de trabalho dos docentes aumentou. Muitos profissionais não estavam habituados com o ensino na modalidade a distância, tampouco com a nova rotina de trabalho. A realidade suscitou a aprendizagem de novas ferramentas e adequação do formato das atividades feitas a distância. Muitos professores se sentiram sobrecarregados.

## Conclusão

Com as mudanças nas estruturas regulatórias do Ensino Superior, promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, visando principalmente a melhoria na qualidade do Ensino Superior através de regulação e avaliação, houve flexibilização na organização dos cursos de forma a promover, entre outras competências, a capacidade de praticar estudos independentes, desenvolvendo autonomia nos alunos e a apropriação de sua trajetória acadêmica.

Fomos impactados pela pandemia do coronavírus (Covid-19). No momento, o mundo está voltado para algo comum. E se pararmos para pensar, quando o isolamento social acabar, a crise de saúde for superada e retomarmos nossas rotinas profissionais, o que essa pandemia deixará como aprendizado ao Ensino Superior?

Ganhamos ao reconhecermos que utilizamos novas formas, mais criativas e com o uso de tecnologias digitais, em processos de ensino e aprendizagem. Aprendemos com a necessidade do uso de planejamentos distintos e com a necessidade da mudança em nosso planejamento, pois as dificuldades eram outras no modelo de aulas remotas. Muitas vezes ensinamos nossos alunos do Ensino Superior sobre



resiliência com nossas próprias ações, mostrando nossa capacidade de lidar com problemas “ao vivo”, adaptando-se às mudanças de forma rápida, superando os obstáculos e resistindo a possíveis pressões em situações adversas.

Todavia, precisamos estar atentos a tal movimento de constante renovação. A crise global que vivemos/vivemos exigirá dos agentes da Educação esforços para diminuir a desigualdade mundial. No Brasil, muitas instituições de ensino estão aceleradas. Professores, antes mesmo do novo coronavírus, já estavam esgotados. Portanto, discutir sobre a saúde docente é extremamente oportuno.

As instituições de ensino ficam, muitas vezes, focadas em enviar atividades, trabalhos e comunicados para os alunos. Assim, multiplicam-se diariamente textos e informativos com conteúdos, dicas para manter o trabalho, a importância de ter cuidado com a saúde durante o período em que estamos vivendo. Para o professor, além dos riscos à sua saúde, há o medo de perder emprego ou renda. Ao deixar de ensinar presencialmente, modo de trabalho ao qual estava habituado, o professor precisou se adaptar ao ensino realizado exclusivamente de forma digital, buscando atividades que mantivessem os alunos estimulados, ficando disponível para esclarecer dúvidas e, ainda, pronto para zelar pelo acompanhamento do aluno que pudesse ter maiores dificuldades com a suspensão das aulas presenciais.

Estudar, pensar sobre o processo de aprendizagem de seus alunos e sobre a potencialização desse processo é importante. Mas, em prol de sua saúde, o professor precisa ficar atento e não se preocupar apenas com os outros, mas ter também um cuidado consigo. Por fim, não se trata apenas de dominar aplicativos e plataformas. É o exercí-

cio do pensamento que pode ajudar nossa capacidade de resiliência. O conhecimento possibilita pensar de outros modos, e como as coisas jamais serão as mesmas, podemos ajudar a construir e ressignificar processos, alimentando nossa esperança de um mundo socialmente menos injusto. Talvez mais do que no passado, vemos hoje a absoluta necessidade de sermos éticos e solidários em nosso modo de estar com os demais, e de igualmente nos ocuparmos disso em nossas práticas docentes e em nossas práticas de pesquisa.

## Referências

- ALENCAR, G. O planejamento como necessidade da ação docente. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Artigo%20O%20PLANEJAMENTO%20COMO%20NECESSIDADE%20DA%20A%20C3%87%20C3%83O%20DOCENTE.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.
- MACEDO, M. L. W. S. *Temas emergentes: saúde do trabalhador e da trabalhadora docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD)*. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas. Disponível em: <http://gg.gg/eti0t>. Acesso em: 31 maio 2020.
- SILVA, L. Q.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. A gestão de novas metodologias: uma aliança entre tradição e inovação. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 103-126, 2019. Disponível em: <http://gg.gg/eti1j>. Acesso em: 31 maio 2020.
- SEVERO, R. G.; FLECK, C. Instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul: organização flexível e situações atuais do trabalho docente. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 96-106, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18096/14342>. Acesso em: 31 maio 2020.



# 19 As consequências da pandemia da Covid-19 nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior

**Betina Hansen**

*Graduada em Engenharia de Materiais. Mestre e Doutora em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

**Daniel Neutzling Lehn**

*Graduado em Engenharia de Alimentos. Mestre e Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

**Rafael Rodrigo Eckhardt**

*Graduado em Ciências Biológicas. Mestre em Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade do Vale do Taquari (Univates).*

O presente trabalho está estruturado em três partes: 1) na introdução, ocorre uma contextualização sobre os horizontes da Educação Superior durante a pandemia da Covid-19, com utilização crescente de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino e aprendizagem baseados na Educação a Distância, os impactos no planejamento docente, na didática do Ensino Superior e também na saúde dos docentes; 2) no desenvolvimento, ocorre o aprofundamento das discussões sobre a

necessidade dos docentes do Ensino Superior se adaptarem a uma nova modalidade de interação e de condução dos processos de ensino e aprendizagem durante o cenário da pandemia, ao mesmo tempo em que se discute o necessário protagonismo dos estudantes na aprendizagem significativa, com priorização da adoção de metodologias ativas, que estimulam a independência e a autonomia dos estudantes na aprendizagem. Também são abordados os impactos da necessária adaptação tecnológica e metodológica na saúde física e mental dos professores; 3) na parte final, aborda-se a perspectiva segundo a qual o planejamento docente eficiente e antecipado, com utilização de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, mesmo com aulas remotas, a distância, virtualizadas (ou outra nomenclatura utilizada pelas universidades), pode ou até tende a manter níveis adequados de satisfação dos estudantes com as aulas e com a aprendizagem significativa, contribuindo para diminuir a tensão provocada pelo isolamento social e pelo *home office*. Por fim, discute-se que a prática docente, prevista para o ensino híbrido no futuro, deverá ser influenciada pelas experiências positivas durante a pandemia.

## Introdução

Nesta parte, são abordadas as alterações no planejamento docente e na didática do Ensino Superior decorrentes da pandemia da Covid-19, a Educação a Distância e os impactos na saúde dos professores. Pretende-se traçar uma relação de causa e consequência entre a pandemia, o necessário isolamento social e um novo modelo de ensino universitário que emergiu de forma abrupta com o referido evento, ainda em evolução, com as consequências na saúde dos trabalhadores docentes, que se viram obrigados a utili-



zar e dominar, em pouco tempo, tecnologias da informação e comunicação e outras ferramentas e técnicas próprias para as atividades de Educação a Distância, servindo de meio e suporte para as atividades docentes, obrigando os professores e estudantes a uma adaptação pessoal no processo de ensino e aprendizagem. Neste horizonte, em muitas famílias, as atividades do trabalho, do estudo e do lazer se passam no mesmo ambiente, gerando uma nova condição de convivência, que também exige cuidados para evitar problemas de saúde (fisiológicos e psicológicos) decorrentes das mudanças impostas.

Inevitavelmente e por questões de sobrevivência das Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias, foi necessária a rápida adaptação às ferramentas tecnológicas e a um novo estilo de conduzir as atividades de ensino e aprendizagem, que em muitos casos expôs os docentes a um volume de trabalho maior do que o habitualmente exercido, com a preocupação de manter a qualidade das aulas e de afetar o mínimo possível a formação das habilidades e competências dos estudantes de graduação. É perceptível o compartilhamento dos sentimentos de insegurança, medo, angústia, preocupação com a qualidade do que se entrega aos estudantes, o que leva a uma fragilidade emocional e física dos docentes, aproximando a situação da pandemia à Síndrome de Burnout, já citada como o principal adoecimento mental investigado na relação entre saúde/adoecimento e trabalho docente no Brasil.

O planejamento docente consiste em um requisito ainda mais importante em períodos de virtualização de aulas, sendo estas síncronas, para que ocorra sucesso no processo de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, a exigência de planejamento antecipado, a utilização de um conjunto

de novas ferramentas e tecnologias de informação e comunicação e uma interação diferente com os estudantes, objetivando cumprir o plano de ensino original (ementa, objetivos, conteúdos, habilidades) do componente curricular, têm causado desconforto, esgotamento e efeitos psicológicos que podem conduzir à Síndrome de Burnout, além de outras situações envolvendo a saúde dos docentes e também dos estudantes em contexto análogo.

## Desenvolvimento

Em um início de ano letivo já cercado de dificuldades para IES não públicas, devido a fatores como a crise econômica, a perda de interesse pelo estudo superior, o menor contingente de aptos a acessar o Ensino Superior logo após o Ensino Médio, aliados à concorrência por vezes desleal dos grandes grupos educacionais, a preocupação com os efeitos da disseminação da doença da Covid-19 provocada pelo coronavírus surgiu logo nas primeiras semanas de aula, que foram subitamente interrompidas e substituídas por diferentes propostas educacionais pelas IES, com o intuito de manter o andamento das atividades letivas. A Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), autorizou as IES a substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. Neste contexto, segundo Martins (2020), muitas barreiras que separavam a Educação a Distância da educação presencial caíram por terra.

Existem várias definições para a Educação a Distância (EaD). De forma geral, pode-se defini-la como uma modalidade de educação em que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido majoritariamente ou exclusivamente sem que estudantes e professores estejam no



mesmo ambiente ao mesmo tempo (ABED, 2008). Nas IES do Comung, de forma preponderante, o modelo de ensino adotado e praticado durante a pandemia envolve aulas síncronas, nomeadas como virtualizadas, remotas ou *online*, ou seja, professor e estudante estão, simultaneamente, no mesmo ambiente, de forma similar às aulas presenciais. Desta forma, não se pode afirmar que as aulas estão sendo puramente EaD, porém esta prática se aproxima da EaD quando se considera que a educação está sendo mediada por tecnologias de informação e comunicação (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Diversas barreiras foram impostas com a situação da pandemia e o isolamento social, e, num primeiro momento, os docentes, que podem ser considerados como a linha de frente das IES em relação aos estudantes, tiveram que superar seus próprios receios e medos para passar a utilizar de forma volumosa a interação virtual com seus alunos, em alguns casos, tendo apenas uma semana de preparação para a utilização desta nova forma de conduzir as aulas. Nessa situação, segundo Barreto e Rocha (2020), foi possível perceber que os docentes são mais consumidores de tecnologia do que produtores, ou seja, há barreiras e dificuldades para a produção de materiais usando a tecnologia. Além disso, segundo os autores, esta forma de ensino pode ter causado algum desconforto para aqueles docentes que veem a transmissão dos conteúdos como a principal forma de ensinar, sendo o professor o agente principal ou exclusivo dos aprendizados.

De forma geral, os estudantes compreenderam as condições do professor em lidar com as novas ferramentas de interação e de ensino, gerando sucesso imediato. Mas, em alguns casos, pode ser notada a insatisfação dos estudantes

com essa modalidade de ensino, potencializada por questões administrativas, como pagamento das mensalidades, limitações das tecnologias (disponibilidade de computador, acesso e velocidade da internet), dificuldade para administrar o tempo de estudo e para realizar as tarefas com independência e autonomia. Castaman e Rodrigues (2020) observaram, a partir de dados coletados com um grupo de estudantes, que há uma falta de hábito em se utilizar as ferramentas digitais como método de estudo e aprendizagem. Muitos estudantes utilizam a internet mais para entretenimento do que como uma estratégia para o estudo, sendo necessário ensiná-los a ver o potencial destas ferramentas digitais e virtuais.

Nos aspectos elencados acima, reside uma das principais diferenças dos processos de ensino e aprendizagem em curso durante a pandemia e que tendem a permanecer no futuro: a condição de independência e autonomia dos estudantes universitários, em que os professores apresentam e devem estimular situações de ensino e aprendizagem alinhadas com demandas da sociedade e do mercado de trabalho, objetivando o desenvolvimento autoral de habilidades e competências.

Alguns problemas de ordem tecnológica contribuem com a geração de preocupações e estresse nos professores, como a preparação de materiais de apoio aos estudantes que não têm condições de acesso a uma internet de qualidade para acompanhar as aulas síncronas, falhas de conexão dos professores e dos estudantes durante a interação, bem como, em um primeiro momento, a falta de estrutura física e de *software* adequado para o trabalho docente. Durante as aulas síncronas virtualizadas, os professores se adaptaram organizando um ambiente e uma rotina mais adequada em



suas residências, porém com dificuldades ou limitações de interação natural, uma vez que as famílias dos professores e dos estudantes também estão presentes em casa devido à quarentena, o que pode ser desfavorável ao ambiente onde se desenvolve a atividade docente. Muitos professores adquiriram quadros, aprenderam a utilizar *softwares* e outras ferramentas de interação virtual, que, embora estivessem disponíveis há algum tempo, não haviam sido utilizadas pela maioria dos docentes. Na esfera pedagógica, o desafio também envolve planejar boas estratégias de ensino para estimular e motivar os estudantes com autonomia na busca de aprendizagens significativas em relação à matéria em estudo, mantendo a satisfação com a atuação docente, com o curso e com a universidade.

Neste período atípico, nota-se a importância da formação docente para a utilização das tecnologias de informação e comunicação empregadas na Educação a Distância, bem como a importância do planejamento docente. Sobre o planejamento docente, Padilha (2001) enfatiza que planejar é um processo que objetiva encontrar respostas a determinada situação ou problema, com o estabelecimento dos meios e fins que apontem para o alcance dos objetivos previstos. No processo de quem planeja e com quem se planeja, deve-se pensar e prever o futuro, sem desconsiderar as experiências do passado e as condições do presente, levando em conta o contexto cultural, econômico, filosófico e político.

Na ideia do planejamento para a eficácia do processo de aprendizagem, Scarinci e Pacca (2015) indicam que uma renovação das práticas da sala de aula envolve a alteração da estrutura de pensamento e ação, e este propósito não é obtido sem o apoio de formadores que auxiliam o profissional a refletir sobre sua prática e adequá-la às novas

concepções. Na situação da Covid-19, poucas IES exibiam movimento consolidado de mudança do processo de aprendizagem, embora em alguns casos os pequenos passos já efetuados na direção da mudança necessária da sala de aula auxiliaram a adaptação, em princípio sem efeitos comprometedores na qualidade das aulas.

O planejamento docente e a organização das aulas, neste momento, mais do que em condições normais, exige a incorporação de diferentes tecnologias e estratégias para promover a interação e a utilização de metodologias cada vez mais complexas às realidades educacionais, considerando os diferentes componentes curriculares, cursos de graduação e as habilidades a serem desenvolvidas, devendo ainda considerar a autonomia e a independência do estudante no processo de ensino e aprendizagem. No âmbito do planejamento, salienta-se ainda a preocupação com a avaliação dos estudantes, pois a aplicação do instrumento avaliativo predominante, que são as provas, na modalidade virtualizada, requer mais tempo, considerando que os estudantes têm acesso a qualquer material físico ou virtual nesta condição. Esta preparação deve ser mais cuidadosa, tomando um tempo considerável em relação a uma prova a ser aplicada presencialmente aos estudantes.

Em tempos de aulas virtualizadas, o estímulo da independência e da autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior requer maior antecipação, maior tempo, maior domínio de tecnologias e ferramentas e maior utilização de habilidades pessoais dos docentes nas atividades de planejamento das aulas, na organização de desafios de aprendizagem e na consolidação dos instrumentos de avaliação. Considerando que uma aula envolve um momento de apresentação da matéria pelo



professor, um momento de exposição dialogada dos conteúdos e um momento de experimentação, a etapa final, e talvez a parte mais importante da aula para os estudantes, somente poderá ser realizada por eles com autonomia se o professor tiver preparado bons exercícios, estudos de caso, operações utilizando *softwares*, desafios de aprendizagem, aplicações profissionais, etc., que motivem o estudante a se envolver naquela atividade, gerando aprendizagens significativas. A independência dos estudantes para resolver a parte experimental da aula pode ser alcançada ou facilitada pelo professor com a gravação de vídeos tutoriais, gravações em campo, esquemas, animações, entre outras estratégias.

Concluindo essa linha de pensamento, o planejamento docente e a realização das aulas síncronas virtualizadas nos cursos de graduação presenciais podem ou tendem a levar ao esgotamento físico e, por vezes, psicológico dos professores, levando em conta a necessidade de antecipação, maior tempo de preparação, domínio de diversas tecnologias e ferramentas, exigência de criatividade e inovações, a quantidade de disciplinas ministradas pelos professores e as demais atividades envolvidas no contexto das universidades (reuniões, registros, gestão, produção científica, etc.), tudo isso na interação com o ambiente familiar. Os efeitos do isolamento social e a carga de trabalho interferem no bem-estar dos professores, prejudicando o desempenho nas atividades docentes e até na satisfação com o trabalho docente.

Embora tenham se destacado em pesquisas, as necessidades de intervenções em saúde mental, agravos musculoesqueléticos e vocais, que se acentuam neste momento, outras manifestações de prejuízos à saúde podem

ser notadas, como esgotamento visual (inflamação do nervo óptico) pelo uso excessivo de telas por parte dos docentes. A pesquisa realizada pela Unisinos e Sinpro em 2016 (SINPRO-RS, 2016) com professores do ensino privado (em que a maioria dos entrevistados atuava no Ensino Superior) indicou que os resultados relativos à saúde ou adoecimento mental dos professores do Rio Grande do Sul são preocupantes e requerem atenção, pois as prevalências de distúrbios psiquiátricos menores e de depressão encontradas no grupo analisado são elevadas e superiores a de outros estudos.

A situação da pandemia da Covid-19 tende a agravar ainda mais estes indicadores. Reportagens recentes, como a de Lopes (2020), Fioratti (2020), Sklar (2020) e Zuriarain (2020) publicadas na *Veja*, *Superinteressante*, *National Geographic* e *El País*, respectivamente, já falam sobre o esgotamento mental advindo do excesso de videoconferências, que recebeu o nome de *zoom fatigue*, devido a um dos aplicativos mais utilizados para este tipo de atividade, o *Zoom*. Segundo as revistas, o esgotamento se dá pelo excesso de informações que o cérebro necessita processar nessas videoconferências, principalmente com um número grande de pessoas, analisando cada imagem e a nossa própria imagem, pois entendemos que precisamos nos mostrar atentos (olhando para a tela o tempo todo) e com postura correta para demonstrar atenção àquela reunião.

Pelo vídeo não é possível visualizar a linguagem corporal da pessoa que está falando, movimentos, respiração, etc., o que faz com o que cérebro tente interpretar todas estas informações ao mesmo tempo. Além das reuniões, os professores têm ministrado as suas aulas com o auxílio de videoconferências, muitos deles em quatro ou cinco dias



da semana, o que já demonstra o tamanho do esgotamento que alguns estão sentindo e, inclusive, relatando para as coordenações de curso ou para o setor de apoio pedagógico.

## Considerações finais

Em 2005, o Brasil contava com 115 mil estudantes de graduação na modalidade EaD. Em 2009, esse número chegou a 1 milhão e, em 2019, já rivalizava com o número de matriculados nos cursos presenciais (MARTINS, 2020). Ainda segundo Martins (2020), no pós-Covid-19, o novo normal da educação será aquele mediado por recursos educacionais digitais. Para o autor, o *blended learning* ou ensino híbrido, o qual combina elementos do ensino presencial com a aprendizagem mediada pela internet, veio para ficar. A Portaria n. 2.217, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), formaliza esta possibilidade do ensino híbrido (sem utilizar esta nomenclatura), ao dispor sobre a possibilidade de incorporar carga horária EaD em cursos de graduação presenciais ofertados pelas IES.

Cabe destacar, a partir do exposto, que a preparação dos docentes na adoção dos processos de ensino virtualizados é essencial para compreender a complexidade dessas interações e subsidiar a concepção de novos projetos pedagógicos, em que a autonomia e a independência do estudante ficará mais evidente, na busca do protagonismo para desenvolver as habilidades e competências cognitivas, atitudinais e procedimentais necessárias aos profissionais. Além disso, a preparação do professor no planejamento docente exige tempo e antecipação, para que as ideias e os propósitos das aulas sejam consolidados em aprendizagens significativas.

A adaptação ao novo modelo de ensino híbrido, mesmo considerando a rápida adoção das ferramentas virtuais nas aulas durante a pandemia da Covid-19, ainda exige o treinamento dos docentes em tecnologias da informação e comunicação, para utilizá-las de forma eficiente, sem que ocorra aumento excessivo da carga horária do trabalho atual. Uma rede de compartilhamento de experiências, técnicas, ferramentas, impressões de professores, até mesmo de diferentes IESs, contribui como estratégia de apoio e conforto aos docentes em adaptação.

Com relação à percepção dos estudantes sobre a virtualização das aulas durante o isolamento social, eles aceitaram bem a nova modalidade, mas em muitos momentos foi citada a diferença na qualidade da interação durante as aulas presenciais, motivando pedidos de redução das mensalidades, o que indica que os estudantes reconhecem o valor do ensino presencial em comparação com a virtualização, e também respeitam e reconhecem o esforço dos docentes envolvidos para que a qualidade não seja severamente afetada.

Os docentes, mesmo com prejuízos diversos à saúde do trabalhador, reconhecem que após o retorno às aulas presenciais novos hábitos decorrentes da experiência durante a pandemia serão incorporados no planejamento e na prática docente durante as aulas presenciais e, provavelmente, no ensino híbrido previsto para o futuro.

## Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. O que é educação a distância? São Paulo: ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>. Acesso em: 24 maio 2020.



BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar: educação, cultura e sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020.

BRASIL. Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-23267091>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 maio 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise Covid-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, Itabira, MG, v. 9, n. 6, 2020.

FIORATTI, C. Por que as pessoas estão ficando cansadas após videoconferências? *Superinteressante*, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/por-que-as-pessoas-estao-ficando-cansadas-apos-videoconferencias/>. Acesso em: 26 maio 2020.

LOPES, A. Zoom fatigue: o esgotamento provocado pelo excesso de videoconferências. *Veja*, 15 maio 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/zoom-fatigue-o-esgotamento-provocado-pelo-excesso-de-videoconferencias/>. Acesso em: 26 maio 2020.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Em Rede*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARINCI, P. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 258-279, 2015.

SINPRO-RS. Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. A saúde/adoecimento mental dos professores da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://www.sinprors.org.br/arquivos/12\\_20\\_2016\\_apresentacao\\_pesquisa.pdf](https://www.sinprors.org.br/arquivos/12_20_2016_apresentacao_pesquisa.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

SKLAR, J. “Fadiga Zoom”: videochamadas em excesso e os efeitos no cérebro. *National Geographic*, 7 maio 2020. Disponível em: <https://www.natgeo.pt/ciencia/2020/05/fadiga-zoom-vi>

deochamadas-em-excesso-e-os-efeitos-no-cerebro. Acesso em: 26 maio 2020.

ZURIARRAIN, J. M. Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente? *El País*, 6 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html>. Acesso em: 26 maio 2020.

# 20 Impactos da Covid-19 na Educação Superior: momento de reinvenção para o professor universitário

**Hildegard Susana Jung**

*Graduada em Normal Superior. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Pedagogia, Coordenadora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.*

**Douglas Vaz**

*Graduado em Informática e Pedagogia. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade La Salle. Professor e Coordenador Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Projeto Google For Education na Universidade La Salle.*

## Introdução

A Educação Superior contemporânea, com a diversidade que trouxe para a sala de aula, exige das universidades que se reinventem, já que a academia não mais se constitui em baluarte do saber e do conhecimento. Além dos desafios que se apresentam naturalmente a esse cenário cada vez mais competitivo, o ano de 2020 foi marcado pela rápida dispersão da pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo, que levantou importantes discussões e tensões acerca das relações sociais, culturais, econômicas e educacionais vivenciadas em nível global pela população na contemporaneidade.

No segmento educacional, buscaram-se alternativas para dar continuidade às atividades desenvolvidas nas

escolas e universidades. Instituições de Ensino Superior (IES), professores e estudantes se viram tensionados a repensar os padrões adotados até então. Às IES emergiu o desafio quase imediato de suspender os momentos presenciais dentro de seus *campi* e implantar a educação remota. Aos professores e estudantes, coube a tarefa de repensar e adaptar o modelo pedagógico até então construído, vendo nas tecnologias digitais a possibilidade de dar continuidade às atividades pedagógicas.

O objetivo deste breve ensaio, portanto, consiste em refletir sobre este momento de reinvenção para o professor universitário que, de uma vez por todas, foi obrigado a abandonar o modelo tradicional de sala de aula. Para tanto, partimos de alguns questionamentos: quais são os desafios docentes na Educação Superior no contexto da pandemia? Como contemplar o ensino e a aprendizagem neste contexto? Quais são os saberes e possibilidades, para estes professores, com relação à constituição da sua profissionalidade docente?

Nos tópicos “Saberes docentes para a contemporaneidade” e “Inovação docente na pandemia: reinventar-se novamente?”, exploramos a constituição docente na perspectiva de diferentes autores e, no item relacionado à inovação docente, alçamos uma discussão referente às novas competências mobilizadas no contexto da virtualização do processo de ensino e aprendizagem. Percebemos, nesse contexto, que fatores como adaptabilidade, flexibilidade e planejamento são alguns dos principais desafios para a educação remota. Ao professor da Educação Superior, a empatia e a colaboração emergem como duas das principais competências que ganham evidência durante a pandemia.

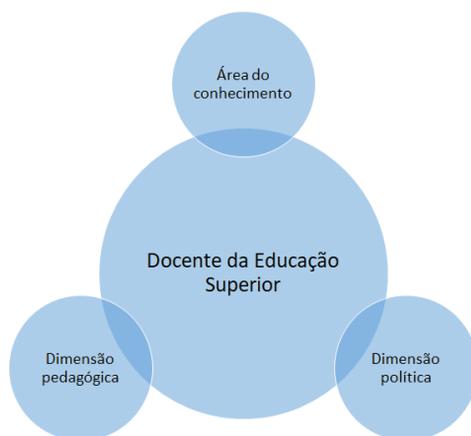


## Saberes docentes para a contemporaneidade

Com relação aos saberes docentes, a maneira como se encarava a docência no Ensino Superior a partir da sua origem teve um reflexo profundo sobre o professor universitário, ou seja, os professores universitários eram, em sua maioria, pessoas bem-sucedidas em suas carreiras. Esses eram os profissionais convidados a ensinar. De acordo com Masetto e Gaeta (2013), esse é o motivo pelo qual se demorou tanto a entender que o professor da Educação Superior também precisa de uma formação didática específica.

Dessa maneira, mais recentemente começou-se a encarar a docência no Ensino Superior sob duas perspectivas: a da profissionalização do professor e a da formação do aluno para a contemporaneidade, com ênfase especial à aprendizagem. Segundo Masetto e Gaeta (2013), para esse intento, somente boa vontade e formação técnica não bastam. Esse professor deve desenvolver competências diferenciadas, voltadas à universidade do século XXI e ao perfil de estudante que ela recebe. Nesse sentido, os autores defendem uma profissionalização da profissão docente que, no Ensino Superior, está inserida em um contexto de saberes, conhecimentos, habilidades e se articula em três grandes áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente. A **Figura 1** apresenta este cenário.

**Figura 1** - Áreas dos saberes da profissão docente para o Ensino Superior.



Fonte: elaborada pelos autores a partir de Masetto e Gaeta (2013).

Assim, a área do conhecimento está relacionada aos conhecimentos específicos daquela profissão para a qual o docente prepara seus estudantes, bem como na qual ele atua. A dimensão pedagógica (normalmente a mais frágil na Educação Superior), refere-se aos saberes didáticos do fazer docente, tendo consciência de que o adulto tem uma forma de aprender distinta da criança. Por fim, a dimensão política articula-se com a postura do professor universitário, o qual não se despe das suas crenças e valores quando entra em sala de aula, mas que não pode armar-se de preconceitos, intolerância ou discriminação.

Nesta perspectiva, de acordo com Nóvoa (2009), o professor precisa primar por uma formação dentro da profissão, ou seja, adquirir uma relação estreita com a práxis. Além disso, o autor propõe uma cultura profissional, mas pondera que o professor também é pessoa e,



portanto, a profissionalidade não se encontra descolada da pessoalidade. Segundo o autor, trata-se da “necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.” (NÓVOA, 2009, p. 31). Nesse contexto, Lauxen (2020, p. 9) pondera que cabe ao professor “[...] colocar seus conhecimentos técnico-científicos, didáticos e filosóficos em ação, para fazer seu papel de interferir nessa formação.”

Nesse cenário, o trabalho em equipe ganha uma importância inestimável. De acordo com Imbernón (2009), é preciso fortalecer o grupo e a afetividade (e, quem sabe, ainda mais as decisões coletivas), e, principalmente, é necessário que o professor queira mudar. Para tanto, é preciso que ele se dê conta dessa necessidade.

Sobre essa perspectiva, Vygotsky (1930) esclarece que a consciência de nós mesmos somente virá no momento em que nós nos virmos como o outro. Como, para o autor, a consciência é social em essência, esta depende do estabelecimento da relação que temos com os nossos pares ou com objetos, que passarão a atuar como mediadores desse conflito, o que vai dar início a um processo de tomada de consciência sobre as nossas ações.

Pedro Demo (2002) instrui sobre uma nova postura que o professor mediador de saberes e não transmissor de conhecimentos deve assumir: a postura da humildade. A prática que incentiva a pesquisa e a curiosidade deixa de lado o autoritarismo e busca o consenso, entendendo cada aluno como um ser único e, portanto, dotado de sentimentos, de medos, de experiências anteriores e de saberes já construídos. Para que os professores se tornem mais cons-

cientes da necessidade de buscar formação continuada e ao mesmo tempo se tornem mais autônomos nessa busca, eles precisam querê-lo e, antes ainda, dar-se conta dessa necessidade. Complementando, o próprio autor (DEMO, 2018), em outra obra mais recente, explica que precisamos deixar de lado a mania do ensino e comprometer-nos com a aprendizagem dos nossos estudantes.

Ainda com relação aos saberes docentes, Cunha (2016) explica que é necessário ter em mente que somente os saberes da área de conhecimento não bastam, uma vez que os saberes pedagógicos são imprescindíveis à docência. Assim, o conhecimento profundo de cada um desses saberes colabora com a formação da identidade e profissionalização docente, uma vez que evita que se tome a docência a partir de ideias preconcebidas e baseadas no senso comum sobre o ofício de ensinar.

Entretanto, no princípio do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que a doença Covid-19, causada por vírus, tornou-se uma pandemia, aconselhando o isolamento social por período indeterminado. Neste contexto, as IES pertencentes ao Consórcio das Universidade Comunitárias Gaúchas (Comung) decidiram, em questão de duas semanas, pelo ensino remoto. E agora? Que saberes são esses que os docentes precisaram desenvolver ou colocar em prática tão rapidamente? No próximo tópico, nos dedicamos a essas reflexões.

### **Inovação docente na pandemia: reinventar-se novamente?**

A educação se encaminha, a passos largos, para um modelo cada vez mais híbrido, flexível e que pressupõe a autonomia do estudante para alcançar êxito. O contexto



educacional no séc. XXI, segundo Lauxen (2020, p. 9), “[...] é ímpar na história da educação superior no Brasil”, tendo em vista a crescente expansão no número de matrículas da Educação Superior. Dados do último Censo da Educação Superior (2019) mostram que houve, no ano de 2018, um aumento significativo no número de ingressos. No entanto, esse aumento foi ocasionado, exclusivamente, por cursos na modalidade a distância, com um crescimento de 27,9% entre 2017 e 2018, enquanto a educação presencial teve um decréscimo de 3,7% na entrada de novos estudantes. Pela primeira vez na história, o número de matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância supera os cursos presenciais (BRASIL, 2019).

Percebemos, nesse contexto, que a Educação Superior precisa adequar-se ao novo cenário que se apresenta, preparando estrutura, modelos pedagógicos e principalmente os professores para desenvolver competências voltadas ao ensino no ambiente virtual. Entretanto, em meio a uma pandemia, como a do início do ano de 2020, em duas semanas, as IES do Comung decidiram pelo ensino remoto, o que demandou uma reinvenção urgente de todas as práticas, dos modelos pedagógicos aos quais acabamos de nos referir e, principalmente, a mobilização de competências que precisam ir além dos conhecimentos digitais. Nesse sentido, ressignificou-se não somente a prática, mas também o conceito de tempo, de espaço e de trabalho:

Em relação à intensificação do trabalho, o professor tem uma jornada intensiva e, ao mesmo tempo, extensiva, ou seja, acelera a produção em um mesmo intervalo de tempo e dedica maior tempo ao trabalho. Esse processo é facilitado pela adoção das novas tecnologias. Celulares, computadores portáteis possibilitam seguir o trabalho

além do âmbito espaçotemporal da instituição de ensino (MACEDO, 2020, p. 13).

Os saberes docentes agora tiveram que incluir ainda uma profunda empatia para com o estudante, buscando colocar-se em seu lugar, uma vez que a pandemia também descortinou uma realidade dura em termos de inclusão digital (ou a falta dela) entre os nossos acadêmicos. Enquanto alguns puderam participar de todas as aulas síncronas, realizando suas tarefas de forma impecável, exatamente como o professor havia solicitado, outros enviavam fotos de seus trabalhos escritos à mão em uma folha de caderno. Freire (1993, p. 80) se manifesta com relação aos desafios da docência: “Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta de outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social a que tomamos parte.”

Nesse contexto, passaram a povoar os pensamentos de professores e lideranças acadêmicas perguntas como – “De que forma posso inovar em minha prática pedagógica para facilitar o aprendizado dos estudantes?” ou “Como fazer com que todos tenham acesso e aprendam?”. Dessa forma, fomos nos fazendo (parafraseando Freire) e nos adaptando à nova realidade, construindo e cultivando os novos saberes. O próprio conceito de aula, de sala de aula está sendo colocado à prova, uma vez que, no novo contexto, faz-se mister compreender

[...] a aula como espaço e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e estudante) se encontram para juntos realizarem uma série de interações. Aquele que busca o diálogo educativo construído pelas relações, mediações, interações,



intervenção e apresenta um processo comunicacional, pela avaliação, capaz de contribuir de maneira significativa para promoção das aprendizagens dos estudantes e para a melhoria da prática do professor. (LAUXEN, 2020, p. 6).

Contudo, os conceitos de encontro, de interação e de comunicação também precisam ser ressignificados. Com o isolamento social, podemos perceber que uma das competências necessárias ao docente tem sido a reflexão em um processo de readaptação, como explica Lauxen (2020, p. 5):

[...] não basta apenas que o professor desenvolva o planejamento de forma criteriosa e criativa. Requer ainda que este seja realizado em uma perspectiva de constante avaliação (ação-reflexão-ação), para possíveis alterações ou readaptações excluindo a possibilidade de uma atividade estagnada, que engesse a prática docente.

Como vimos, ainda temos muito para refletir, para aprender e, inclusive, para questionar sobre a (re)invenção da prática docente perante os desafios que se colocam às IES no contexto atual.

## Considerações finais

Os saberes docentes, no contexto da Educação Superior, que é o campo temático deste ensaio, nunca estiveram tão à prova como durante o isolamento social da pandemia da Covid-19, que se instaurou no início do ano de 2020. Nunca se imaginou que na educação presencial fosse necessário, por pelo menos um semestre, permanecer em casa e somente interagir por meio de artefatos digitais, o que, para muitos professores, sempre esteve distante da sua prática pedagógica.

Mais do que definir competências necessárias a este novo docente que renasce do período pós-isolamento, a readaptação (LAUXEN, 2020) mostra-se como um dos saberes imprescindíveis à sobrevivência, o que requer uma grande capacidade de resiliência. Entre as competências ou (novos) saberes que nos trouxe a pandemia, talvez possamos destacar dois: a empatia e a colaboração. A empatia, porque precisamos ter a capacidade de nos colocar no lugar do estudante, que também possui as suas dores e dramas, que podem impedi-lo de aprender. A colaboração, seja no sentido de trabalharmos de maneira interdisciplinar, de buscarmos planejar ou aprender em conjunto, nunca nos fez tanta falta como em tempos de isolamento. É importante saber e sentir que não estamos sozinhos. Talvez essa seja uma das lições mais importantes que nos deixará a pandemia.

## Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília, 2019.
- CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 31 maio 2020.
- DEMO, P. *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante*. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.



LAUXEN, S. L. *Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD)*. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.

MACEDO, M. L. W. S. *Temas emergentes: saúde do trabalhador e da trabalhadora docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD)*. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2020. Material de aula.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no Ensino Superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 4 Special Issue, p. 299-310, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://gg.gg/e3lvx>. Acesso em: 28 maio 2020.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 1930.





## 21 O que podemos aprender com a pandemia de Covid-19?

**Caroline de Fátima Matiello Vaz**

*Graduada em Secretariado Executivo Bilingue. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora e Coordenadora do Curso de Secretariado Executivo da UPF. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado.*

**Eliara Riasyk Porto**

*Graduada em Engenharia Civil. Mestre em Infraestrutura e Gerência Viária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo (UPF).*

O contexto educacional, assim como todos os demais setores da sociedade, sofreu mudanças drásticas no início do primeiro semestre letivo de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19. De uma hora para outra, professores, estudantes e gestores educacionais tiveram de adaptar suas atividades acadêmicas, visando manter os processos formativos em andamento. As tecnologias digitais que, há muito tempo, permeiam o ambiente educacional, em questão de poucos dias, tornaram-se ferramentas essenciais para a manutenção do ensino.

Aulas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem, edição de materiais diversificados, avaliações por meio das tecnologias digitais passaram a ser a rotina de docentes e discentes após os decretos de distanciamento social que proibiram aglomerações e, por consequência, as aulas presenciais. O que essas mudanças provocaram no

trabalho docente? Como estão transcorrendo os processos educativos nos ambientes virtuais de aprendizagem? O que a pandemia acarretou às universidades? Esses aspectos estão sendo amplamente discutidos pelas instituições de ensino, visando equacionar as atividades e proporcionar o bom andamento das aulas no formato remoto, com o menor prejuízo à formação dos alunos.

Assim, tendo como elementos balizadores dois tópicos, a saber, avaliação e Educação a Distância, integrantes, respectivamente, dos módulos IV – Currículo no Ensino Superior e V – Temas Emergentes, da Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade, desenvolvida pela Universidade de Caxias do Sul, pretende-se refletir sobre as consequências da pandemia da Covid-19 no trabalho docente. A partir dos conteúdos e discussões apresentados nas aulas referentes a esses dois tópicos, está estruturada a presente resenha.

## **A avaliação no Ensino Superior**

O primeiro tópico, sobre avaliação, foi ministrado pelos professores: Cristiane Backes Welter, Helga Irmtraut Kahmann Haas e Lucas Furstenau de Oliveira. A primeira parte, sob a responsabilidade da professora Cristiane, apresentou os aspectos históricos da avaliação, as diferentes concepções e finalidades da avaliação no Ensino Superior e a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. As partes subsequentes, ministradas pelos professores Helga e Lucas, abordaram a elaboração dos instrumentos de avaliação.

A avaliação faz parte de uma tríade que representa a ação pedagógica, acompanhada do ensino e da aprendizagem. Esses três elementos não podem ser dissociados,



pois fazem parte do processo de aprendizagem do aluno. Pensar e planejar a ação docente sob essa ótica é um desafio constante e, segundo Welter (2019), nos remete a reflexões ainda mais complexas como, por exemplo, sobre a relação entre o que os professores valorizam no ensino e o que os alunos valorizam na aprendizagem.

Essa reflexão incita um processo de renovação das práticas pedagógicas docentes, denominada por alguns autores de reinvenção docente, diretamente relacionada à inovação, promovendo, conforme discutem Wagner e Cunha (2019, p. 19), uma “ruptura paradigmática”. Essa ruptura é tratada por Welter (2019) ao frisar que novos tempos e espaços na escola requerem um novo formato avaliativo, novas posturas docentes, novos paradigmas.

Estabelecer o ponto de partida e de chegada é relevante no planejamento pedagógico docente e está diretamente relacionado com a avaliação. Por isso, deixar claro, inicialmente, quais serão os objetivos de aprendizagem em cada aula, com cada conteúdo, faz toda a diferença no processo. Para Lemov (2016 apud HAAS, 2019), o planejamento das aulas começa pelo fim, isto é, primeiro temos que definir com clareza o que o aluno deverá aprender, quais evidências de aprendizagem serão consideradas, para então pensar em como coletar essas evidências e com quais instrumentos, de modo que possibilitem também o acompanhamento da aprendizagem.

Sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação, Haas (2019) defende que o docente deve priorizar estratégias que ajudem o estudante a aprender a pensar, tendo em vista resolver situações novas com autonomia, saber o que é e como fazer. Haas (2019, p. 18) cita que a adoção de uma estratégia bem planejada “[...] pode efetivar diversas

operações de pensamento, algumas mais simples, como a observação, outras já mais complexas, seja no momento da mobilização ou da construção de conhecimentos, seja no da realização das sínteses cognitivas.” Em síntese, Haas (2019) destaca que os instrumentos avaliativos devem ser adequados ao tipo de competência, habilidade e conteúdo que se quer avaliar, visando uma formação integral e científica do estudante.

### **As tecnologias digitais a serviço da inovação da educação**

Por sua vez, o segundo tópico, tendo por tema a Educação a Distância, foi ministrado pelo professor Adriano Canabarro Teixeira. Organizado em conteúdos de distintos formatos, esse tópico abordou o impacto das tecnologias no mundo, o contexto da Educação a Distância e o ensino híbrido, o ciberespaço e o papel da universidade.

Teixeira (2020) explica que a aprendizagem no ensino pela modalidade EaD – Educação a Distância – ocorre sem o controle do espaço físico e do período de tempo em que ela se desenvolve. O ensino na modalidade EaD, com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDI-Cs), nos cursos de graduação e pós-graduação, não é uma novidade, entretanto, ainda verifica-se que uma boa parte dos docentes das universidades não se preparou para esta forma de ensinar. Dados os desafios e os avanços das tecnologias vivenciados nas últimas décadas, é praticamente irracional pensar que o ensino ainda esteja preso às formas tradicionais do passado.

Amplia-se a discussão quando são inseridos os conceitos de ciberespaço e cibercultura, explorados por Teixeira et al. (2010) e Teixeira (2020). Em suma, a cibercultura – como



um fruto da cultura contemporânea – é marcada pelo uso que a sociedade faz das tecnologias digitais. Já o ciberespaço é o ambiente em que as relações ocorrem, sejam elas de ensino, entretenimento, comunicação, informação, trabalho, cultura ou lazer; ele dispensa a necessidade de estar dividindo um mesmo espaço num mesmo instante para haver conexões e interações. Nesse ambiente, ou usando desse ambiente, existem o Ensino a Distância, o híbrido e o remoto, que se diferem, principalmente, na forma como ocorrem as interações, encontros e uso do ambiente. Porém, é importante ressaltar que Teixeira et al. (2010) defendem que a Educação a Distância, aquela que reforça a ideia de distância, isolamento e de produção não colaborativa, não é um espaço de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e nem o propósito das TDICs.

Dessa forma, Teixeira (2020) enfatiza a necessidade de inovação que o ensino demanda e, também, alinhado com os avanços tecnológicos que transformam a sociedade, aborda o ensino híbrido como uma grande oportunidade ou, até mesmo, uma evolução do modo de ensinar tanto remota, quanto presencialmente. Bacich, Neto e Trevisani (2015) definem o ensino híbrido como uma técnica pedagógica que combina atividades presenciais e não presenciais com o auxílio das TDICs, o que difere da EaD nas formas de estar junto aos alunos explorando a aprendizagem. No contexto da pandemia da Covid-19, as TDICs foram fundamentais para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem e fizeram com que os docentes revisassem suas metodologias de ensino, quebrassem paradigmas e dominassem rapidamente ferramentas digitais novas.

Teixeira (2020) frisou ainda o papel da universidade no contexto atual. Para ele, é preciso repensar o modelo

educacional, proporcionando processos educativos significativos, que utilizem as tecnologias e, consequentemente, criem outros espaços de aprendizagem. Para reforçar essa reflexão, cita Umberto Eco, crítico do papel das universidades e do modelo educacional tradicional, o qual, quando questionado sobre o assunto, afirmou que, fundamentalmente, no contexto atual, as Instituições de Ensino Superior têm dois papéis: colocar as pessoas juntas e ensiná-las a trabalhar juntas. De acordo com Teixeira (2020), isso demanda processos educativos que promovam o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a mobilização de conceitos, a argumentação, entre outros.

### **Considerações finais**

Compreendendo o que foi discutido nos tópicos supracitados, pode-se inferir que a pandemia trouxe grandes mudanças para o trabalho docente, fazendo com que os professores repensassem seus paradigmas, suas práticas e metodologias de avaliação, ensino e aprendizagem. É comum ouvirmos dos professores que suas metodologias não alcançam mais os resultados esperados, que os alunos não sentem interesse pelas aulas, que as avaliações não têm sido satisfatórias, e isso se agravou durante a pandemia, com as atividades remotas. Se pararmos para refletir, nos perguntaremos “Onde está o problema?”, e isso nos remete a uma minuciosa observação das práticas docentes adotadas pelos professores. Será que inovaram à medida que a sociedade e as tecnologias evoluíram? O que se percebe é que a pandemia deixou em evidência as fragilidades das formas de ensinar e a necessidade da formação docente continuada e conectada com os avanços do mundo.



É nesse ínterim que a Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade surgiu e que suas aulas, em especial sobre avaliação e Educação a Distância, pontos principais desta resenha, proporcionaram essa reflexão e suscitaram outras discussões. Ficou claro que a avaliação deve fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo pensada desde o início do planejamento docente. Isso nos mostra como os problemas que os docentes estão enfrentando com as avaliações no período da pandemia poderiam ter sido amenizados, uma vez que muitos professores permanecem reproduzindo conteúdos e, ao final dessa reprodução, aplicam uma prova focada na memorização.

É claro que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação diferem muito de uma área para outra, de um curso para o outro, mas o que não se pode perder de vista é que a avaliação caminha lado a lado com o ensino e a aprendizagem e, por isso, deve ser planejada e executada conjuntamente. Isso, talvez, demande uma reinvenção docente, tão comentada nos tempos atuais, no sentido de buscar práticas pedagógicas modernas que respondam aos desafios do contexto vigente e que deem forma ao novo perfil do docente contemporâneo, preparado para trabalhar com um novo perfil de aluno, com as necessidades constantes da sociedade, inclusive nos espaços virtuais.

Ao mencionar os desafios do atual contexto, eis que as tecnologias se reafirmam, visto que, conforme já mencionado, estão sendo as principais aliadas durante a pandemia. No entanto, para alguns professores, seu uso e funcionalidades não eram totalmente conhecidos, e a adaptação de suas aulas para esse novo contexto descortinou alguns problemas. Aulas tradicionais, centradas no

professor e no conteúdo, não funcionam nesse novo contexto, e esse foi um dos maiores problemas visualizados durante a pandemia. Docentes que seguem rigorosamente o paradigma do ensino se viram num mundo novo e sem tempo de repensar suas concepções, tendo de aprender rapidamente para adaptar suas aulas.

Em meio à situação de pandemia, os docentes se viram obrigados a conhecer o ciberespaço em uma intensidade que nenhum programa de formação docente poderia ter atingido tão rapidamente. Num primeiro momento, houve um movimento de descoberta das TDICs, em que os sentimentos variaram entre o sentir-se bem com as novidades aprendidas e o de infelicidade ou aversão ao ter que usar e entender do que se tratava o ensino remoto. No começo, ainda havia a confusão entre EaD e ensino remoto, em que mesmo os docentes praticaram ações que os distanciavam dos alunos ao não utilizarem um espaço de interação. Após superados os desafios deste período, veio o dilema das avaliações em ambientes virtuais. Como fazer? Como funciona? Como avaliar? Essas passaram a ser as angústias dos professores.

É importante salientar que o uso das TDICs na educação não é um modernismo, elas fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem há algum tempo e, em tese, deveriam integrar as práticas docentes. As TDICs estão a serviço da educação e podem ser utilizadas como elementos para a apresentação de conteúdos, para avaliações, para comunicação entre aluno/professor e aluno/aluno, ou ainda como possibilidades de mediação. Elas permitem interação, ambientes de colaboração, e, por isso, são de extrema relevância na educação. Mas, por si só, as tecnolo-



gias não contribuem, ou seja, é necessária a apropriação do professor e a conexão delas com suas práticas pedagógicas.

Na verdade, a pandemia revelou a crise que as Instituições de Ensino Superior (IES) vivenciam no que tange a pensar e promover espaços diferenciados de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, legitimar esses espaços junto aos estudantes. Tais espaços demandam uma redefinição na maneira de ensinar e aprender nesse novo contexto; novos tempos exigem novos processos educativos, por conseguinte, modelos inovadores de educação. Se as IES tivessem iniciado esse trabalho antes, pensado e organizado um sólido modelo de ensino híbrido, permeado por uma cultura que interligue o uso de tecnologias, orientado por metodologias ativas, talvez o trabalho estivesse mais tranquilo durante a pandemia.

Refletindo, especificamente sobre o papel do professor, pode-se afirmar que a pandemia se mostrou como uma oportunidade para os docentes se apropriarem das tecnologias e repensarem suas metodologias e avaliações. Ela provocou os docentes e gestores mais resistentes a conhecer e compreender as TDICs e também a romper seus preconceitos e se permitir aprender algo novo. O período da pandemia, sem dúvida, já transformou o planejamento pedagógico de muitos professores, obrigando-os a redesenhar suas estratégias. Isso, reafirma, ainda mais, a necessidade de formação pedagógica docente. Momentos de crise nos provocam a criar soluções, desenvolver ideias e inovar. Que esta experiência, que abalou nossa sociedade, nos permita evoluir e avançar no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

## Referências

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. Recurso eletrônico.

CIBERCULTURA E CIBERESPAÇO. Apresentado por Adriano Canabarro Teixeira. Teixeira, 9 jan. 2020. Podcast. 1 áudio (17min). Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5Gp1uvLeQICwnxoAN1KeTv>. Acesso em: 1 abr. 2020.

HAAS, H. I. K. Elaboração de instrumentos de avaliação. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

SAIBA COMO SER PROFESSOR EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO. Apresentado por Adriano Canabarro Teixeira. 2 abr. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/44hXleR7pJil4o3JZkOST3>. Acesso em: 22 maio 2020.

TEIXEIRA, A. C. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Inovação pedagógica no ensino superior. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 106, p. 1-212, set./dez. 2019.

WELTER, C. B. Didática no Ensino Superior: avaliação. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.



## 22 Anoitecemos professores presenciais e amanhecemos professores *online*. E agora?

**Giovana Henrich**

*Graduada em Serviço Social. Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e Coordenadora do Curso de Serviço Social da Universidade de Passo Fundo (UPF).*

**Luciane Spanhol Bordignon**

*Licenciada em Ciências e Matemática. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Assessora Pedagógica da UPF.*

**Sérgio Bordignon**

*Graduado em Engenharia Elétrica. Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).*

### Introdução

Os tempos de pandemia, mais do que nunca, têm exigido das universidades comunitárias respostas rápidas às múltiplas consequências desse contexto, não só na área da saúde, mas também nas áreas econômica e social. A rapidez com que a pandemia se alastrou imprimiu novos tempos no tempo da universidade: currículos sendo repensados, práticas presenciais que se tornam remotas, processos cotidianos tirados de seus lugares de conforto.

Uma outra universidade comunitária construída em tempos de pandemia, e nesse contexto, uma nova pedagogia universitária.

Nesse sentido, este texto objetiva compreender a Educação Superior no contexto da pandemia, com ênfase na pedagogia universitária e na curricularização da extensão. Refletir sobre a pedagogia universitária no âmbito do planejamento pressupõe analisar o contexto da pandemia, a suspensão das atividades de ensino, pesquisa e extensão em um cenário dilatado e imprevisível. A curricularização da extensão neste contexto também exige o redimensionamento das atividades, novas ações, seguindo as orientações vigentes quanto ao distanciamento social, higiene e uso de equipamentos de segurança, além das novas formas de se estabelecer o diálogo, o que se configura, segundo Freire (2013), em um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados.

Dedica-se, ao longo do texto, um espaço para indagações e reflexões acerca de direcionamentos possíveis, necessários e urgentes, para a pedagogia universitária e a curricularização da extensão, com o intuito de aprofundar o debate e os desafios postos aos docentes da Educação Superior no contexto da pandemia.

## **A pedagogia universitária e o contexto da pandemia**

A pedagogia universitária, apesar de sua grande preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, com a formação do docente do Ensino Superior, engloba também outros aspectos. Segundo Franco e Krahe (2003), a expressão “pedagogia universitária” apresenta diferentes acepções,



desde as que privilegiam os aspectos metodológicos até as que inserem a relação ensino-aprendizagem no entorno maior das influências contextuais e das perspectivas crítico-emancipatórias.

A pedagogia universitária, portanto, engloba a multidisciplinaridade na formação, os conhecimentos necessários para o exercício profissional e a responsabilidade social e política do professor. Pensar a pedagogia universitária pautada nas exigências do século XXI e no contexto da pandemia, de modo associado ao fazer da universidade comunitária, é evidenciar o papel que é desempenhado pela regionalização, que, segundo Peixoto (2010, p. 33), configura-se como “espaços regionais que exigem a realização de um conjunto de ações combinadas: internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local.” A autora ainda sinaliza que, nesses espaços regionais, devem ser considerados aspectos como pertinência social, qualidade acadêmica, solidariedade, avaliação/*accountability*, inclusão social, igualdade e educação como bem público. Na perspectiva da pedagogia universitária, as instituições são chamadas a lidar com alguns desafios no cotidiano acadêmico, dentre os quais se inserem o projeto pedagógico institucional e os de cursos, que contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Este texto contempla, no contexto da pandemia, a pedagogia universitária sob perspectiva do ensino a partir do planejamento da ação docente, e na perspectiva da extensão, a curricularização da extensão.

O planejamento da ação docente envolve indagações como: o que é planejar? O que faz parte de um planejamento de ensino? Quem planeja? Quando planejamos, que

elementos consideramos? O planejamento caracteriza-se como um processo de organização de um conjunto de ações e de reflexão de tomada de decisão sobre a ação. Já o plano é o documento que registra o resultado do planejamento e formaliza o registro de decisões do planejamento.

Ao planejar, o professor universitário conta com os saberes específicos da profissão docente que, segundo Grillo (2006), compõem o eixo científico que se define por saberes construídos no percurso acadêmico, no espaço de formação universitária e profissional. O eixo pedagógico caracteriza a profissão de professor, trata de questões específicas que permeiam o ensinar e, na maioria das vezes, não é conhecido pelos profissionais de outras áreas. Já o eixo empírico reúne os saberes experienciais acumulados ao longo da vida pessoal e profissional no exercício do magistério, ou ainda como aluno, bem como o saber da experiência do coletivo de professores.

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade que precisa ser reflexivo devido à dinâmica da sociedade (LAUXEN, 2019). Nessa perspectiva, o contexto da pandemia apresentou uma realidade nova e desconhecida e, entre outros fatores, o distanciamento social tornou-se realidade. A suspensão das aulas presenciais determinou, por meio das Instituições de Ensino Superior comunitárias, uma nova forma de interlocução acadêmica por meio de aulas *online*, ensino remoto, utilização de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferências, entre outros.

O contexto de aulas presenciais modificou-se para um contexto de aulas *online*, em um curto espaço de tempo, sem uma preparação prévia. Mas se percebe, em alguns casos, uma adaptação rápida tanto de professores, como



de alunos, mesmo com questões que poderiam dificultar esse processo de ensino e aprendizagem, tais como: compreensão das plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem, dificuldades de acesso à internet pelos acadêmicos, dificuldades de compreensão do conteúdo no formato *online* pelos alunos.

Nesse contexto, o planejamento docente também necessitou de uma adaptação frente às condições de aulas *online*. Planejar nessa realidade pressupõe um tensionamento entre teoria e prática, entre escolhas de conteúdos, metodologias e formas avaliativas. Concordamos com Aguiar (2020), ao afirmar que teremos mudanças importantes, mais trabalho a distância, melhor aproveitamento do tempo, repensando o sistema educacional atual. Mas também questionamos como será o retorno às aulas presenciais: realizaremos um processo de acolhimento aos acadêmicos, possibilitando o diálogo sobre seus pensamentos e sentimentos no contexto da pandemia? Concordamos com Lebedeff (2020), ao ressaltar nossa posição diante de uma encruzilhada: vamos voltar para a mesma página do livro ou vamos pensar de maneira diferente sobre o papel que ocupamos neste planeta? Continuaremos planejando da mesma forma?

### **A curricularização da extensão no contexto da pandemia**

Do mesmo modo como o planejamento docente se transforma no contexto da pandemia, a curricularização da extensão – debate que não é mais tão novo no espaço da universidade – assume outra velocidade: a velocidade da pandemia que exige que professores e alunos articulem-se em ações concretas para responder às consequências da

Covid-19. Currículos são repensados de modo a considerar a nova realidade dos alunos que não mais vivem a universidade presencialmente, mas, remotamente, e são desafiados a construir novos formatos de estudo para a profissão que escolheram. Respostas remotas, também através da extensão, são dadas aos alunos, considerando as necessidades da formação, mas especialmente as necessidades de uma sociedade doente, de corpo e mente.

Pensar o cenário da extensão curricularizada em tempos de pandemia, mais do que nunca, implica responder às inquietações provocadas por Dalmolin e Tascheto quando questionam:

Em que medida as ações extensionistas que a sua Instituição propõe se aproximam de uma proposta dialógica? Os projetos/ações e programas são construídos com a participação dos atores sociais dos territórios envolvidos? Há espaços para diálogos e construções coletivas? Os “problemas” abordados no conjunto das atividades de Extensão são permeados pelos valores e princípios que sustentam sua Universidade? (DALMOLIN; TASCHETO, 2020, p. 6).

E ainda segundo os mesmos autores:

Para não perdermos a linha do tempo, que nos emaranha numa tradição crítica da extensão na América Latina, 50 anos antes do Maio de 1968, os estudantes de Córdoba/ ARG deslocavam o olhar da universidade, de natureza escolástica e sem vínculos orgânicos com suas sociedades, para uma perspectiva outra. Um século depois, o Manifesto de Córdoba ([http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/pdf/10.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf)) ainda ressoa em seus pontos mais fortes: uma universidade organizada desde suas demandas sociais e a necessária emancipação dos estudantes, alçados a prota-



gonistas de seus processos de aprendizagens.  
(DALMOLIN; TASCHETO, 2020, p. 6).

Em tempos de Covid-19, a curricularização da extensão se caracteriza, de forma resumida, pela articulação entre conhecimentos teóricos (erroneamente resumidos como conhecimentos acadêmicos) e as realidades vividas no cotidiano dos territórios. Ela responde às demandas concretas da pandemia: por meio de disciplinas, tem lugar o pensamento que dará origem à produção de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs); à produção de vacinas e medicamentos mais adequados ao enfrentamento da gripe; a formas de proteção e descontaminação; a cuidados da saúde física e mental de profissionais da saúde e população em geral, entre muitas outras frentes necessárias à manutenção da vida em meio à pandemia. Fácil? Com certeza não, pois, se antes da pandemia tínhamos dificuldades em implementar uma curricularização da extensão que respondesse de forma significativa às realidades, aos territórios, com a pandemia, o desafio é duplo: viver a Covid-19 e curricularizar a extensão de forma efetiva, respondendo aos mandos da pandemia.

A pandemia significa crise, talvez, com as configurações mais sórdidas que tenhamos vivido nos últimos tempos. Entretanto, não dá para negar que tal crise fez com que a universidade se repensasse e remodelasse muitas das práticas até então instituídas. Portanto, acreditamos que a premissa de que “crise consiste em movimento” é verdadeira. Claro que não há como desconsiderar os reflexos extremamente negativos para todos, sociedade civil, mercado, estado. Mas do movimento advindo da pandemia, na busca por respostas rápidas, verificamos movimentos mais fortes como “[...] a ampliação da participação dos

estudantes e o seu protagonismo; a extensionalização do currículo; e a vinculação permanente com os atores sociais no território.” (DALMOLIN; TASCHETO, 2020, p. 8).

Se antes da pandemia observavam-se certas dificuldades de compreensão acerca do que significava “curricularizar a extensão”, hoje, com o fato dos cursos precisarem movimentar seus “formatos de disciplinas”, considerando as condições dos alunos no auge da pandemia no que tange à aprendizagem de conteúdos e competências profissionais, observa-se a busca pela extensão enquanto aliada de um processo de formação mais dinâmico, responsável socialmente e provocativo de transformações. Assim, acreditamos que está ganhando visibilidade a perspectiva apresentada por Dalmolin e Tascheto (2020, p. 8):

[...] a extensão como modo de aprendizagem e a sistematização das experiências, bem como os seus impactos sociais transformadores. A necessidade de garantir uma extensão universitária ampla que faça parte dos processos acadêmicos, que construa aprendizagens e conhecimentos de forma indissociável da pesquisa e do ensino, oportunizando possibilidades formativas conectadas com os espaços de inserção da universidade no território, superando o modelo elitista, fragmentado e desconectado da realidade social.

Desse modo, é possível responder às perguntas dos autores quando problematizam acerca de como construir processos de formação, considerando o currículo enquanto percurso/roteiro que se constitui por saberes de todos, dos territórios, dos sujeitos, das universidades. A pandemia mostra que se deve partir daquilo que tem sentido e se mostra necessário na coletividade, no que é de todos e onde cada um pode contribuir com seu saber,



com sua tradição, com sua pergunta. E mais: é possível sim reinventar as formas de aprender, garantindo aquilo que os autores referem como currículos integrados “[...] com processos sociais e outras oportunidades educativas [...]”. E sim, os cursos, dessa forma, se constituem de maneira viva e potente.” (DALMOLIN; TASCHETO, 2020, p. 12).

Portanto, mesmo tendo a clareza de que a crise advinda com a pandemia representa muitas dificuldades, de distintas ordens para todos, observa-se, no âmbito dos currículos, um outro movimento, mais fortemente pautado na curricularização da extensão, buscando responder de forma mais coerente não só às realidades dos alunos que estão se redescobrendo sujeitos alunos, mas também às realidades dos territórios que, neste momento, clamam pela produção do conhecimento em prol de suas necessidades. Caminhamos em direção a novos planejamentos estratégicos, marcos teóricos, enfoques metodológicos e outros elementos centrais no processo de formação dos novos profissionais que encontrarão um novo mercado de trabalho no pós-pandemia.

### **Considerações finais**

Pensar a universidade comunitária frente às exigências do século XXI e no contexto da pandemia é pensar os desafios da docência na pedagogia universitária ancorados no planejamento docente e na curricularização da extensão. As estratégias e soluções trarão lições importantes que passam pela formação docente, pelos ambientes de aprendizagem colaborativos e por políticas públicas fundamentadas na responsabilidade social e na solidariedade. A reinvenção pedagógica se faz necessária hoje e no futuro. Corrobora Grabowski (2020) ao afirmar que nosso futuro,

“bem como das próximas gerações, será impactado pelas transformações que formos capazes de operar a partir desta experiência. A omissão e a ignorância também terão seus impactos.”

A questão está em aprender a trabalhar com as muitas situações advindas do cenário pandêmico. Inseguranças, dúvidas, contradições que rebatem diretamente na vida das universidades e, portanto, na pedagogia universitária e na curricularização da extensão. Agora, mais do que nunca, é fundamental a dimensão do planejamento baseado em leituras de realidades que dizem sobre quem são os alunos, sobre o que precisa o mercado de trabalho, sobre as necessidades dos territórios onde a universidade se concretiza.

Com certeza, dentre os múltiplos desafios das universidades, está a necessidade de construir uma capacidade rápida de adaptação de processos formativos realmente pautados na realidade e fundamentados em formatos acadêmico-institucionais, escolhas e decisões, espaços interdisciplinares que definem e redefinem seus compromissos, projetos e práticas.

## Referências

AGUIAR, M. Entrevista. *Época*, São Paulo, n. 1137, p. 42-45, abr. 2020.

DALMOLIN, B.; TASCHETO, M. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, *Comung*, 2020. Material de aula.

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). Pedagogia universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



GRABOWSKI, G. A experiência da pandemia e a educação. *Extra Classe*, 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/05/aexperiencia-da-pandemia-e-a-educacao/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GRILLO, M. C. *et al.* *A gestão da aula universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LAUXEN, S. L. *Didática no Ensino Superior: planejamento da ação docente. Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (EaD)*. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, Comung, 2019. Material de aula.

LEBEDEFF, T. Entrevista. *Época*, São Paulo, n. 1137, p. 42-45, abr. 2020.

PEIXOTO, M. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. *In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010.



## 23 Desafios da docência na Universidade La Salle em época de Covid-19

**Carlos Eduardo dos Santos Sabrito**

*Graduado em Administração. Mestre em Estratégia Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).*

*Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade La Salle.*

**Cristiane Duarte de Arruda**

*Graduada em Administração. Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora da Universidade La Salle.*

**Robinson Henrique Scholz**

*Graduado em Administração de Recursos Humanos. Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor da Universidade La Salle.*

### Introdução

A Educação Superior no contexto da Covid-19 passa por um constante processo de transformação, pois houve a necessidade de se passar do ensino-aprendizagem tradicional para um modelo cada vez mais dinâmico, protagonista e inovador. Essa mudança requer um olhar crítico principalmente quanto às práticas de ensino utilizadas nesse processo, diante de um público estudantil que se caracteriza por um perfil e necessidades heterogêneas. Nesse aspecto, vislumbra-se, então, uma educação libertadora, que, muito além de ensinar, possa ser retroalimentada para que

abarque distintas especificidades em prol do seu principal objetivo: a aprendizagem, que, segundo Keefe (1979, p. 1), caracteriza-se como “um fascinante processo interativo, o produto de atividades de estudantes e professores dentro de um ambiente específico de aprendizagem.”

No cenário socioeconômico contemporâneo, a educação passa por um processo de crise de identidade, isto é, ela serve para o capital ou para a ciência? Assim, essa reflexão nasce quando entendemos o que Cunha (2016) compreende como relação entre inovação e educação. Inovar não é apenas valer-se de tecnologias desenvolvidas. Há que se considerar como essa relação alicerça uma episteme que permita a (re)construção de saberes e o desenvolvimento de competências docentes em favor dos estudantes no Ensino Superior.

Somam-se a esta realidade os impactos da pandemia da Covid-19, já que a disseminação do vírus culminou numa corrida sem precedentes para manter as aulas por meio da utilização de variadas plataformas virtuais, síncronas e assíncronas. As consequências ainda estão sendo mensuradas, mas já se destaca o fato de que algumas universidades e professores não estavam preparados para esta realidade, necessitando encontrar rapidamente uma maneira de introduzir e de se adaptar às novas tecnologias e formas de interação *online*, além de garantir o aprendizado de conteúdos novos sem as aulas presenciais (MELLO; SILVA; KURTZ, 2010).

É uma experiência considerada desafiadora para muitos docentes, uma vez que algumas escolas e universidades precisaram mudar o perfil de suas aulas. Algumas sem os recursos tecnológicos adequados, outras com dificuldades e habilidades para lidar com estes artefatos. São, portanto,



inúmeras as mudanças que, em poucos meses, a pandemia nos legou. Por exemplo, compreendemos com mais profundidade o papel imprescindível do docente estar em constante formação para continuar disseminando, além do conhecimento, habilidades, tais como a criatividade, a comunicação, bem como a colaboração *online*.

Para além dos impactos objetivos no processo de ensino e aprendizagem na tríade docente-tecnologia-estudante em tempos de Covid-19, este texto busca refletir algumas questões pertinentes em duas categorias – a Educação a Distância e a didática no Ensino Superior –, envolvendo planejamento da ação docente. Objetiva-se esclarecer que as duas temáticas não podem ser apresentadas de forma isolada, mas sim relacionadas entre si, uma vez que planejar e adaptar as estratégias pedagógicas previstas ao ensino presencial para o modelo síncrono de Educação a Distância demanda flexibilidade, estudos, competências e criatividade que possam atender aos estudantes (DALCORSO; TAMASSIA, 2017). E, evidentemente, o planejamento das ações efetivas demanda adequação das propostas já elaboradas, bem como o próprio trabalho docente na modalidade *home office*, atendendo às aulas a distância. Todas essas mudanças repentinas e simultâneas, minimamente, geram ansiedade, preocupação e impactos tanto na dimensão física, quanto mental do(a) professor(a).

Diante desse embate é que se encontram os docentes na contemporaneidade, os quais são desafiados cotidianamente a desenvolver competências que contribuam com a concepção de docência como artesanaria (SENNETT, 2009). Cabe aqui destacar que cada área de conhecimento da ciência possui competências inerentes a suas demandas e necessidades profissionais, mas há competências que po-

demos chamar de universais aos docentes, que, segundo Pimenta (1999), são: i) saberes da experiência (desenvolvidos a partir das atividades de experimentação no campo profissional e pessoal); ii) saberes do conhecimento (que são desenvolvidos a partir do campo científico) e iii) saberes pedagógicos (que são desenvolvidos por meio da educação e das atividades de formação – a prática pedagógica).

Quais os desafios pelos quais passam os docentes frente ao desenvolvimento de suas competências nas suas instituições? E, agora, com a pandemia do coronavírus? Isso será abordado na próxima seção.

## **Desafios da ação docente**

Os profissionais da Educação Superior, no caso, os professores, passam por longos anos de formação profissional até estarem em uma sala de aula (presencial ou virtual), tendo o desafio de poderem ser mestres de estudantes que buscam o seu desenvolvimento profissional. Muitas vezes, os saberes – antes apresentados e defendidos por Pimenta (1999) – não são trabalhados de forma integral para o desenvolvimento dos docentes, tendo estes que pensar em mecanismos de aprendizagem que permitam a sua evolução profissional. Lucarelli (2017) reporta que os aprimoramentos dos saberes podem ser mediados e impulsionados pela inovação, levando em consideração o contexto histórico e social em que ela está sendo usada e implicada. Ao mesmo tempo, cabe destacar o que Masetto (2015) apresenta em seus estudos sobre a atividade profissional dos docentes do Ensino Superior, em que a capacitação continuada é um elemento pertinente no processo de tratar a inovação na prática pedagógica, sendo esta entendida como uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2016) que incorpora elementos



históricos para poder avançar em mudanças significativas na Educação Superior, aliando inovação e epistemologia com a prática pedagógica.

Ao falarmos da Educação Superior, nos referimos à ação de educar como uma responsabilidade considerada complexa. Os autores Fávero e Marques (2012) reconhecem que uma das tarefas da Educação Superior é desenvolver nos aprendizes a capacidade de perceber os fenômenos problemáticos que encontram no exercício de sua profissão, assim como a capacidade de compreender a complexidade da sociedade em que estamos inseridos. Todavia, se faz necessária uma reflexão apontada por Cunha (2012, p. 17), o qual afirma que “no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor, [o ambiente escolar] estabeleceu práticas clássicas de ensinar e aprender, onde, em geral, o aluno é considerado como receptor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e distribuídos por seus professores.” Aqui, fica a inquietação: quantos de nós, docentes, pensamos dessa forma? Quantos de nós, ao passar uma jornada semanal de trabalho exaustiva, chegamos em sala de aula e somos “inspiradores” aos nossos alunos ou apenas “transmitimos” o que sabemos em aulas expositivas, cansativas e que não mobilizam novas experiências aos estudantes?

Agora, considerando o contexto de aulas síncronas desenvolvidas como estratégia de enfrentamento à pandemia da Covid-19, como planejar e conduzir aulas interessantes, instigantes, produtoras de uma educação libertadora e profissional dos estudantes de graduação? Pois bem, este foi, e continua sendo, um grande desafio para as universidades, docentes e estudantes: criar, de forma rápida, modelos mentais distintos da lógica das aulas presenciais e que

possam ser conduzidos no formato do Ensino a Distância (OLIVEIRA; MERCADO, 2010).

Sim, essas reflexões são nevrálgicas, pois povoam a mente de muitos de nós, docentes, no sentido de que não queremos ser apenas um cabo de transmissão, como um carregador de bateria de celular, mas sim fomentadores de novos profissionais que possam transcender às ciências (CUNHA, 2016). Nesse contexto, falamos de uma Educação Superior que possa transformar indivíduos passivos em participativos e que possibilite, como produto final desse processo, a entrega ao mercado de profissionais competentes e reflexivos, solucionadores de problemas e inovadores em suas práticas.

No contexto da Covid-19, nós passamos por um processo de ajuste diário de trabalho nos primeiros dias de migração do modelo de aulas presenciais para as virtuais e síncronas, utilizando o *Classroom* da *GSuite* da *Google*. Assim, desde o dia dezesseis de março de dois mil e vinte, quando houve a primeira aula virtual, o corpo docente da Universidade La Salle se mostrou engajado para comunicar aos estudantes o novo formato das aulas, os quais foram se adequando a cada dia ao planejamento inicial do semestre. A cada nova aula, havia ajustes no planejamento dos conteúdos, das atividades com os estudantes, dos instrumentos de avaliação e, principalmente, o contato com cada discente. Destacamos aqui que o diálogo e a comunicação efetiva com eles foram primordiais para o alinhamento das propostas de estudos, o engajamento ao desenvolvimento das atividades *online* ou assíncronas, bem como a evolução das práticas docentes. Esse período de transição não foi tranquilo, mas desafiador e necessário,



exigindo muita sensibilidade ao contexto da pandemia e senso de prevenção à saúde de todos.

Outrossim, percebemos que a capacitação dos docentes já realizada anteriormente sobre as ferramentas *Google for Education*, oferecida pela nossa universidade, possibilitou aos professores perceber quais estratégias de ensino e aprendizagem seriam as melhores; quais diferenciais de cada uma das ferramentas poderiam ser aplicados; além de permitir a troca de ideias entre os colegiados de curso, no sentido de aprimorar as propostas planejadas (ANASTASIOU; ALVES, 2004). A universidade também desenvolveu uma sala virtual de apoio aos docentes, possibilitando a formação continuada sobre o uso das ferramentas *Google*, com suas aplicabilidades, manuseio e avaliação. A título de exemplo, foram realizadas videoconferências diárias pelo *Google Meet* para tirar dúvidas, trocar informações, elaborar materiais, desenvolver vídeos explicativos. Essas ações foram percebidas pelos docentes, pois, com alinhamento estratégico, a universidade conseguiu dar continuidade ao seu calendário acadêmico. Os docentes adequaram o seu planejamento e desenvolvimento das aulas síncronas, e os estudantes seguiram desenvolvendo suas competências e sendo protagonistas de seu aprendizado, com saúde e, principalmente, segurança em suas casas.

Além disso, podemos destacar o apoio recebido pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), enquanto setor de auxílio e de esclarecimento de qualquer dúvida dos nossos estudantes. Desse modo, o NAE também passou a realizar o registro das disciplinas e a dirimir dúvidas dos alunos que estavam com dificuldades de acesso à plataforma *Classroom* ou na realização das atividades *online*, tornando-se

um canal exclusivo para apoio no acesso e utilização das plataformas tecnológicas (MELLO; SILVA; KURTZ, 2010).

Frente a essas variadas ações que se mostraram muito eficientes para a continuidade dos estudos, algumas reflexões ainda podem ser realizadas no que se refere à adaptação deste novo formato das aulas e também aos impactos gerados na outra ponta, pela perspectiva dos discentes. Nesse aspecto, apresentamos uma pesquisa realizada por alunos da Universidade La Salle no mês de abril de 2020 na disciplina de Fundamentos de Marketing. Participaram desta pesquisa estudantes de variados cursos e instituições/universidades, em que a maioria dos participantes foram da Universidade La Salle (Canoas, RS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos, São Leopoldo, RS). A pesquisa foi disponibilizada em grupos de *WhatsApp* e enviada por *e-mail*, sendo obtidas 100 respostas válidas. Destes alunos, a maior faixa etária concentra-se entre 20 e 25 anos de idade, e 50% dos quais residem na cidade de Canoas. Destaca-se o fato de que 85% dos estudantes utilizam o próprio *notebook/computador* para realizar seus estudos, 13% utilizam o *smartphone*, e os demais acessam da empresa em que trabalham.

Conforme a pesquisa realizada, os estudantes apontaram dentre as vantagens o esforço de suas universidades em adotar rapidamente o ensino remoto síncrono, o que permitiu a continuidade das aulas e estudos. Os estudantes também apontaram a satisfação de não perder o semestre de 2020/1 e continuar cursando suas disciplinas, tendo o ambiente *Google Meet* (no caso das instituições que optaram por este recurso) como ferramenta de comunicação e gravação das aulas, as quais ficam disponíveis aos estudantes para posterior acesso. Assim, o estudante que



não pôde participar da aula de forma *online*, por qualquer contratempo, poderá assistir às aulas gravadas e se inteirar dos conteúdos.

Quando questionados quanto à condução das disciplinas comparadas com as aulas presenciais, 43% apontaram perceber parcialmente dificuldades em alguma matéria; apenas 33% apontaram ter dificuldades; 24% manifestaram que não estão sentindo dificuldades. Já quanto às dificuldades apontadas, destacaram o excesso de atividades propostas pelos professores em suas disciplinas, assim como problemas recorrentes na navegação e conexão da internet, falta de motivação por não ter contato e interação com os demais colegas, problemas de tecnologia da informação e dificuldade de assimilar o conteúdo. No aspecto relacionado ao acesso, destacamos aqui o relato de um aluno da Universidade La Salle, em Canoas, RS:

*Onde moro, no bairro Rio Branco, é um local bem isolado, e aqui não tem sinal de internet das principais operadoras, até mesmo o celular funciona só em poucos lugares, a internet disponível é via rádio e por um valor bem fora da realidade pelo serviço. Assim, nunca assinei, pois tenho um plano de fibra bom da Oi na casa dos meus pais, e sempre estudei e fiz as atividades lá, mas devido à pandemia e eles serem do grupo de risco, digo, até além do risco, porque são idosos e têm outras doenças que os tornam mais vulneráveis. Para evitar contágios de Covid-19, acabo não usando nesse momento para deixá-los literalmente isolados e indo lá somente se necessário.*

Quanto ao processo de absorver e assimilar o conteúdo, comparado com as aulas presenciais, os alunos relataram sentir mais dúvidas sobre a matéria (18%) e apontaram que as didáticas das aulas ficaram menos claras e mais cansativas (35%); já o restante apresentou que não sentiu

diferença de dificuldade em comparação com as aulas presenciais (33%); 10% não souberam opinar e apenas 4% apontaram que a didática ficou mais clara e objetiva. Com relação à produtividade dos estudos, 37% dos estudantes se consideram menos produtivos; em contrapartida, 29% responderam que acreditam que o modelo possibilita que o aluno se organize conforme desejo e disponibilidade, e 28% não sofreram alteração em relação à aula presencial.

Dos 100 estudantes pesquisados, apenas 19% consideram que não conseguiram se adequar ao modelo de aulas, e apenas 10% sentem que estão sendo mais produtivos e consideram que estão obtendo melhores resultados do que no modelo presencial. Por fim, o novo formato de educação remota apontou que os alunos sentem falta principalmente do ambiente que a universidade proporciona (72% de citações), seguido da interação e convívio diário com os colegas (63% de citações) e das amizades estabelecidas (30% das citações). Torna-se relevante apontar que somente 12% dos alunos mencionaram não sentir falta das aulas presenciais, sendo que alguns ainda complementam que sentem falta do aprendizado em sala de aula e de poder esclarecer suas dúvidas diretamente com o(a) professor(a).

Estes achados nos fazem tirar como lição o fato de que também precisamos discutir urgentemente a utilização das novas tecnologias de forma harmônica com as aulas síncronas, estabelecendo, assim, um equilíbrio pedagógico na busca por elementos que busquem enaltecer a ação docente diante de tais contextos (LUCARELLI, 2007).

Na busca de luzes para podermos nos fortalecer na ação docente, Zabalza (2009) orienta que o exercício da docência no Ensino Superior necessita de dez elementos importantes que permitam momentos de aprendizagem



mais eficientes aos estudantes e que possam culminar na artesanaria. Iniciamos pelo planejamento das atividades previstas no período letivo e o que será desempenhado em cada aula, seguido da metodologia a ser empregada, passando pelos métodos aplicados à aprendizagem. Posteriormente, o professor organiza os conteúdos que serão discutidos e aprofundados, aliando a isso as tecnologias de ensino que podem ser usadas e levando em consideração as possibilidades existentes no ambiente de aprendizagem (que pode ser a sala de aula física, virtual, laboratórios, visitas, entre outros). Ademais, o docente precisa prever as práticas de apoio aos alunos, como tempo e estratégias para isso, alinhadas com o material de apoio, que pode contribuir no processo de aprendizagem e revisão dos conteúdos. Por fim, se possível, há a possibilidade de colaboração docente entre os pares, para poder alinhar as estratégias e projetar a avaliação das atividades realizadas, culminando na revisão do processo, no sentido de refletir sobre a prática docente, a interação com os acadêmicos e os resultados gerados.

Frente ao exposto, podemos pensar em gerar uma aproximação entre a concepção de docência como artesanaria e docência inovadora por meio de práticas pedagógicas interativas, aplicadas às instituições diversas e socializadas entre os docentes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). Os desafios convergem para como se utilizar da inovação como suporte ao artesanato organizacional, vislumbrando a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (PACHECO, 2019). Podemos destacar o uso das tecnologias virtuais para isto: compartilhar *online* informações, documentos e vídeos, além de poder arquitetar planos de ensino que gerem ações comuns

e replicáveis nas universidades do Comung, podendo ter professores(as) que participem das aulas, avaliações ou, até mesmo, compartilhem parte das aulas.

Também se considera relevante a realização de visitas (físicas ou virtuais) às instituições de modo a conhecer de perto as boas práticas de inovação no processo de ensino e aprendizagem, servindo como referência de *benchmarking* e troca. E, no contexto da Covid-19, podem ser feitas atividades *online* e reuniões pelo *Google Meet* para que essas trocas de práticas de planejamento da ação docente e de Ensino a Distância possam fortalecer os professores(as) pela busca da artesanaria na Educação Superior (KEEFE, 1979). Para refletir, lançamos uma provocação que pode ajudar na discussão para a busca de ações e respostas: será possível essa prática, levando em consideração a artesanaria e as tecnologias educacionais? Fica aqui a proposta para que possamos romper com os paradigmas tão “solitários” do cotidiano docente.

## (In)Conclusões

Após as reflexões desenvolvidas até aqui, percebemos que muito temos a avançar na prática docente, tendo como premissa a artesanaria na prática da Educação Superior. Precisamos estar atentos aos elementos históricos, sociais e econômicos que estamos vivenciando no âmbito mundial da Covid-19, em 2020, e em consonância com o que os nossos estudantes se deparam, seus desafios e adaptações. São, portanto, inúmeros os desafios ainda a serem enfrentados, uma vez que a educação, assim como outros aspectos, consiste num permanente “imersão” e “emergir”, requerendo um olhar atento capaz de transformar pessoas e sociedade.



Alinhados a esses entendimentos, os valores comunitários defendidos pelo Comung contribuem para este desafio, favorecendo o desenvolvimento das comunidades no entorno das universidades e potencializando o engajamento dos acadêmicos nas suas mais variadas formas e possibilidades para o enfrentamento da Covid-19. Destacamos aqui a possibilidade de serem repensados processos inovadores e de solução para as demandas da sociedade, tendo a pandemia como uma grande oportunidade de aprendizagem de coisas novas, de prática de outros valores e de sensibilização às necessidades dos seres humanos. O agir docente não é apenas a aplicação de métodos, é muito mais que isso, significa poder articular os saberes acadêmicos das ciências com as experiências dos alunos, como já defendido por Freire (1991), na busca por uma educação mais humana e libertadora.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2004.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, 2016.

DALCORSO, C. Z.; TAMASSIA, S. A. S. *Gestão pedagógica: planejamento e formação de professores*. São Paulo: Fundação Lemann/ELOS Educacional, 2017.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade? A docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais [...]* Caxias do Sul, 2012. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/\\_imagens/asped/files/Aprender%20e%20ensinar%20na%20universidade%20f%20C3%A1vero%20e%20marques.pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/Aprender%20e%20ensinar%20na%20universidade%20f%20C3%A1vero%20e%20marques.pdf).

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

KEEFE, J. W. Learning is a fascinating interactive process, the product of student and teacher activity within a specific learning environment. These central elements of the learning process, in turn, are subject to a wide variation in pattern, style, and quality. 1971.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas pedagógicas universitárias*. Campinas: Papirus, 2007.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, B. A.; SILVA, D. R.; KURTZ, F. D. Ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão sobre concepções, funcionalidades e implicações didáticas. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 255-282.

OLIVEIRA, C. L. A. P.; MERCADO, L. P. L. Trabalho docente na educação *online*. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 54-80.

PACHECO, J. Aprender em comunidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5Ua7Xq9I6Y>. Acesso em: 1 maio 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.

## 24 O depois da Educação

**Mirela Jeffman dos Santos**

*Graduada em Administração. Mestre e Doutora em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora universitária. Personal e professional coach.*

### **Introdução**

A qualidade do Ensino Superior está em pauta há alguns anos no contexto brasileiro. Governantes, órgãos reguladores e sindicatos se ocupam em discutir critérios capazes de definir a qualidade de uma instituição de ensino e dos cursos por ela oferecidos. Ao serem avaliadas, as Instituições de Ensino Superior são submetidas a um criterioso processo que analisa, entre outros pontos, a sua estrutura física como: laboratórios, bibliotecas, salas de aula, sala de professores, salas de estudo, espaços de convivência, entre outros. São indicadores considerados relevantes para proporcionar a construção do conhecimento e são alvo de expressivo investimento por parte das instituições que almejam alcançar ou manter o nível de qualidade satisfatório. Esses espaços nunca haviam experimentado um período tão longo de ociosidade como em 2020. A pandemia causada pela Covid-19 impôs o isolamento social e exigiu a revisão geral das práticas de ensino e aprendizagem. Esta resenha tem por objetivo trazer uma reflexão sobre as práticas de Educação Superior durante o período do confinamento, analisando criticamente o planejamento da ação docente e os procedimentos avaliativos no meio digital.

## A Educação do Ensino Superior durante o confinamento

A pandemia causada pela Covid-19 impôs às instituições de ensino o fechamento das suas portas físicas e a abertura das suas portas virtuais. Para aqueles que ainda não haviam se adequado às tendências da era digital, esse momento não deixou espaço para o adiamento. Para aqueles que ainda não estavam familiarizados com as ferramentas digitais, o cenário exigiu rápida e eficiente adaptação. Esse cenário já vinha sendo alertado por educadores como Aretio (2012), entretanto, somente diante de uma real necessidade, passou-se, finalmente, a dar atenção à didática do Ensino Superior na era digital, repensando o formato de aulas, os conteúdos, os procedimentos pedagógicos e, conseqüentemente, as avaliações.

Esse novo cenário – talvez não mais tão novo – nos ofereceu a oportunidade para repensar a nossa proposta pedagógica, ressignificar o nosso entendimento de aula e – por que não? – revisar os nossos critérios de avaliação. Não se trata mais de utilizar os recursos tecnológicos como um apoio ao ensino presencial. Não estamos falando de inserir ferramentas digitais nas nossas aulas. O momento agora é de viver o meio digital e aproveitar todos os seus benefícios para planejar uma aula interessante fora do ambiente universitário, longe dos laboratórios e bibliotecas, sem contato presencial. Como já alertava Vila (2012), não significa somente estar alfabetizado com as linguagens, ferramentas e contextos digitais, e sim estar aberto às contribuições que estes novos espaços podem proporcionar. Para muitos, pode ser uma tarefa tranquila e amigável. Para outros, desafiadora e perturbadora. Independentemente disso, é



importante refletirmos sobre o que estamos fazendo e de que forma estamos fazendo.

Parar para pensar, uma atividade tão escassa nos dias de hoje, tornou-se fundamental para que os processos de ensino e aprendizagem continuassem em movimento nesse período. Pensar não somente sobre os procedimentos a serem adotados em sala de aula. Planejar não somente as aulas a distância. E sim, pensar e repensar sobre o nosso ser e fazer pedagógico. Refletir sobre: que professor eu sou? O que significa ser professor nesse cenário? Que competências eu pretendo desenvolver nos meus estudantes? Que conhecimentos eu quero construir? Que papel eu tenho como educador nessa nova realidade? Questões aparentemente simples, mas que incitam um olhar profundo para a nossa atividade como educadores.

### **A ação docente durante a pandemia**

O planejamento da ação docente deveria ser uma atividade natural para o educador tão importante quanto o momento da aula. No entanto, muitos docentes não se permitem esse momento de reflexão e, muitas vezes, acabam replicando as suas aulas a cada semestre. A réplica não se refere apenas ao conteúdo, mas engloba também os procedimentos realizados em aula, as atividades propostas, as dinâmicas conduzidas e a maneira como os conteúdos são trabalhados.

No cenário da pandemia, não foi raro ouvirmos colegas manifestarem a sua frustração ao afirmarem que a sua matéria é incompatível com o formato a distância e que é inviável trabalhar o conteúdo dessa forma, posicionamento esse que nada contribuiu para vencermos o momento desafiador que estávamos passando. Essa visão

apenas demonstrou o conservadorismo e a resistência em se abrir para o novo. Esses, respeitosamente, são docentes que não estão habituados a refletir sobre as suas aulas, a buscar maneiras diferentes de fazer as coisas, a questionar os procedimentos adotados, a adequar a sua proposta à turma ou ao momento.

De modo semelhante, alguns estudantes vieram compartilhar que “não estão tendo algumas aulas” e alegaram que recebem apenas materiais para leitura e questões para responder. Os professores responsáveis por essa proposta, novamente de forma respeitosa, não estão se permitindo inovar, criar, abrir-se para o ambiente virtual e para todas as funcionalidades que ele pode oferecer. Não podemos desconsiderar que os nossos estudantes, ainda que em um ambiente virtual, permanecem carentes da construção do conhecimento de forma significativa, como bem pontuou Moreira (2006).

Vivemos em uma realidade na qual as informações estão amplamente disponíveis, possíveis de serem acessadas a qualquer momento, de qualquer lugar, nos mais diversos formatos e linguagens. Os indivíduos são constantemente expostos a uma variedade de informações desde que acordam de manhã até o momento de irem dormir. O bombardeio contínuo de dados é uma consequência natural da evolução tecnológica. Os nossos estudantes têm condições de acessar o conteúdo da aula de forma muito simples e rápida. Então, o que leva um estudante a matricular-se em um curso superior e frequentar as aulas, seja de modo presencial ou virtual? O que, de fato, esse estudante vem buscar em uma aula? O que realmente ele espera receber do professor? O mesmo conteúdo que ele pode encontrar na internet certamente não é.



Os nossos estudantes comparecem à aula com o intuito de discutir, analisar, interpretar, refletir, criticar... E não para receber um conjunto de informações que já estão disponíveis no meio digital. As informações, ainda que importantes, têm sentido somente para aqueles que tiverem a capacidade de transformá-las em conhecimento, como salientado por Sabaté e Sabaté (2012). Portanto, o papel do professor precisa ser reavaliado, especialmente nesse contexto, no qual a transmissão do saber perdeu espaço para uma proposta mediadora e instigadora. O educador passou a ser responsável por construir um ambiente de compartilhamento de conhecimento e experiências, seja físico, seja virtual, tornando-se membro desse grupo. Os estudantes não deixam de ser ativos apenas porque estão atrás da tela de um computador. Todas as suas necessidades, curiosidades e motivações permanecem, podendo, inclusive, se revelar mais afloradas nesse período.

### **As atividades avaliativas nas aulas virtualizadas**

Nesse desafiador momento para a educação, também estamos observando os entraves em relação às atividades de avaliação. Alguns professores, com ar de decepção, comentaram que a realização de tarefas avaliativas é inviável, uma vez que não se pode controlar o comportamento do estudante, pois ele pode consultar livros, artigos e *sites* da *web* para “descobrir” as respostas das perguntas que lhe foram apresentadas. Ora, esses recursos, físicos ou digitais, sempre estiveram à disposição do estudante, a despeito do formato de aula, e ainda permanecerão disponíveis no exercício da sua atividade profissional depois de formado. Será que não é limitar demais a atividade avaliativa ao

controle e à memorização de conteúdos? Até que ponto essa proposta de avaliação, de fato, avalia o desempenho do estudante?

As fontes de informação (livros, artigos, *websites*, enciclopédias físicas e virtuais) estão amplamente disponíveis, e os nossos estudantes comparecem à aula para aprender algo que vai além daquilo que se pode facilmente encontrar na internet ou na biblioteca. Por que avaliar de modo a ignorar tudo isso? A reflexão do professor precisa contemplar também as atividades avaliativas. O educador precisa encarar a avaliação como um processo contínuo na prática pedagógica, que visa promover melhorias no ensino e na aprendizagem, transformando a realidade da sala de aula de forma colaborativa e integradora.

A avaliação é muito mais do que a atribuição de um grau ao desempenho do estudante. Não se pode perder o foco do seu real propósito: identificar se o aprendizado ocorreu de forma satisfatória. Com base no seu resultado, caminhos são redefinidos, procedimentos são reestruturados e propostas são adaptadas para que se alcance o objetivo com êxito. Se as competências desenvolvidas nos estudantes são a reflexão, a análise e a crítica, por que insistir em avaliar a memorização e a reprodução? Por que elaborar instrumentos avaliativos cujas respostas podem ser localizadas na internet? Por que não trazer a complexidade das aulas para as avaliações?

### **Considerações finais**

E a discussão pode ainda ser estendida: por que precisamos estar fisicamente juntos em laboratórios, bibliotecas ou salas de aula para garantir que estamos de fato ensinando ou aprendendo? Será mesmo que a magnitude da estrutura



física de uma universidade reflete a sua qualidade? Como realmente é possível avaliar a qualidade no Ensino Superior? O cenário aparentemente ameaçador causado pela Covid-19 nos trouxe valiosa oportunidade para repensar a educação e enfatizou ainda mais a nossa necessidade de reinvenção e modernização. Quem não estava preparado precisou se qualificar e se aprimorar por uma exigência do contexto. Já se fala que o mundo todo será diferente, que a humanidade será dividida em antes e depois do confinamento. Que o depois da educação seja livre das amarras que travam o ensinar e o aprender, seja repleto de criatividade e com muito espaço para refletir, repensar, planejar, replanejar, construir e desconstruir.

## Referências

ARETIO, L. G. (Ed.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Uned, 2012.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SABATÉ, M. C. T.; SABATÉ, J. A. T. Conocimiento, tecnología y pedagogía. In: ARETIO, L. G. (Ed.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Uned, 2012.

VILA, J. V. Hacia una teoría de la educación para nuevos modos y nuevos contextos de aprendizaje. In: ARETIO, L. G. (Ed.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Uned, 2012.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

### *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

### *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

### *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 100 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

