



Marilia Ribeiro Sales Cadena  
Gláucia Mota da Silva Ferreira  
Ana Carolina Moura Bezerra Sobral  
Maria do Socorro de Lima Oliveira  
(Organizadoras)

**A EXPERIÊNCIA DA UFRPE NA FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO REMOTO  
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

**1ª Edição**

Recife  
UFRPE  
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão**

Reitor da UFRPE

**Prof. Gabriel Rivas de Melo**

Vice-Reitor

**Edson Cordeiro do Nascimento**

Diretor do Sistema de Bibliotecas da UFRPE



**EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE**

**Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti**

Diretor da Editora da UFRPE

**José Abmael de Araújo**

Coordenador Administrativo da Editora da UFRPE

**Josuel Pereira de Souza**

Chefe de Produção Gráfica da Editora da UFRPE

Projeto gráfico

**Janilson Lemos de Araújo Silva**

Arte de capa

**Juliana Dias**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE

Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E96 A experiência da UFRPE na formação docente para atuar no ensino remoto durante a pandemia de Covid / Marília Ribeiro Sales Cadena, organizadoras ... [et al.] 1. ed.- Recife: EDUFRPE, 2023.

91 p.: il.

Inclui referências.

ISBN (físico) nº 978-65-85711-21-0

ISBN (digital) nº 978-65-85711-22-7

1. Ensino a distância 2. Professores – Formação 3. COVID – 19, Pandemia de, 2020- I. Universidade Federal de Pernambuco II. Cadena, Marília Sales, organizadora.

CDD 370.71

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro *A experiência da UFRPE na formação de docentes para atuar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19*, que visa discorrer sobre a experiência institucional planejando e executando diversos cursos para que docentes, antes do ensino presencial, pudessem atuar de forma online no período remoto emergencial devido à pandemia que se estabeleceu no mundo a partir do fim de 2019.

A proposta deste livro acontece em decorrência da nossa preocupação de registrar a história das formações nesse período da pandemia da COVID-19 e o conjunto de atividades referentes aos esforços envidados para serem realizadas as especificidades de manutenção do ensino sob novas condições metodológicas e utilizando estratégias diferenciadas de abordagem.

Assim, contactou-se os servidores e técnicos envolvidos com o processo de planejamento e execução dos cursos ofertados para os docentes, com caráter de formação pedagógica voltado para o uso de novas tecnologias e ferramentas de ensino e todos que atuaram como formadores foram convidados a relatar sua experiência como autores de capítulos para este livro. Os capítulos recebidos estão organizados por ordem cronológica da oferta da formação.

Antes de relatar o processo de formação de professores propriamente dito, relatamos no primeiro capítulo, o histórico do processo de formação continuada de profes-

res da UFRPE desde a oferta do Curso de Atualização Didático Pedagógica (CADP) até a institucionalização do curso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No segundo capítulo apresentamos o planejamento da oferta de cursos na UFRPE visando a formação de professores para atuar no contexto do ensino remoto, que se articula para propor a organização dos cursos de formação pedagogicamente (natureza dos cursos baseada na demanda de formação dos docentes) e logisticamente (certificação, agentes de capacitação, assim como todo o aparato logístico).

A partir do terceiro capítulo, são relatadas as experiências formativas propriamente ditas para os temas: Ferramentas Síncronas e Assíncronas (Capítulo 3), Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (Capítulo 4), Google Sala de Aula (Capítulo 5) e Podcast (Capítulo 6). Cada capítulo desses é estruturado nos tópicos:

- a) desafios e possibilidades do objeto do curso;
- b) metodologia utilizada;
- c) avaliação da oferta e execução do curso;
- d) considerações finais; e
- e) referências bibliográficas.

Assim, esperamos que o(a) leitor(a) possa conhecer um pouco da experiência da UFRPE nesse aspecto formativo e desejamos uma boa leitura.

*As organizadoras*

## AGRADECIMENTOS

As organizadoras agradecem:

Infinitamente a todos cientistas e profissionais de saúde que trabalharam em pesquisa e na linha de frente em combate ao Sars-Cov-2. Foi uma luta difícil, tivemos muitas perdas irreparáveis e se hoje podemos contar nossa história é devido ao trabalho de vocês.

Aos servidores da UFRPE que trabalharam mesmo remotamente, com tantas dificuldades inerentes às condições de distanciamento social, com suas famílias em casa, fazendo o seu melhor para contribuir com a continuidade do funcionamento da universidade, bem como das atividades de ensino.

Muito obrigada.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRPE .....	9
CAPÍTULO 2: PLANEJAMENTO DA OFERTA DE CURSOS NA UFRPE VISANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	17
CAPÍTULO 3: APRESENTANDO CONCEITOS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMUNICAÇÕES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS .....	29
CAPÍTULO 4: AMPLIANDO PERSPECTIVAS SOBRE AMBIENTES VIRTUAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: RELATO DE FORMAÇÃO PARA O AVA-UFRPE .....	45
CAPÍTULO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO GOOGLE SALA DE AULA NO PERÍODO REMOTO EMERGENCIAL .....	59
CAPÍTULO 6: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR: O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM .....	69
BIOGRAFIAS.....	93

# CAPÍTULO 1

## UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRPE

Ana Carolina Moura Bezerra Sobral<sup>1</sup>  
Gláucia Mota da Silva Ferreira<sup>2</sup>

A formação pedagógica de professores na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) envolve um conjunto de ações que têm se consolidado ao longo dos anos e vem se fortalecendo em atividades diversas que tiveram sua contribuição mais expressiva no contexto da pandemia da COVID-19.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, através da Coordenação de Ações Pedagógicas e Regulação (CAPR), assim denominada em 2019<sup>3</sup>, tem capitaneado as ações de formação pedagógica voltada à formação dos professores desde 2009. Esta Coordenação foi criada através da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRPE) nº 176/2009, inicialmente denominada Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP).

Esta coordenadoria, foi criada com o objetivo de organizar e ofertar as formações pedagógicas, assessorar as atividades docentes como planejamento, estratégias de ensino e aprendizagem, coordenar as atividades de construção de currículo dos cursos, colaborar com o planejamento e execução dos encontros pedagógicos dos cursos, elaborar pareceres

1 UFRPE - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, E-mail: ana.sobral@ufrpe.br

2 UFRPE - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, E-mail: glaucia.ferreira@ufrpe.br

3 Atualização do Regimento Geral da Pró-Reitoria, através da Resolução CONSU 124/2021 - UFRPE



opinativos sobre questões pedagógicas gerais e de legislação educacional, além de atividades de regulação e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

As mudanças rápidas e importantes no âmbito do uso das novas tecnologias, das transformações na sociedade, a democratização do acesso dos estudantes ao ensino superior tem impulsionado a UFRPE, uma instituição centenária, a se mobilizar no sentido de propor ações que favoreçam a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, contemplando a necessidade dos docentes de se atualizarem pedagogicamente em suas práticas. Essas ações têm sido desencadeadas pela PREG, através da CAPR, ao longo dos últimos anos, junto aos cursos de graduação, aos estudantes e aos docentes.

A formação de professores vem recebendo destaque pela sua multiplicidade de ações representadas desde atividades que envolvem o trabalho docente em sala de aula, construção de currículos e avaliação de cursos tanto no campo institucional quanto externo, ligados às políticas de avaliação da educação superior.

Neste capítulo, apresentamos o percurso da formação continuada de professores da UFRPE desde a proposição do Curso destinado aos professores em estágio probatório até a institucionalização da formação como uma política institucional.

Não podemos afirmar que a formação pedagógica de professores na UFRPE é algo novo e inédito, porque, segundo registros orais de alguns professores, em outros momentos históricos esta formação já aconteceu, ligada ao Departamento de Educação, por volta da década de 1990. Entretanto, ainda não temos um registro sistematizado. Quando nos referimos a formação pedagógica de professores, entendemos

que existem uma diversidade de ações formativas no âmbito institucional que acontecem no formato de palestras, seminários, oficinas, encontros pedagógicos nos cursos de graduação, dentre outras ações, entretanto, quando mencionamos a formação institucionalizada, estamos nos referindo ao “Curso de Iniciação à Docência no Ensino Superior”.

O “Curso de Iniciação à Docência no Ensino Superior” foi proposto em 2009, pela CAP/PREG, aprovado através da Resolução CEPE/UFRPE nº 211/2009 e ofertado em julho do mesmo ano. Trata-se de um curso, de caráter obrigatório, destinado aos docentes ingressantes na UFRPE, que devem, até o final do estágio probatório, apresentar o certificado do Curso. Esta obrigatoriedade passou a constar em todos os Editais de Concurso Público para Magistério Superior da UFRPE, a partir do Edital nº 40 de 14/12/2007.

A primeira edição do “Curso de Iniciação à Docência no Ensino Superior”, que aconteceu em 2009 e contou com a colaboração de professores do Departamento de Educação (DED), que tanto planejaram junto com a CAP, quanto executaram o curso na condição de formadores. Além da contribuição do DED, professores de outros departamentos também colaboraram com o curso ao longo dos anos: Departamento de Morfologia e Fisiologia (DMFA), Departamento de Biologia (DB), Departamento de Química (DQ) e do extinto Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH).

Em sua estrutura inicial, o Curso foi organizado em 4 módulos, de 45 horas/aula cada, com uma carga horária total de 180 horas. Semanalmente a carga horária estava distribuída em 40 horas de atividades presenciais e 5 horas não presenciais, que estavam direcionadas a elaboração da atividade final. Dentre as temáticas abordadas nos módulos, destacam-se:

1. Docência na universidade;
2. Andragogia (inicialmente a proposta era trazer elementos da psicologia do adulto, considerando as especificidades desta fase da vida tanto dos estudantes quanto dos professores);
3. Relação entre ensino, pesquisa e extensão como o papel da universidade, e;
4. Didática do ensino superior (didática, planejamento e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem).

Os dois primeiros módulos do curso foram ofertados em julho de 2009 e, a segunda metade, em fevereiro de 2010. Depois da oferta desses módulos, a nomenclatura “iniciação” foi bastante questionada pelos professores por afirmarem que a palavra “iniciação” desconsiderava a experiência prévia destes no ensino superior. Assim, o Curso passou a se chamar “Curso de Atualização Didático Pedagógica” (CADP). A partir das avaliações desses primeiros módulos, o curso foi reformulado incorporando mudanças na carga horária total e semanal: passando de 45 para 20 horas semanais, distribuídas em duas semanas e com temáticas sobre planejamento, estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem na educação superior. Ao final do curso, os professores realizaram uma nova avaliação considerando diversos aspectos, como carga horária, período de realização, conteúdos abordados e estratégias metodológicas utilizadas. A primeira turma foi concluída em fevereiro de 2010, com carga horária total de 120 horas.

Além das modificações propostas em relação às questões pedagógicas, os professores cursistas também sinalizaram suas dificuldades em entender o funcionamento administrativo da universidade, estrutura organizacional incluindo a legislação em vigor. Assim, em dezembro de 2009, foi ofertado, para todos os professores da UFRPE, o minicurso “UFRPE: Gestão Acadêmica e Administrativa” com carga horária de 12 horas, contemplando informações sobre o funcionamento administrativo da universidade, bem como o Código de Conduta da Alta Administração Federal e a Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, as comissões atuantes na universidade, direitos e deveres do servidor público, dentre outros temas semelhantes.

Ao longo dos anos, o Curso de Atualização Didático Pedagógica passou por reformulações, sendo a principal delas em relação à carga horária total que passou de 120 para 60 horas e incluiu o minicurso “UFRPE: gestão acadêmica e administrativa” como parte da carga horária total. As modificações aconteceram a partir da utilização, no planejamento das atividades, das contribuições dos professores, coletadas a partir de dois instrumentos: **Atividade final do curso** e **Formulário de avaliação**. O objetivo destes instrumentos foi construir um diálogo com as turmas e conhecer suas necessidades formativas, para planejar as edições dos cursos posteriores.

Para conclusão da carga horária do Curso de Atualização Didático Pedagógica, é proposta uma **Atividade final**, visando sistematizar ideias gerais sobre o curso, propor um exercício de reflexão sobre as discussões ocorridas bem como conhecer as necessidades formativas dos professores.

Esta atividade mudou seu formato ao longo dos anos. Na primeira oferta do curso (2009 a 2010) os docentes foram solicitados a revisitar os seus Planos de Atividades, apresentados por ocasião do concurso, identificar e registrar, na sua prática docente, o que foi possível realizar, o que não foi e porque não foi, no campo do Ensino. Posteriormente, em 2011, a atividade final passou a ser a escrita de uma carta, para um amigo fictício (ou real), contando como foi a experiência em participar do curso e se recomendava a participação para o colega. A partir de 2014, foi sugerida como atividade final, no momento da formação, a elaboração de uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar voltada para os cursos de graduação.

No **formulário de avaliação**, os professores apresentam suas impressões sobre os temas abordados, a pertinência das discussões, do que sentiu falta e quais as sugestões para melhorar o curso. As respostas são utilizadas pela equipe de formadores e têm contribuído na melhoria do curso em vários aspectos, tais como: distribuição da carga horária por tema, textos e estratégias utilizadas.

A partir de 2017, por demanda dos docentes, dos formadores, em função da gestão do tempo e da natureza das atividades, o curso foi ofertado em formato semipresencial: parte a distância e parte presencial, sendo 28 horas presenciais e 32 horas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle.

Em 2020, frente ao contexto da Pandemia COVID-19, o Calendário Acadêmico da Universidade foi suspenso, e o semestre ofertado através do Período Letivo Excepcional (PLE), que corresponde a um período opcional de ensino remoto para os cursos de graduação. Diante disso, fez-se necessário

estabelecer um conjunto de ações emergenciais e específicas voltadas para os professores, a fim de auxiliá-los na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) para atuar neste novo contexto de ensino. O conjunto das ações de formação realizada nesse período (Seminário, oficinas, cursos, dentre outras atividades) fez com que o CADP não fosse ofertado. Em 2021, ainda no contexto da pandemia, o curso foi ofertado no formato totalmente remoto, utilizando a ferramenta AVA/Moodle e o Google Sala de Aula utilizando estratégias de ensino híbrido e outras metodologias ativas com encontros síncronos e também aulas assíncronas.

O CADP, assim como a formação de professores do ensino superior, a partir de 2016, passou a integrar as políticas institucionais no âmbito da UFRPE, passando a constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI<sup>4</sup> 2012-2022) em seu aditamento realizado em 2016.

## **Considerações Finais**

A formação pedagógica na UFRPE passou, ao longo dos anos, por um processo de melhoria e expansão ajustando-se às necessidades formativas dos professores. Ao mesmo tempo, levou em consideração as mudanças tecnológicas, as transformações na sociedade e incorporou as metodologias ativas e propostas inovadoras no âmbito do ensino de gra-

---

4 É um instrumento de planejamento e gestão das instituições de ensino superior e reflete a identidade da instituição, destacando sua filosofia de trabalho, missão, estrutura organizacional assim como as diretrizes pedagógicas e administrativas que nortearão as ações que desenvolvem e/ou pretendem desenvolver. Por tratar-se de um Plano, o PDI sofre atualizações, também chamado de “aditamentos” em função de necessidades institucionais, inovações, atualização de atividades para respaldar todas as ações realizadas pela Instituição.

duação. Além disso, o CADP passou a integrar as políticas de formação dos professores da UFRPE, consolidando assim não apenas os Cursos, mas todas as ações ligadas à formação dos professores da Instituição. O CADP tem se tornado cada vez mais um espaço de diálogo entre os docentes e a PREG visando a construção de um ensino de graduação de qualidade.

Há um esforço significativo dos docentes (formadores e cursistas) e técnicos em implementar de fato uma política institucional de formação de professores, porque institucionalizar uma atividade não é garantia de que a mesma seja executada. É necessário que a formação passe a fazer parte da cultura da universidade, com oferta de atividades diversas e ações sistemáticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores de forma sistêmica. Em outras palavras, que permitam o professor ampliar seus conhecimentos sobre a docência, refletir sobre suas práticas de sala de aula coletivamente e investir em sua carreira profissional. Assim, as atividades de formação continuada dos professores na UFRPE, vem buscando cumprir seu papel enquanto espaço de suporte ao trabalho docente.

## CAPÍTULO 2

### PLANEJAMENTO DA OFERTA DE CURSOS NA UFRPE VISANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Gláucia Mota da Silva Ferreira<sup>5</sup>

Luciana Pessoa Guedes<sup>6</sup>

Erica Mendes Oliveira de Brito<sup>6</sup>

Renata Andrade de Lima e Souza<sup>6</sup>

#### **1. Contextualizando a origem das ações de formação de professores para atuar no contexto do ensino remoto emergencial**

Com a decretação da pandemia causada pela COVID-19, as atividades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foram suspensas no dia 16/03/2020, inclusive as aulas presenciais de graduação e pós-graduação. Nesse momento, pouco se sabia quando seria possível recomeçar a rotina e foi necessário encontrarmos alternativas para garantir que as aulas fossem retomadas com uma nova configuração.

A UFRPE através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em virtude da suspensão do calendário acadêmico, resolveu criar estratégias diferenciadas para desenvolver uma proposta de ensino remoto emergencial, a fim de garantir que as atividades acadêmicas fossem conduzidas no contexto excepcional de ausência de atividades presenciais e não acarretasse a paralisação de todas as atividades de ensino de graduação da Universidade.

5 UFRPE - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, E-mail: glaucia.ferreira@ufrpe.br

6 UFRPE - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, E-mails: luciana.guedes@ufrpe.br, erica.mobrito@ufrpe.br, renata.alsouza@ufrpe.br



Diante disso, foram realizadas reuniões virtuais no sentido de buscar soluções para a continuidade das atividades do ensino de graduação e como resultado dessas reuniões, foram formados Grupos de Trabalho – GTs multidisciplinares, envolvendo docentes, técnico-administrativos e discentes. Os GTs foram formados no sentido de se construir um Regulamento para o Período Letivo Excepcional (PLE), que tinha por objetivo regulamentar a oferta de unidades curriculares e outras atividades acadêmicas no âmbito dos cursos de graduação da UFRPE no contexto pandêmico.

Mas um dos entraves a essa retomada era justamente o fazer docente, tendo em vista que a maioria dos professores da UFRPE lecionava aulas presenciais e talvez nunca tivessem experimentado aulas online. Estratégia essa que foi utilizada na pandemia pois foram emitidos pareceres pelo MEC para viabilizar o ensino remoto emergencial<sup>7</sup>.

Com isso, foi proposto um plano de formação em ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias digitais para docentes. A ideia central foi que as ações de formação deveriam ser iniciadas antes da retomada do período letivo a ser executado no sentido de proporcionar aos docentes um suporte para o PLE.

Sendo assim, com um esforço coletivo da UFRPE liderado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), foi formado o Grupo de Trabalho de Formação Docente e Discente, com o

---

7 PARECER CNE-CP Nº 11, DE 07 DE JULHO DE 2020

objetivo de identificar as lacunas e propor formação aos professores da UFRPE e ambientar os discentes às propostas de aulas remotas.

Este capítulo tem como objetivo resgatar as ações do GT-Formação Docente e Discente que culminaram com a oferta de seminário, cursos e oficinas.

## **2. O Grupo de Trabalho (GT) Formação Docente e Discente**

O GT intitulado “Formação Docente e Discente”, instituído pela Portaria 015/2020-PREG, foi formado por 08 servidores, entre professores e técnico-administrativos que, em geral, também estavam trilhando as dificuldades de adaptação à realidade imposta, ou seja, foi necessário que o GT se organizasse remotamente, com reuniões online, através do uso de tecnologias que não estavam no cotidiano das autoras deste capítulo, a exemplo do Google Meet, ferramenta essencial para o desenrolar de nosso GT.

Esse GT teve como primeira preocupação propor ao docente a formação para o uso de ambientes que eles pudessem utilizar para ministrar aulas remotas. A UFRPE já fazia uso do AVA-Moodle como ferramenta de apoio ao ensino para os cursos presenciais e como ambiente virtual para os cursos na modalidade a distância. Entretanto, foi pensado que teríamos alguns docentes que já utilizavam o AVA-Moodle, mas que teríamos outros que desconheciam, bem como outros que poderiam apresentar resistência. Daí surgiu a ideia de propor a utilização também do Google Sala de Aula como plataforma de suporte para as aulas remotas, já que a UFRPE tinha adquirido o pacote de ferramentas “Google para a Educação”.

Para darmos início às ações foi necessário a modificação do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)<sup>8</sup> da UFRPE, incluído também o da UFAPE<sup>9</sup>, pois como o PDP é elaborado de um exercício para o outro e a suspensão das atividades presenciais ocorreu no primeiro trimestre do exercício de 2020, todas as ações que seriam iniciadas foram substituídas por ações direcionadas para o fomento das novas necessidades devido à pandemia emergente.

A projeção do PDP 2020 era a realização de quarenta e quatro cursos de capacitação e a realização do Encontro dos Servidores em Educação - ENSEDUC, a ser realizado na Sede, UAST, UACSA e CODAI. (...) Contudo, realizamos em 2020, 56 eventos de capacitação, (...). Desta totalidade apenas 04 foram realizados na modalidade presencial na UFRPE, antes da pandemia, e os demais aconteceram na modalidade a distância. Cabe destacar a importância das parcerias internas para a concretização dos eventos de capacitação realizados, como a parceria com a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PREG, Secretaria de Tecnologias Digitais - STD, Assessoria de Comunicação Social - ASCOM e o Instituto Ipê<sup>10</sup>.

Além do uso de ferramentas digitais, o primeiro passo foi desmistificar o que se estava propondo e o que já existia:

---

8 Plano de Desenvolvimento de Pessoas, documento elaborado em cumprimento do Decreto 9.991/2019 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei 8.112/1990

9 Universidade Federal do Agreste Pernambucano, criada por intermédio do desmembramento da UFRPE, publicada pela Lei nº13.651 de 11/04/2018.

10 Relatório de Execução do Plano de Desenvolvimento de Pessoas 2020 - UFRPE, p. 11, 2021. Disponível em <<http://sugep.ufrpe.br/sites/ww2.sugep.ufrpe.br/files//Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20PDP%20UFRPE%20e%20UFAPE%202020.pdf>> Acesso em 09 mar 2023

- 1) o que se definia quanto aulas remotas e educação a distância;
- 2) termos usualmente utilizados na educação a distância, mas praticamente ausentes no presencial, a exemplo dos termos síncronos e assíncronos e ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Assim, foram planejadas formações docentes entre seminário, oficinas e cursos. Ademais, o GT realizou atividades de ambientação com os discentes, no mês de abril de 2020. Essa ambientação objetivou apresentar os ambientes virtuais que seriam adotados no PLE - AVA Moodle e o Google Sala de Aula, bem como um momento de diálogo sobre dicas de preparação e estudo para o ensino remoto.

### **3. Formação Docente**

Foi realizada uma pesquisa para identificação das necessidades, bem como a indicação por parte dos docentes da UAEADTec, que participavam do GT, de quais ferramentas tecnológicas poderiam subsidiar o ensino remoto. Identificamos três principais pontos de atuação:

- 1) Disponibilização de conteúdo dos docentes para os discentes: o foco foi no AVA Moodle e Google Sala de Aula;
- 2) produção de conteúdo: produção de videoaulas e utilização de mídias sociais;
- 3) estratégias de avaliação: Podcast, Jamboard, Kahoot, entre outros.

Pensando em uma atividade voltada para ambientar a comunidade acadêmica para o contexto do ensino remoto emergencial e a educação online, foi realizado como abertura dos trabalhos de formação deste GT o Seminário “Desmis-

tificando o processo de Ensino Aprendizagem Online”, que foi transmitido pelo canal do Youtube da UFRPE, no período de 01 a 03 de julho de 2020, contando com a participação de mais de dois mil ouvintes por dia de evento, distribuídos em todo o território nacional e de outros países.

O Seminário teve como objetivo discutir e aprofundar sobre os processos pedagógicos, recursos didáticos, metodologias específicas para ensino on-line, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, e o ponto de partida para a realização de diversas atividades dentro do Plano de Formação Docente.

Dos 56 eventos de capacitação realizados em 2020, 21 foram ações direcionadas para atividades de preparação ao ensino remoto, conforme o Quadro 1. As formações propostas e ofertadas pelo GT contribuíram significativamente para o fazer docente na comunidade acadêmica, pois das 21 formações, foram emitidos 1.746 certificados<sup>11</sup>.

Além disso, o GT também se preocupou com a inclusão, tendo em vista a existência de discentes com deficiência e realizou, em parceria com Núcleo de Acessibilidade (NACES), a formação intitulada: Inclusão e Acessibilidade no Ensino On-line: como tornar as estratégias pedagógicas acessíveis aos estudantes com deficiência.

Além das ações de cunho pedagógico, foram realizadas ações direcionadas a saúde mental dos servidores em geral, como, por exemplo, a Webpalestra: Felicidade e Bem-estar em Tempos de Isolamento Social e os cursos: Gerenciamento de Estresse e Manejo da Ansiedade.

<sup>11</sup> Segundo o Programa de Capacitação e Qualificação da UFRPE, terá direito ao certificado o servidor que apresentar aproveitamento mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades e avaliações de aprendizagem propostas pelo instrutor.

Quadro 1 – Certificados emitidos para Cursos, Encontros e Eventos realizados de acordo com o Plano de Formação Docente (PDP) 2020 na UFRPE visando a preparação para o ensino remoto.

<b>Evento de Formação em Ordem Cronológica</b>	<b>Formadores*</b>	<b>Período (Ano de 2020)</b>	<b>Carga Horária (horas)</b>	<b>Turma</b>	<b>Certificados emitidos</b>
I Seminário On-line da UFRPE: “Desmistificando o processo de ensino-aprendizagem on-line”	Palestrantes: Marcelo Brito Carneiro Leão (UFRPE) Maria do Socorro de Lima Oliveira (UFRPE) Jorge da Silva Correia Neto (UFRPE) Edméa Santos (UFRRJ) Marco Silva (UERJ) Auxiliadora Padilha (UFPE) Regina Werneck (VINCI-Instituto Aprender) Lúcia Amante (Universidade Aberta de Portugal) Renata Araújo (UFRPE)	01 a 03/07	10	Única	285
Oficina: Ferramentas de Interação no AVA: atividades síncronas e assíncronas	Marília Ribeiro Sales Cadena	06 e 07/07	8	Única	289
Curso: Recursos e funcionalidades do Moodle/AVA	Felipe de Brito Lima	07 a 18/07	20	1	153
Curso: Introdução ao Google Sala de Aula	Marília Ribeiro Sales Cadena	20 a 24/07	20	1	190
Curso: Introdução ao Google Sala de Aula	Marília Ribeiro Sales Cadena	27 a 31/07	20	2	156
Curso: Introdução ao SIGAA Acadêmico UACSA/ UABJ	Maurício Pimenta Cavalcanti	28 e 29/07	20	1	68
Oficina: Podcast como ferramenta de aprendizagem	Jacqueline Santos Silva Cavalcanti	30 e 31/07	8	1	112
Curso: Recursos e funcionalidades do Moodle/AVA	Felipe de Brito Lima	05 a 19/08	20	2	27
Curso: Estratégias de ensino-aprendizagem (metodologias ativas)	Obionor de Oliveira Nóbrega, Carlos Julian Menezes Araújo e Taciana Pontual da Rocha Falcão	05 a 11/08	20	1	99
Curso: Utilização de tecnologias e mídias sociais no processo educativo	Jacqueline Santos Silva Cavalcanti	12 a 19/08	20	Única	67
Curso: Inclusão e Acessibilidade no Ensino On-line: como tornar as estratégias pedagógicas acessíveis aos estudantes com deficiência	Patrícia Pordeus	31/08 a 04/09	20	Única	26

Quadro 1 – Certificados emitidos para Cursos, Encontros e Eventos realizados de acordo com o Plano de Formação Docente (PDP) 2020 na UFRPE visando a preparação para o ensino remoto (Continuação).

<b>Evento de Formação em Ordem Cronológica</b>	<b>Formadores*</b>	<b>Período (Ano de 2020)</b>	<b>Carga Horária (horas)</b>	<b>Turma</b>	<b>Certificados emitidos</b>
Curso: Montando uma disciplina on-line: recursos e possibilidades avaliativas (Metodologias de Avaliação on-line)	Rodrigo de Paiva Cirilo	08 a 14/09	20	1	74
Curso: Técnica de Produção de Vídeos	Felipe de Brito Lima	15 a 21/09	20	Única	38
Curso: Recursos e Funcionalidades Moodle/AVA	Felipe de Brito Lima	26 a 30/10	20	3	32
Curso: Introdução ao Google Sala de Aula	Marília Ribeiro Sales Cadena	03 a 09/11	20	3	21
Curso: Estratégias de Ensino-Aprendizagem (Metodologias Ativas)	Obionor de Oliveira Nóbrega, Carlos Julian Menezes Araújo e Taciana Pontual da Rocha Falcão	16 a 20/11	20	2	38
Curso: Montando uma disciplina on-line: recursos e possibilidades avaliativas (Metodologias de Avaliação on-line)	Rodrigo de Paiva Cirilo	23 a 27/11	20	2	19
Oficina: Possibilidades estratégicas para o ensino remoto	Victor Netto Maia	24 a 27/11	8	Única	07
Oficina: Podcast como ferramenta de aprendizagem	Jacqueline Santos Silva Cavalcanti	02 a 07/12	8	2	15
Oficina: Estudo de caso e situação problema como estratégias para ensino-aprendizagem	Marília Ribeiro Sales Cadena e Jacqueline Santos Silva Cavalcanti	03 a 09/12	8	Única	14
Oficina: Jamboard	Jacqueline Santos Silva Cavalcanti	11 e 12/12	8	Única	18
<b>Total</b>	-	-	-	-	1748

Fonte: As autoras e Relatório de Execução do PDP 2020, 2021<sup>12</sup>

\* São lotados na UFRPE.

8 Relatório de Execução do Plano de Desenvolvimento de Pessoas 2020 - UFRPE, 11, 2021. Disponível em <<http://sugop.ufrpe.br/sites/www2.sugop.ufrpe.br/files//Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20PDP%20UFRPE%20e%20UFPAPE%202020.pdf>> Acesso em 09 mar 2023

#### **4. Desafios trilhados pelo GT para formação docente**

Até a suspensão das atividades acadêmicas não era realizado cursos de capacitação de servidores na modalidade a distância. Sendo assim, não havia um conhecimento prévio acerca do manuseio e conhecimento técnico de ambientes virtuais disponibilizados.

O primeiro curso, planejado pelo GT, foi realizado aproximadamente 4 meses depois da suspensão das atividades presenciais. No primeiro momento foram realizadas reuniões com a UAEADTec acerca da viabilidade em utilizar o AVA Moodle como plataforma de disponibilização dos cursos planejados para formação docente. No uso da plataforma, foram encontradas dificuldades de gerenciamento e suporte do ambiente pelos técnicos envolvidos, devido à grande demanda por tecnologias da informação e comunicação.

Com base nessa dificuldade buscou-se outras alternativas de ambientes virtuais, e identificamos que o Google Sala de Aula era uma plataforma de fácil gerenciamento. Ficando a critério do formador escolher a que mais atenderia às suas necessidades.

Diante da escolha das ferramentas, surgiu um entrave: encontrar formadores com conhecimento das plataformas e conteúdos planejados para as capacitações, dispostos a realizá-las. Devido à falta de formadores com esse perfil, o número deles ficou reduzido e com isso houve a repetição deles para oferta de diversas turmas e cursos, o que foi bastante desafiador ao longo da execução do plano de formação.

Esse cenário desafiador também foi sentido pelos docentes, que, naquele momento, eram alunos. Os primeiros cursos tiveram um grande número de inscritos, porém



houve muita desistência e esse aspecto pode ter sido ocasionado pela tensão vivida por estarmos atravessando uma pandemia, bem como sobrecarga na aquisição de novos conhecimentos, pois os docentes estavam diante de uma situação que os demandava reinventar sua prática docente.

## **5. Formação Discente: Ambientação para estudo on-line**

Com o objetivo de dar suporte para a retomada das atividades didático-pedagógicas no PLE, o GT realizou uma ação de ambientação para o estudo on-line direcionado para os discentes de graduação.

Nessa ambientação os discentes puderam conhecer as plataformas, AVA-Moodle e Google Sala de Aula, que dariam suporte às atividades do PLE, bem como dicas de estudo on-line. Para consecução, foram convidados docentes que já utilizavam essas plataformas antes da suspensão das aulas presenciais. A ambientação ocorreu através de encontros síncronos realizados pelo Google Meet e encontros assíncronos, com a disponibilização de videoaulas, manuais e orientações.

Como a proposta era a utilização dessas plataformas pelos docentes, a ambientação objetivou proporcionar aos discentes os primeiros contatos com o estudo on-line, tendo em vista que a maioria era oriundo do ensino presencial e poderiam apresentar dificuldades nessa nova configuração de ensino imposta pela Pandemia da Covid-19.

## **6. Considerações Finais**

A partir desse novo contexto, tanto para quem executa ações de desenvolvimento na UFRPE, com realização de cur-

tos de capacitação, quanto para professores e discentes, ficou como aprendizado uma nova forma de ensinar e aprender.

Após o retorno ao presencial, as capacitações continuam sendo realizadas na modalidade a distância, pois isso possibilita a participação de servidores que estão separados geograficamente. Isso é um legado para a realização mais eficiente dos recursos humanos e orçamentários.

Além do mais, os docentes que antes desconheciam ou não sabiam como poderiam aplicar as tecnologias digitais de intermediação para aprendizagem, experimentaram novas formas que podem ser intercambiadas com o que podemos chamar de tradicional no ensino superior, fazendo com que a realidade que nos foi imposta com a suspensão das atividades presenciais acelerasse o processo de difusão e utilização das tecnologias de comunicação e informação na sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTANDO CONCEITOS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMUNICAÇÕES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

Marilia Ribeiro Sales Cadena<sup>13</sup>

#### **1. Desafios e possibilidades do objeto da oficina**

Antes da pandemia de COVID-19, profissionais que conheciam e utilizavam os termos de comunicação síncrona e assíncrona para ensino muitas vezes eram os que atuavam na Educação a Distância (EaD). Comumente na EaD falamos que na comunicação síncrona, há sincronia, ou seja, as pessoas estão se comunicando ao mesmo tempo, seja no mesmo local físico ou não; é exemplo desse tipo de comunicação uma ligação telefônica. Já na comunicação assíncrona, as pessoas se comunicam, mas há tempo distinto entre os interlocutores, há alguma demora na resposta, o que traz a assincronia entre quem está se comunicando; é exemplo dessa forma de comunicação, um e-mail.

Com a pandemia era necessário trabalhar e introduzir esses conceitos para os docentes, pois, dada a forma de contaminação da doença, docentes e discentes não podiam se encontrar presencialmente, e ninguém sabia por quanto tempo. Assim, surgiu a necessidade de entender e diferenciar as comunicações síncronas e assíncrona e antes disso, entender como planejar aulas online.

---

<sup>13</sup> UFRPE – Departamento de Biologia, Área de Ensino das Ciências Biológicas, E-mail: marilia.sales@ufrpe.br

Fui convidada pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG/UFRPE) e aceitei o convite com muita honra para trabalhar o tópico de introdução ao tema de Comunicações Síncronas e Assíncronas com colegas professores da UFRPE. A oficina teve 8 horas de carga horária e foi seu objetivo aprender fundamentos de planejamento para aulas online e sobre ferramentas para comunicações síncronas e assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para alcançar esse objetivo, foi estabelecido como ementa “Planejamento para aulas online. Reconhecimento e planejamento para uso de ferramentas para comunicações síncronas e assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem”. A ideia foi que essa oficina fosse introdutória aos demais cursos que a UFRPE estava planejando para a formação de professores para atuar no ensino remoto. Seria uma única turma e após viriam os outros cursos, como o sobre os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) MOODLE e Google Sala de Aula, entre outros. Desde o princípio imaginei que seria um grande desafio, mas foi muito maior do que imaginei.

Era junho de 2020, as aulas presenciais da UFRPE haviam sido suspensas em março do mesmo ano, muitos estavam preocupados com a pandemia, ansiosos pelas voltas às aulas e interessados em aprender com trabalhar online e, era necessário preparar material para oficina ou fazer curadoria de material que fosse interessante e útil.

A querida agente de capacitação Gláucia Mota (PREG/UFRPE) ficou responsável pelas inscrições na Oficina. Recorde-me dela me perguntar quantas vagas seriam ofertadas para a oficina e eu não soube responder bem. Quantas vagas seriam suficientes? 50? 100? Conversávamos diariamente. Eu já havia trabalhado na formação de professores para a

EaD, mas o que estávamos vivendo foi algo novo e inesperado. Deixei a resposta em aberto; ciente que era a primeira oficina de formação, ciente que muitos colegas queriam conhecer e aprender os conceitos, ciente que seria uma única turma pois outros cursos mais avançados estavam sendo ofertados. Quantos colegas seriam? Eu não sabia.

Em contrapartida lembrei de material instrucional que comecei a preparar anos atrás para a formação de professores para atuar na EaD no núcleo de Educação a Distância do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (NEaD/CODAI/UFRPE) que em anos anteriores eu havia feito parte do corpo de formadores para atuar na EaD. Revisitei este material e entendi que precisava ser atualizado. Contactei designer, a Juliana Dias, e ela muito prontamente aceitou o desafio: diagramar o material a tempo de publicar para usar para a oficina. A ideia de planejamento foi utilizar esse material que foi intitulado “Primeiros passos em Moodle para Professores” (SALES CADENA, 2020) como fonte de consulta escrita para os professores. O primeiro capítulo da obra trata exatamente de planejamento de ensino online, definição de carga horária, definição de comunicação síncrona e assíncrona e a tipologia dos conteúdos (ZABALA, 1998); o segundo capítulo trata de recursos, e atividades no Moodle e ambos foram utilizados durante a oficina. A oficina foi planejada para o estudo desse material, de videoaulas disponibilizadas de forma assíncrona e encontros síncronos por chat e videoconferências já que essas seriam as possibilidades de interagir com os estudantes sincronicamente (em 2020 ninguém falava ‘vamos fazer um Meet’ – referindo-se à videoconferência por Google Meet, fato que se tornou comum durante a pandemia até os dias atuais em 2023).

Retomando ao assunto, do número de vagas, Gláucia e eu conversávamos diariamente. Já passaram dos 50 e 100 inscritos. Certo dia me assustei com Gláucia informando que tínhamos mais que 200 inscritos para 8 horas de oficina distribuídas em 2 dias. Combinamos de deixar as inscrições abertas e que eu organizasse a estratégia para o número do inscritos que chegasse, haja vista a situação completamente atípica que estávamos vivendo. As inscrições terminaram em 470 inscritos. Eu tinha um desafio enorme. O livro estava concluído, organizei diferentes salas para chat e diferentes sessões para Meet. O trabalho de planejamento estava concluído, que viesse 6 e 7 de julho de 2020, os dias programados para a oficina. Todos inscritos foram alocados pela Unidade de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE no AVA.

## **2. Metodologia utilizada**

Durante a oficina buscamos trabalhar com ferramentas síncronas e assíncronas de tal forma que os docentes pudessem ser apresentados às possibilidades de interação online. Foi usado o AVA Moodle, recursos e atividades desse ambiente (SILVA, 2011). A oficina teve carga horária de oito horas, distribuídas em dois dias/aulas. Cada aula possuiu um guia de estudos que norteou as atividades assíncronas dos cursistas e possuiu atividades usando comunicação síncrona, no primeiro dia um chat e no segundo uma videoconferência, conforme planejamento descrito a seguir. Foi disponibilizado fórum de dúvidas para esse fim.

No Dia 1, de forma assíncrona, foram trabalhados os conteúdos de carga horária para educação online, definição e exemplificação de comunicações síncrona e assíncrona e a

tipologia dos conteúdos (ZABALA, 1998). Esses conteúdos discorrem sobre os tipos de conteúdo: conceitual, factual, procedimental e atitudinal. Os docentes puderam identificar em suas unidades curriculares qual o tipo de conteúdo que era estudado e puderam usar estratégias específicas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de forma remota. Nesse mesmo dia foi exercitado como enviar mensagens e editar o perfil no Moodle para que os professores pudessem se habituar um pouco mais com esse AVA. Para encerrar o primeiro dia de oficina foi realizado um chat síncrono com exemplificação de atividade que poderia ser realizada usando esse tipo de atividade. O objetivo da aula por chat foi identificar vantagens e desvantagens das comunicações síncronas e assíncronas. Para o chat foi usado o aplicativo WhatsApp. Apesar do Moodle ter um chat nativo (SILVA, 2011), observei que ele parecia bem arcaico frente aos novos aplicativos, como WhatsApp ou Telegram, optei pelo uso do WhatsApp pela maior adesão entre os colegas professores.

Devido ao grande número de inscritos, optou-se por realizar três sessões de chats de uma hora cada. Mesmo com 3 sessões, eram muitos cursistas por sessão, então, optei por realizar discussão e trazer exemplo de atividade que poderia ser realizada por chat conversando com as terminações dos números de telefone de cada cursista de cada vez: primeiro 1 e 2; então 3 e 4 e assim sucessivamente até encerrar com 9 e 0. Assim, foram formados 5 grupos.

Os chats acadêmicos foram realizados com estratégias de cortesia linguística, de regulação de turnos de fala, com atos diretivos e instruções (CEBALLOS e UPEGUI, 2010). Mantive todas as instruções do chat pré-escritas como um roteiro a ser seguido a cada sessão para ser rápida nas ins-

truções e respostas aos cursistas, incluindo combinados a serem seguidos como: *“Como temos muitas pessoas aqui, estou dividindo a aula em chat em alguns momentos, em cada momento vou oportunizar um grupo para falar, os grupos serão determinados pelo último dígito do número de telefone”, seguido de “Por exemplo, se seu número de telefone termina no número 1 ou 2, então só poderá falar nessa aula quando eu falar algo como ‘agora vamos dialogar com o pessoal que o número do telefone termina em 1 ou 2’”*.

Após o início do chat acadêmico, houve revisão sobre o material estudado assincronicamente. Para cada grupo, foi dada uma instrução específica em um dado momento do chat. Foram as instruções:

- Telefone final 1 e 2: No livro vimos um pouco sobre a diferença entre comunicação síncrona e assíncrona. Poderia diferenciar esses dois tipos de comunicação e dar exemplos?

- Telefone final 3 e 4: Poderia citar um adjetivo, ou frase curta, como vantagem da comunicação síncrona?

- Telefone final 5 e 6: Agora, na mesma lógica, um adjetivo, ou frase curta, que caracteriza como desvantagem a comunicação síncrona?

- Telefone final 7 e 8: Vamos continuar, um adjetivo, ou frase curta, que caracteriza como desvantagem a comunicação assíncrona?

- Telefone final 9 e 0: Agora, as vantagens da comunicação assíncrona?



Foram anotadas todas as respostas e excluídas as duplicatas ou sinônimos, antes de seguir para o próximo grupo, intervenções eram realizadas, se necessário. Assim, foi elaborada tabela com vantagens e desvantagens das comunicações síncronas e assíncronas para atender o objetivo da aula. Com o encerramento do chat acadêmico, finalizamos o dia 1 e seguimos para o próximo.

No dia 2 foi apresentado guia de estudos, indicado material de estudo, enviadas atividades assíncronas e realizada a atividade síncrona de videoconferência pelo Google Meet. Como material foram disponibilizadas videoaulas (3) que produzi sobre 1) gerenciamento de discussão em grupo e online; 2) comunicação síncrona e planejamento de videoconferências e chats, e; 3) comunicação assíncrona e a mediação de fóruns de discussão. Estas videoaulas tiveram duração de aproximadamente 10 minutos cada visando manter a atenção da audiência haja vista que não haveria interação durante elas (GERI, WINER e ZAKS, 2017). Como atividades, houve a elaboração de enunciado para fórum e de roteiro para atividade síncrona. Houve duas sessões de videoconferência. Para a videoconferência foram levantadas as perguntas mais frequentes do fórum de dúvidas postadas nos dias 1 e 2 até o horário da videoconferência da oficina para dialogar em grupo sobre as possíveis soluções.

Haja vista o número de inscritos (470), optou-se por realizar um questionário de autoavaliação dirigida com duas tentativas e com peso para as respostas para que os cursistas informassem se haviam ou não atendido os objetivos da oficina como instrumento de avaliação. A resposta “sim” equivalia a 100% da nota; “em parte” a 75% e não a 0%. Foram considerados concluintes da oficina aqueles que

responderam o instrumento avaliativo (Tabela 1) tendo alcançado coeficiente de rendimento igual ou superior a 75% na média das respostas. Também foi viabilizado instrumento para avaliação da oferta da oficina, com o qual foram ouvidos os cursistas.

Tabela 1. Questionário de autoavaliação dirigida apresentado no AVA aos cursistas.

<b>Perguntas</b>	<b>Sim</b>	<b>Em parte</b>	<b>Não</b>
Você acessou a oficina nos dias corretos, conforme cronograma?			
Você leu e estudou o capítulo I do Livro "Primeiros passos em Moodle para Professores" sobre carga horária, ferramentas síncronas e assíncronas e tipologia de conteúdos?			
Você editou seu perfil, inserindo foto e descrição, nesse AVA Moodle?			
Você identificou o local de envio de mensagens nesse AVA?			
Você participou do chat ou estudou o histórico de alguma das sessões realizadas?			
Você assistiu todas as videoaulas (3) dessa oficina?			
Você participou de uma videoconferência ou assistiu ao vídeo resumo sobre?			
Você elaborou enunciado de fórum, conforme instruções trabalhadas na oficina, para uma atividade online de disciplina que você ministra?			
Você elaborou roteiro para chat ou videoconferência, conforme indicado na aula 2?			
Você compreendeu e aprendeu o conteúdo ministrado sobre ferramentas síncronas e assíncronas?			

### **3. Avaliação da oferta e execução do curso**

A oficina teve como objetivo “aprender fundamentos de planejamento para aulas online e sobre ferramentas para comunicações síncronas e assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)”. Para isso, foram realizadas aulas com estratégias síncronas e assíncronas. Os momentos assíncronos foram realizados por cada cursista. Aqueles que tiveram dúvidas puderam usar o fórum para esse fim. Como foi a primeira oficina ofertada pela UFRPE visando a formação dos docentes para atuar no período remoto emergencial, houveram muitos inscritos para dois dias de oficina e, como discorremos anteriormente, buscamos abraçar todos interessados visando a democratização dos conceitos trabalhados.

Sobre os chats, as três sessões de duração de 60 minutos foram produtivas e alcançaram os objetivos. Durante as sessões foi possível dialogar sobre e identificar vantagens e desvantagens das comunicações síncronas e assíncronas, como também demonstrar o uso da ferramenta no contexto de educação online. Mesmo com os atos diretivos e instruções no início da sessão do chat, como usar o fórum para tirar dúvidas e não o chat para esse fim, ruídos de comunicação surgiram durante as sessões. O produto de uma das sessões realizadas durante a oficina está registrado na Tabela 2.

Tabela 2. Resultado da atividade no chat para identificar vantagens e desvantagens sobre comunicações síncronas e assíncronas.

	<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Síncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetividade</li> <li>- Possibilidade de retroalimentação imediata</li> <li>- Tempo real</li> <li>- Interatividade</li> <li>- Aproximação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de descontinuidade</li> <li>- Tempo disponível</li> <li>- Ausência de recursos tecnológicos</li> <li>- Queda de conexão inesperada</li> <li>- Falta de energia</li> <li>- Reunir toda a turma no mesmo horário, acesso a todos</li> <li>- Disponibilidade dos discentes</li> <li>- Exclusão social</li> <li>- Não ter legenda</li> </ul>
Assíncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade, Flexibilização de horários</li> <li>- Disponível a qualquer hora e qualquer lugar</li> <li>- Acessibilidade por conta dos alunos</li> <li>- Respeito ao tempo de acompanhamento de cada estudante</li> <li>- Maior inclusão, pela liberdade de horário para os alunos</li> <li>- Gerenciamento de tempo</li> <li>- Grande variedade de recursos e ferramentas</li> <li>- Perdendo a conexão, o aluno pode acessar o material em outro momento</li> <li>- No tempo disponível do aluno</li> <li>- Dá maior liberdade de verificar a participação dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interação instantânea</li> <li>- Demora do feedback (resposta ou devolutiva)</li> <li>- Má utilização do canal</li> <li>- Desmotivação devido aos vários conteúdos de várias disciplinas ao mesmo tempo</li> <li>- Procrastinação dos alunos</li> </ul>

O fórum de dúvidas foi a via escolhida no planejamento para dialogar com os cursistas. Os momentos síncronos seriam usados para experienciar estratégias de ensino-aprendizagem. Ao total foram criados 91 tópicos de dúvidas pelos cursistas nos dois dias de oficina com 337 interações entre perguntas e respostas. Ainda, foram recebidas dúvidas pelo aplicativo WhatsApp e ligações telefônicas para a formadora. Isso porque grupos foram criados para o chat síncrono. Os grupos eram mantidos com envio de mensagem permitido apenas pelo administrador fora do horário dos chats. Alguns cursistas enviaram mensagens no privado, já que podiam ver o contato e número de telefone da administradora do grupo. Os cursistas que enviaram mensagens pelo aplicativo foram direcionados ao fórum de dúvidas.

Para a mim, a formadora, foram praticamente dois dias inteiros respondendo o fórum com as mais diversas dúvidas, os momentos que não se estava respondendo os fóruns, se estava em momento síncrono da própria oficina. E, mesmo que se solicitasse que os cursistas lessem as perguntas dos colegas antes de postar a própria pergunta para evitar duplicatas, houve muitas dúvidas repetidas.

Assim, definir o fórum de dúvida como canal para resolução de questões não se apresentou uma boa estratégia, apesar de muitas dúvidas terem sido solucionadas nesse canal. Por outro lado, as sessões de videoconferência foram usadas como fechamento da oficina, como espaço de discussão sobre as dúvidas recorrentes e estratégias para aula no período remoto emergencial.

Apesar de alguns momentos de oscilação da qualidade da conexão com a internet durante as sessões, usar a sincronidade mostrou-se bastante efetivo para dialogar sobre

as dúvidas, pois os cursistas se inscreveram para falar e foi possível conversar em tempo real.

A UFRPE não dispunha/dispõe de equipe para consulta ou tirar dúvidas sobre o ambiente virtual de aprendizagem para dos docentes dos cursos presenciais e essa oficina foi o primeiro momento que muitos colegas puderam entrar em contato com as ferramentas de educação online e puderam tirar dúvidas mesmo em período de tantas incertezas como pandemia de Sars-Cov-2. Deste modo, todas as dúvidas postadas durante a oficina foram respondidas, além das mais frequentes terem sido discutidas em videoconferência durante a oficina e ao final desta os cursistas foram informados que o fórum de dúvidas seria encerrado devido ao encerramento da oficina, mas, mesmo assim, as postagens continuaram. Então, foi informado que a sala virtual seria fechada e assim foi feito, pois a oficina já havia se encerrado.

Registro aqui como foi importante trabalhar sobre comunicações síncronas e assíncronas usando sincronia e assincronia. Muitos docentes cursistas pensavam em ministrar a aula expositiva remotamente; usar chats e videoconferências para tirar dúvidas proporcionou um novo olhar sobre as possibilidades de aulas assíncronas com momentos síncronos. No período em que a oficina foi ministrada ainda não se sabia como iríamos sobressair sobre as dificuldades de acesso à conexão da internet para estudantes e professores, em especial os estudantes de baixa renda, oportunizar uso e entender como trabalhar com chats por aplicativo, trouxe uma nova luz sobre as possibilidades. Dias após o encerramento da oficina foi noticiado que, para garantir o acesso de estudantes de baixa renda da UFRPE, foi oferecido um auxílio para compra de computadores ou tablets, além de um pacote de internet (FERRAZ, 2020).

Para finalizar, apresento os dados sobre inscrição e concluintes. Dentre os 470 inscritos, 331 (70%) realizaram a autoavaliação ao final do curso. Dentre estes, 289 (87% dos que realizaram a avaliação) obtiveram coeficiente de rendimento igual ou superior a 75% na autoavaliação contabilizando 289 concluintes.

Dentre as considerações dos cursistas sobre a oficina, foram recebidos 32 comentários, dentre os quais destacam-se: a solicitação de um canal institucional contínuo para que os docentes pudessem dialogar, pontuações sobre os desafios sobre as aulas remotas que estavam por vir, sobre como os conteúdos trabalhados trouxeram novos olhares sobre as disciplinas ministradas, sobre a necessidade de olhar o quantitativo de estudantes por turma para as atividades síncronas e assíncronas no contexto de aula online, desafios de uso das diferentes estratégias apresentadas em diferentes áreas de conhecimento e congratulações pela condução e conteúdo da oficina.

#### **4. Considerações finais**

O cenário em que esta oficina foi realizada em julho de 2020 foi desafiador: pandemia sem perspectiva de vacina, trabalho remoto e proximidade de aulas de graduação no ensino remoto emergencial, que começaram em agosto do mesmo ano.

Dadas às condições, planejamos a oficina para introdução de conceitos sobre comunicações síncronas e assíncronas através de aulas usando ambas as formas de comunicação. Por ter sido a primeira oficina ofertada pela UFRPE, houve pontos que não pudemos antecipar, como o número

de inscritos e a necessidade adaptar as estratégias síncronas para números elevados de pessoas online.

De toda forma, a oficina cumpriu seu objetivo de introduzir fundamentos de planejamento para aulas online e sobre ferramentas para comunicações síncronas e assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), uma oficina de 8 horas de carga horária.

Após a oficina, outros cursos mais aprofundados sobre o planejamento de aulas online foram ofertados como para instrumentalizar os docentes para uso do Moodle ou do Google Sala de Aula como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), entre outros.

## **5. Referências Bibliográficas**

CEBALLOS, L M S; UPEGUI, A S. Usos académicos del chat y estrategias lingüísticas en la comunicación virtual sincrónica. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, n. 30, p. 1-26, 2010.

FERRAZ, A. Ensino remoto na UFRPE é aprovado com semestre extra; aulas começam em agosto. 2020. Disponível em < <https://www.ufrpe.br/br/content/folha-de-pernambuco-ensino-remoto-na-ufrpe-%C3%A9-aprovado-com-semester-extra-aulas-come%C3%A7am-em>>. Acesso em 01 dez 2022.

GERI, N; WINER, A; ZAKS, B. Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?. Online Journal of Applied Knowledge Management (OJAKM), v. 5, n. 1, p. 101-111, 2017.



SALES CADENA M R; CADENA. P G Ambiente virtual de suporte à aprendizagem, contrato didático e e-Portfólio como ferramentas no Ensino superior presencial. In CADENA, et al. Além da Aula Expositiva. 1ª Ed. Recife: EDUFRPE (2020).

SALES CADENA M R; Primeiros Passos em Moodle para Professores. 1ª Ed. Recife: [s.n] (2020). Disponível em <<http://ww2.bc.ufrpe.br:8080/pergamumweb/vinculos/00006f/00006f85.pdf>> Acesso em 30 nov 2022

SILVA R S; MOODLE para autores e tutores. 2ª Ed. São Paulo: Novatec (2011).

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## CAPÍTULO 4

# AMPLIANDO PERSPECTIVAS SOBRE AMBIENTES VIRTUAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: RELATO DE FORMAÇÃO PARA O AVA-UFRPE

Felipe de Brito Lima<sup>14</sup>

### **1. Desafios e possibilidades do objeto do curso**

A formação intitulada *Recursos e funcionalidades do AVA Moodle* foi concebida e ofertada ao corpo docente da UFRPE no contexto da implementação dos Períodos Letivos Excepcionais (PLEs) caracterizados pelo ensino remoto emergencial que vigorou durante a interrupção das atividades presenciais da universidade na pandemia da Covid-19. Dentre as ferramentas adotadas para apoiar a oferta de componentes curriculares e aulas on-line, estava o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, que se tornou objeto de uma ação formativa desenvolvida a partir de uma parceria entre as pró-reitorias de Ensino de Graduação (PREG), de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e a Unidade de Educação a Distância e Tecnologia (UAEaDTec).

#### **1.1. A ferramenta, suas nuances e potencialidades**

Tendo como base a plataforma de código aberto Moodle, o AVA-UFRPE foi implantado na universidade em 2015. Sua integração ao Sistema de Informações e Gestão Acadê-

---

<sup>14</sup> UFRPE – Unidade de Educação a Distância e Tecnologia, felipe.britolima@ufrpe.br.

mica (SIG@) então utilizado passou a assegurar a criação automática de salas de aula virtuais correspondentes aos componentes curriculares ofertados, bem como a alocação dos respectivos docentes e estudantes vinculados. Principal usuária desta ferramenta, a UAEaDTec desenvolveu um grau de expertise na utilização de recursos e funcionalidades do AVA, e na capacitação de docentes para seu uso através de programas e ações formativas.

A plataforma Moodle tem se consolidado desde seu lançamento em 2002 como uma das soluções tecnológicas para EAD mais sofisticadas e populares a nível mundial (ZABOLOTNIAIA et al., 2020). Uma de suas principais características é a amplitude de recursos e possibilidades de customização (WILD, 2017) que permite aos docentes a criação de cenários de aprendizagem alinhados a suas concepções educacionais. Nesta ótica, a formação para o uso efetivo da plataforma demanda uma abordagem sólida e abrangente de seus recursos e funcionalidades, aliando promoção de competência prática e conhecimento das nuances da ferramenta e suas potencialidades, com destaque à comunicabilidade dos conteúdos através das estruturas e leiautes das salas virtuais (CABERO-ALMENARA; ARANCIBIA; DEL PRETE, 2019).

## **1.2. Objetivos e princípios norteadores da formação**

Com base nestas ponderações, a formação para o uso do AVA-UFRPE no contexto em questão foi formulada com o objetivo geral de aplicar recursos e funcionalidades básicas da plataforma Moodle à criação de uma sala virtual, assegurando o enfoque prático à luz das demandas e desafios que se colocavam diante do corpo docente e da instituição. E para al-

cançar este propósito, foram adotados como objetivos específicos a identificação dos recursos básicos disponíveis para docentes na plataforma, e o reconhecimento de configurações e ações de implementação dos recursos e funcionalidades.

Entretanto, apesar da sintonia do Moodle com práticas educacionais de promoção à autonomia, colaboração e protagonismo estudantil (CABERO-ALMENARA; ARANCIBIA; DEL PRETE, 2019; ZABOLOTNIAIA et al., 2020), o engajamento docente é um desafio para ações formativas. Crenças e valores de natureza pedagógica e profissional impactam sensivelmente a adoção de AVAs (ADMIRAAL, 2017) assim como percepções pragmáticas de custo-benefício e da sobrecarga de trabalho associada a ferramentas tecnológicas (MCGARR; GALLCHÓIR, 2020; PICCIANO, 2015). Desta forma, a abundância de recursos pode gerar desinteresse e preferência por ferramentas mais simples, dado o uso frequente dos AVAs como meros repositórios de informações e materiais (COSTA et al., 2012) e o emprego limitado de seus recursos (PARSONS et al., 2017) por parte de professores.

Estas reflexões apontaram para a conclusão de que a maximização dos resultados de aprendizagem não seria contemplada em uma percepção utilitarista das plataformas como mera necessidade restrita ao período pandêmico. Assim, foi adotado como princípio fundamental da ação formativa aqui discutida a apresentação do AVA-UFRPE e da plataforma Moodle como ferramentas de referência para uma modalidade educacional emergente, alinhadas a princípios educacionais virtuosos e com potencial de ampliar repertórios de práticas docentes. Pautando-se por estas reflexões, os procedimentos de planejamento e execução da formação foram implementados.

## 2. Metodologia utilizada

A formação foi ministrada inteiramente on-line através do AVA Extensão, um ambiente da UAEaDTec semelhante ao AVA-UFRPE utilizado para atividades fora do escopo das disciplinas dos cursos de graduação da universidade. Uma carga-horária de 20 horas foi definida para as atividades a serem realizadas de modo assíncrono, distribuídas ao longo de 2 semanas. Três turmas foram ofertadas entre os meses de agosto e novembro de 2020, abrangendo um total de 581 docentes inscritos. O Quadro 1 mostra a composição do conteúdo programático considerando os objetivos e princípios norteadores da formação e seu caráter introdutório decorrente do perfil do público-alvo, ainda não familiarizado com a plataforma.

Quadro 1. Conteúdo programático.

Potencialidades do Moodle. Inserção e disposição de conteúdos. Editor de texto e imagens. Blocos. Inicialização e relatórios de acompanhamento. Separação de grupos. Tipos de fóruns de discussão. Separação de fóruns por grupos. Gestão de mensagens e notificações. Glossários colaborativos. Alternância de papéis. Bases de dados. Introdução aos questionários. Pastas. Marcação de conclusão de atividades. Rótulos. Melhorando navegação através de links. Layout de sala e dicas de design. Envio de tarefas e feedback.

Fonte: elaboração do autor.

## **2.1. Contextualização**

Tendo em vista as problemáticas das percepções e interesses dos docentes, assim como da necessidade de uma abordagem ampla dos recursos da plataforma, dois vídeos de curta-duração foram produzidos como materiais introdutórios ao curso: tiveram o propósito de apresentar os participantes respectivamente às potencialidades do Moodle e à aprendizagem através de vídeos tutoriais enquanto principal componente didático da formação.

Estes vídeos introdutórios consistiram na exibição simultânea de explicações do instrutor e de gravações de tela ilustrativas do AVA-UFRPE frente um plano de fundo dinâmico aliado à exibição de tópicos e palavras-chave escritas no quadrante inferior da imagem. Esta disposição dos elementos seguiu padrões consolidados no campo da Comunicação Social visando a facilitação e otimização da compreensão de informações a partir de diferentes estímulos visuais coordenados (STEWART; ALEXANDER, 2022). A produção deste material se deu a partir de princípios e técnicas de *motion graphics* e tipografia cinética amplamente utilizados (BARNES, 2018) no campo do Design, considerando seu potencial de apresentação eficiente de conteúdos visuais.

## **2.2. Abordagem dos conteúdos**

O conteúdo programático da formação foi abordado através de gravações de tela com demonstrações de cada recurso e funcionalidade do AVA em uso. Foram criados nesta perspectiva 18 vídeos, totalizando 1h27 de duração, com uma média de 4min51 por vídeo. Buscou-se assegurar

abrangência e qualidade aos materiais visto que a ausência destes atributos consiste em fator de desengajamento e evasão documentado em cursos massivos on-line (AYDIN; YAZICI, 2020). Princípios de produção apontados na literatura foram observados, como a minimização de tempo por vídeo, comunicação objetiva e enfoque na didática dos conteúdos para otimizar a compreensão (SCHILTZ, 2015). Assim, cada tutorial foi previamente roteirizado especificando os exemplos utilizados, sequencialidade e forma de demonstração dos procedimentos.

O roteiro de cada vídeo contemplou ainda subdivisões em blocos informacionais delimitados por potenciais pontos de pausa – as naturais interrupções sucessivas da execução de um tutorial pela audiência para aplicar os procedimentos demonstrados (TUNCER; BROWN; LINDWALL, 2020). Para reduzir a duração do material, assegurar ritmo e manutenção da atenção do público, os tempos de espera para carga de telas e recursos após cada clique de mouse, inerente ao funcionamento de qualquer sistema, foram suprimidos na edição.

A proposta da formação para os participantes consistiu em estruturar a sala virtual de uma de suas disciplinas de acordo com os tutoriais disponibilizados e posteriormente enviar a gravação de telas de um acesso narrado à mesma ao instrutor, havendo também a opção de socializar o registro com o grupo. A produção de gravações de tela e postagem de vídeos em modo não-público na plataforma Youtube, necessários a estes procedimentos, foram objeto de 2 vídeos tutoriais de apoio gravados e disponibilizados aos participantes.

### **2.3. Interação, colaboração e suporte personalizado aos cursistas**

O espaço designado para interações diretas entre instrutor e participantes foi um fórum denominado Oráculo, voltado ao esclarecimento de dúvidas, suporte mediante dificuldades e compartilhamento de dicas. À luz da já discutida pluralidade de recursos da plataforma e necessidade de apropriação efetiva destes, eram esperados questionamentos operacionais acerca dos recursos e funcionalidades em face às necessidades de uso e curiosidades dos participantes. Esta previsão incluiu eventuais dúvidas de nível avançado, a serem respondidas apesar do caráter introdutório da formação, com a devida celeridade para evitar quedas nos índices de engajamento e satisfação dos participantes (CHIU; HEW, 2018).

Além das perguntas, o planejamento da mediação do ambiente considerou também a interação vicária e a postagem de comentários enquanto modos de engajamento documentados na literatura (RUTHOTTO et al., 2020) associados a ganhos em termos de aprendizagem (CHIU; HEW, 2018). Contribuições para esclarecer questionamentos feitos por colegas também foram expressamente estimulados nas diretrizes de abertura do fórum. Assim, este foi apresentado e gerido não apenas como espaço de diálogos bidirecionais para esclarecimento de dúvidas, mas como local de colaboração e aprendizagens a partir dos diálogos desenvolvidos.

### **2.4. Avaliação da ação formativa**

Ao final da ação, os participantes foram convidados a responder um formulário de avaliação. Foram abordadas



no instrumento as contribuições do curso para a formação profissional dos docentes; a quantidade de conteúdos considerando a carga-horária e o caráter introdutório do curso; e a qualidade dos materiais, da mediação do fórum e da metodologia utilizada. Os dados são apresentados e discutidos a seguir.

### **3. Avaliação da oferta e execução do curso**

Um total de 187 participantes (32,19%) concluiu a formação, habilitando-se para obtenção do certificado. Tendo em vista os usualmente baixos índices de conclusão de cursos massivos on-line documentados na literatura, que raramente ultrapassam os 10% (AYDIN; YAZICI, 2020; GÜTL, 2014), é possível considerar a ação exitosa. Cabe destacar o contexto da pandemia como obstáculo à obtenção de um maior engajamento. E é pertinente conjecturar também que o número de beneficiados através de acessos futuros aos tutoriais ultrapassa o de formalmente habilitados que concluíram as atividades propostas no período de realização da formação. Ainda assim, com base nesta experiência, é possível conceber estratégias para ampliar os índices de conclusão efetiva em formações semelhantes no futuro, como ampliação de prazos e disponibilidade de horários de plantão síncrono para suporte técnico e pedagógico aos cursistas.

O formulário de avaliação foi respondido por 139 participantes, dos quais 94,9% declararam que a formação contribuiu efetivamente para suas práticas profissionais. Isto indica que a apresentação da plataforma nos termos planejados e discutidos anteriormente, como ferramenta de referência e ponte para o aprimoramento de práticas docen-

tes, foi ao encontro das expectativas de parte significativa do grupo. Reflete também uma percepção sobre videoaulas mapeada na literatura, segundo qual facilitação da visualização de processos, utilidade e aplicabilidade a tarefas e necessidades práticas impactam significativamente os níveis de satisfação de cursistas (MAYER; FIORELLA; STULL, 2020). Também visando aprimorar ofertas futuras, mostrou-se apropriada a criação de um formulário específico direcionado aos participantes que não concluírem a formação, a fim de identificar causas e desenvolver ações de mitigação.

### **3.1. Percepções acerca da quantidade e qualidade dos conteúdos**

As percepções dos participantes acerca da quantidade de conteúdos abordados no curso são apresentadas no Quadro 2. Além da escolha adequada dos recursos e funcionalidades a serem trabalhados considerando o perfil do grupo, estes dados dialogam com o enfoque da formação fundamentado na seção introdutória, sendo a maior parte da carga-horária reservada à prática.

Quadro 2. Percepções acerca da quantidade de conteúdos (%).

Avalie a quantidade de conteúdos considerando:	Adequada	Insuficiente	Excessiva
o caráter introdutório do curso	<b>91,57</b>	<b>4,13</b>	<b>4,30</b>
a carga-horária do curso	<b>94,13</b>	<b>1,23</b>	<b>4,64</b>

Fonte: elaboração do autor.

A avaliação da qualidade dos conteúdos, da mediação do fórum e da metodologia utilizada no curso é indicada no Quadro 3.

Quadro 3. Percepções acerca da qualidade da formação (%).

Avalie:	Boa	Regular	Ruim
a qualidade dos conteúdos	<b>93,50</b>	<b>6,50</b>	<b>0</b>
a mediação do fórum de apoio	<b>89,90</b>	<b>9,80</b>	<b>0,30</b>
a metodologia empregada visando atingir os objetivos pedagógicos da formação	<b>90,12</b>	<b>8,96</b>	<b>0,92</b>

Fonte: elaboração do autor.

É possível presumir que as medidas adotadas para assegurar qualidade aos materiais produzidos, apresentadas na seção metodológica e fundamentadas em técnicas e princípios consolidados na literatura, contribuíram para os resultados obtidos. Mais de 14.200 acessos aos vídeos da playlist de tutoriais foram registrados apenas entre membros da comunidade da UFRPE, o que reforça a conjectura proposta anteriormente acerca do usufruto do material para além dos 187 participantes que concluíram a formação.

Também é possível afirmar que a proposta de mediação do fórum contribuiu para a aprendizagem na visão de parte significativa dos participantes. Esta avaliação é particularmente satisfatória dada a quantidade de inscritos e a presença de um único mediador. Foram criados 122 tópicos de discussão trazendo questionamentos dos cursistas acerca dos recursos do ambiente, resultando em 547 interações, englobando desde respostas do instrutor a comentários de colegas destacando possíveis aplicações pedagógicas das funcionalidades discutidas.

Este dado vai ao encontro da literatura que descreve os comentários como uma forma de participação ativa que atrai menos atenção do que a postagem de perguntas ou respostas, preferida por cursistas que se sentem expostos ao publicizar dúvidas ou ao responder perguntas feitas por co-

legas ao instrutor (CHEN; LO; HU, 2020). Foram registrados 76.086 acessos ao fórum, reforçando a importância da interação vicária, em diálogo com pesquisas que consideram as visualizações um indicador de aprendizagem colaborativa mais eficiente do que o quantitativo de comentários postados nos fóruns (CHIU; HEW, 2018).

Por fim, acerca da metodologia adotada, é possível argumentar que o emprego de tutoriais em uma atividade prática e do fórum de discussões acerca dos recursos e funcionalidades refletem a sintonia da plataforma Moodle com práticas educacionais de promoção à autonomia e colaboração, conforme discutido na seção introdutória. A avaliação de parte significativa dos participantes indica que tal abordagem foi considerada satisfatória. Isto reforça os dados discutidos anteriormente acerca das contribuições da ação para a prática profissional dos participantes, e permite conceber o alcance de tais contribuições para além do uso superficial e utilitarista da ferramenta, abrangendo uma ampliação concreta das perspectivas e repertórios de práticas dos sujeitos envolvidos.

#### **4. Considerações finais**

Considerando o contexto de realização, incluindo a produção dos conteúdos em caráter emergencial, é possível considerar a ação formativa aqui relatada como exitosa. Os objetivos pedagógicos foram efetivamente atingidos para parte significativa do grupo, correspondente aos docentes que se engajaram nas atividades propostas. E aspectos passíveis de aprimoramento em iniciativas futuras também foram identificados, demarcando contribuições para programas e ações

formativas para o uso de ferramentas tecnológicas a serem desenvolvidos no âmbito da UFRPE e da UAEaDTec.

O feedback dos participantes foi particularmente recompensador por reconhecer a expertise desenvolvida na UAEaDTec ao longo de anos de trabalho no que tange o uso de AVAs, a produção de materiais instrucionais e a formação docente para o uso de tecnologias. Neste sentido, apesar das circunstâncias difíceis, a oportunidade de contribuir com a universidade e impactar positivamente centenas de colegas docentes pode apenas ser descrita como verdadeiramente gratificante.

## **5. Referências Bibliográficas**

AYDIN, I. E.; YAZICI, M. Drop-Out in MOOCs. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 19, n. 3, p. 9-17, 2020.

ADMIRAAL, W. et al. Teachers in school-based technology innovations: A typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers & Education*, 114, p. 57-68, 2017.

BARNES, S. Towards the cumulative effect of expository motion graphics: how visual explanations resonate with audiences. In: STONE, R. B.; WAHLIN, L. (Eds.). *The Theory and Practice of Motion Design: Critical Perspectives and Professional Practice*. Nova York: Routledge, 2018.

CABERO-ALMENARA, J.; ARANCIBIA, M.; DEL PRETE, A. Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 8, n. 1, p. 25-33, 2019.

CHEN, G.; LO, C. K.; HU, L. Sustaining online academic discussions: Identifying the characteristics of messages that receive responses. *Computers and Education*, 156, p. 103938, 2020.

CHIU, T. K. F.; HEW, T. K. F. Factors influencing peer learning and performance in MOOC asynchronous online discussion forum. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 34, n. 4, 1p. 6-28, 2018.

GÜTL, C. et al. Attrition in MOOC: Lessons Learned from Drop-Out Students. In: UDEN, L. et al. (Eds.). *Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data. Communications in Computer and Information Science*, v. 446. Springer, 2014.

MAYER, R. E., FIORELLA, L., & STULL, A. Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68, p. 837–852, 2020.

MCGARR, O., & GALLCHÓIR, C. Ó. Exploring pre-service teachers' justifications for one-to-one technology use in schools: implications for initial teacher education, *Technology, Pedagogy and Education*, v. 29, n. 4, p. 477-490, 2020.

PARSONS, A. Accessibility and use of VLEs by students in further education. *Research in Post-Compulsory Education*, v. 22, n. 2, p. 271-288, 2017.

PICCIANO, A. G. Research in Online and Blended Learning: New Challenges, New Opportunities. In: PICCIANO, A.; DZUIBAN, C.; GRAHAM, C.; MOSKAL, P. (Eds.), *Conduc-*

ting Research in Online and Blended Learning. Nova York: Routledge, 2015.

RUTHOTTO, I., KRETH, Q., STEVENS, J., TRIVELY, C. & MELKERS, J. Lurking and participation in the virtual classroom: The effects of gender, race, and age among graduate students in computer science. *Computers & Education*, 151, p. 103854, 2020.

SCHILTZ, G. Video Analytics: when and how do students use tutorial videos? In: OGATA, H. et al. (Eds.). *Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education*. China: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 2015.

STEWART, P.; ALEXANDER, R. *Broadcast Journalism: Techniques of Radio and Television News*. 8<sup>a</sup> Ed. Nova York: Routledge, 2022.

TUNCER, S.; BROWN, B.; LINDWALL, O. On Pause: How Online Instructional Videos are Used to Achieve Practical Tasks. *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, p. 1-12, 2020.

WILD, I. *Moodle 3.x Developer's Guide: Customize your Moodle apps by creating custom plugins, extensions, and modules*. Birmingham: Packt Publishing, 2017.

ZABOLOTNIAIA, M.; CHENG, Z.; DOROZHKIN, E; LYZHIN, A. Use of the LMS Moodle for an Effective Implementation of an Innovative Policy in Higher Educational Institutions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, v. 15, n. 13, p. 172-189, 2020.

## CAPÍTULO 5

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO GOOGLE SALA DE AULA NO PERÍODO REMOTO EMERGENCIAL

Marilia Ribeiro Sales Cadena<sup>15</sup>

#### **1. Desafios e possibilidades do objeto do curso**

Durante a pandemia de Sars-CoV-2, dois ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) ficaram em evidência na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para uso no período remoto emergencial: Moodle e Google Sala de Aula. Certamente existiam e existem outros AVAs, mas para esses dois houve formações específicas. Este capítulo trata sobre a oferta de curso para formação de professores para atuar no Google Sala de Aula como AVA no período remoto emergencial.

Mesmo antes da pandemia de COVID-19, o Google vinha disponibilizando ferramentas nas mais diversas áreas. O Google Sala de Aula se destacou no âmbito da educação e foi lançado em 2014, segundo Azhar e Iqbal (2018).

Esse ambiente inclui ferramentas que favorecem a comunicação e a produtividade, visando a colaboração e a criatividade entre os usuários. Assim, usando essa plataforma, é possível criar confiança na tecnologia, possibilitando uma aprendizagem mais significativa (Schiehl e Gasparini, 2016).

Em se tratando de melhorar o fluxo de trabalho dos

---

<sup>15</sup> UFRPE – Departamento de Biologia, Área de Ensino das Ciências Biológicas, E-mail para contato: marilia.sales@ufrpe.br



professores, o Google Sala de Aula é considerado uma das melhores plataformas existentes. Essa plataforma favorece a economia de tempo dos docentes, organiza material e atividades e favorece a autonomia dos estudantes. Ele está disponível para qualquer pessoa que use os Aplicativos do Google para a Educação (Google for Education), aplicativos esses que incluem Gmail, Drive e Docs (IFTAKHAR, 2016). Em 2020 a UFRPE adotou o pacote de ferramentas do Google para a Educação de forma institucional (UFRPE, 2020). Assim, docentes teriam acesso às ferramentas, incluindo o Google Sala de Aula, a partir dos seus e-mails institucionais.

De acordo com Iftakhar (2016) existem vantagens para o uso do Google Sala de Aula:

a) tem potencial de agilizar a comunicação e o fluxo de trabalho dos alunos, por trazer um único local em que se acessa tópicos de discussão, enunciados e locais de envio de atividades;

b) os arquivos ficam organizados virtualmente, sem papel;

c) os docentes podem verificar quais estudantes ainda não entregaram as atividades, indício que podem estar tendo dificuldades;

d) potencial para simplificar os processos de avaliação.

Para estudantes, o Google Sala de Aula foi melhor avaliado para comunicação, interação, utilidade percebida, facilidade de uso e satisfação geral dos alunos (MOHD-SHAHARANEE, JAMIL, e MOHAMAD-RODZI, 2016). Já para docentes, essa plataforma se apresentou como eficaz para fazer upload de tarefas, gerenciar a sala de aula e para o diálogo com os alunos (AZHAR E IQBAL, 2018). Esses mesmos

autores apontam a vantagem do Google Sala de aula ser uma ferramenta gratuita.

Nesse contexto, o objetivo geral do curso foi aprender fundamentos do uso do Google Sala de Aula. Já os objetivos específicos foram a) Compreender pressupostos básicos de planejamento para educação online e, b) Aprender a utilizar recursos básicos do Google Sala de Aula como um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A ementa foi definida como “Sala de aula de Google como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Abertura e edição de turmas. Criação de tópicos, adição de material e atividades. Avaliação de aprendizagem. Reuso de atividades”. Tratou-se de um curso para instrumentalizar docentes no uso da plataforma com 20 horas de carga horária.

## **2. Metodologia utilizada**

Para alcançar os objetivos do curso, foram utilizadas formas de comunicação assíncrona e síncrona. A primeira como no envio de informação de acesso à sala virtual por email e conteúdo instrucional através de videoaulas subidas no YouTube e links disponibilizados na sala.

Para mediação da aprendizagem e sanar dúvidas, foi utilizado chat síncrono usando o aplicativo Telegram, que foi escolhido por permitir grupos com grande quantidade de pessoas e possibilidade de ocultar o número de telefone do detentor da conta no aplicativo. Foram ofertadas 300 vagas e a agente de capacitação foi a Gláucia Mota e a formadora Marília Sales, a autora deste capítulo.

Sobre o conteúdo instrucional, foram disponibilizadas 12 videoaulas com duração de 5 a 11 minutos cada. As aulas foram curtas visando manter a atenção da audiência, já que

não haveria interação com os cursistas (GERI, WINER e ZAKS, 2017) que assistiram às aulas sob sua própria demanda.

Foram os temas das aulas: o planejar para a educação online, possibilidades de atividades síncronas na educação online e sobre ferramentas e atividades do Google Sala de Aula, entre as quais a criação da sala propriamente dita, os tipos de atividades, perguntas (fóruns), questionário, rubrica, avaliação da aprendizagem, e reuso de material e uma nova turma.

Além disso, foram designadas atividades a serem realizadas após cada ou após cada grupo de videoaulas visando o exercício do conteúdo programado (Tabela 1). Como o curso teve carga horária de 20 horas e cronograma de 5 dias, foi sugerido aos cursistas que realizassem uma aula por dia.

Tabela 1. Planejamento das aulas, temas e atividades a serem realizadas no curso sobre Google Sala de Aula; carga horária 20 horas, distribuídas em 5 dias de curso.

<b>Aulas</b>	<b>Tema da aula</b>	<b>Atividade a ser realizada no Google Sala de Aula</b>
Aula 1	Planejamento e criação de sala	Criar sala de aula
Aula 2	Atividades e perguntas (fórum)	Elaborar atividade e pergunta (fórum)
Aula 3	Questionários e reuso de material	Criar questionário e reutilizar material já criado em nova sala
Aula 4	Atividades síncronas	Criar e disponibilizar link para videoconferência pelo Google Meet
Aula 5	Avaliação	Realizar autoavaliação e avaliação do curso

Fonte: elaboração da autora.

Sobre a mediação da aprendizagem e esclarecimento de dúvidas por sincronidade via chat no Telegram (em

uma experiência anterior em formação para o remoto emergencial foi usado fórum de discussão que não se apresentou como boa estratégia<sup>16</sup>), foram realizados chats com uma hora de duração por dia no período estipulado para o curso e em diferentes turnos para cada dia (manhã, tarde ou noite). As datas das sessões dos chats síncronos foram informadas aos cursistas por ocasião do envio do cronograma do curso, por email e no mural da sala virtual.

Como as dúvidas foram trabalhadas de forma síncrona, em cada sessão de chat foram realizadas inscrições para que cada cursista postasse sua dúvida e o conteúdo era dialogado com os demais até a solução da dúvida, cada sessão foi encerrada uma hora após o início ou após ser trabalhada a dúvida do último inscrito.

Mensagens motivacionais e com informações foram enviadas durante a semana do curso no mural do Google Sala de Aula, mensagens essas recordando a sugestão de cronograma para a conclusão das atividades, com as informações sobre as sessões dos chats como também sobre a avaliação ao final do curso.

Esta avaliação foi realizada através de questionário de autoavaliação dirigida, com 5 perguntas sobre atividades realizadas durante esta oficina. Para fins de conclusão do curso o concluinte deveria ter coeficiente igual ou superior a 75% nesta avaliação. Foi disponibilizado formulário para avaliação do curso para que os cursistas pudessem se expressar sobre o curso realizado. Os cursistas puderam avaliar cada item da avaliação com nota de 0 a 10, esta avaliação também conteve espaço aberto para que pudessem escrever sobre a formação caso desejassem.

---

16 Ver capítulo “Apresentando conceitos para o ensino remoto emergencial: comunicações síncronas e assíncronas” neste livro.

### **3. Avaliação da oferta e execução do curso**

O conteúdo instrucional foi trabalhado de forma assíncrona e as sessões de chat para diálogo sobre as dúvidas aconteceram a contento e tranquilamente. Trabalhar de forma assíncrona foi importante porque a demanda de inscritos foi alta e já sabíamos, em experiências anteriores, que os professores estavam buscando ser instrumentalizados para usar esse ambiente virtual. Assim, os cursistas podiam assistir às videoaulas no seu próprio tempo, o que caracterizou um ponto forte da oferta.

Realizar o momento de diálogo sincronicamente foi outro ponto forte, pois os cursistas puderam ter suas respostas em tempo real. Também se observou que a mesma dúvida se repetia e seguindo as ordens dos inscritos nas sessões, diversas vezes era informado que a dúvida era a mesma de outro colega e já havia sido resolvida. Em outros momentos das sessões, as dúvidas que eram apresentadas estavam respondidas em uma das videoaulas e o link da videoaula correspondente era apontado para solucionar a questão.

As 300 vagas ofertadas para o curso se esgotaram em menos de 2 dias de inscrições abertas. Como foram realizadas por formulário no Google e este não fecha automaticamente, foram realizadas 313 inscrições para a turma. Com a demanda reprimida, docentes da UFRPE solicitaram a oferta de uma nova turma com mais 300 vagas. A turma contou com 302 inscritos. Uma terceira turma foi ofertada com 54 inscritos, entendemos que toda demanda havia sido atendida.

A tabela 2 apresenta dados sobre as turmas ofertadas, períodos em que as turmas ocorreram, número de inscritos e de concluintes do curso. Quanto a esse último dado, observo

que a porcentagem de concluintes no decorrer das turmas foi diminuindo de 61 % na primeira turma para 39 % na última, representado 55 % de concluintes dentre todas as turmas ofertadas, ou seja, dos 669 inscritos nas 3 turmas, 367 concluíram o curso tendo tido aproveitamento de pelo menos 75% na autoavaliação.

Nesse ponto gostaria de registrar algo que notei nas entrelinhas durante essa formação. As videoaulas gravadas para o curso continuaram a ser vistas mesmo com o encerramento das turmas, mesmo que ocultas do YouTube (só é possível acessar com o link divulgado para os cursistas).

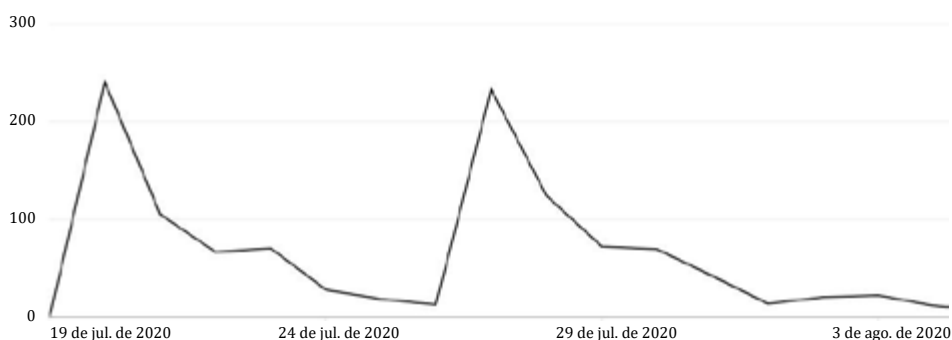
A aula que mais foi assistida tem 1,6 mil visualizações sobre o tema 'Criação e configuração do Google Sala de Aula'. Essa aula teve 241 visualizações no primeiro dia da primeira turma (20 de julho de 2020), para a segunda turma no primeiro dia foram 233 visualizações (27 de julho 2020). Observe que a aula continuou a ser assistida mesmo após o encerramento das duas primeiras turmas e antes da terceira iniciar, por exemplo em 03 de agosto de 2020 a mesma aula foi assistida 23 vezes (Figura 1).

Essa videoaula continuou a ser vista, em dezembro do mesmo ano foram 26 visualizações; no ano de 2021 totalizou-se 62 visualizações. Apresento esses dados considerando que além dos 55% de concluintes que foram certificados no curso, a revisão e acesso ao conteúdo disponibilizado continuou, os docentes inscritos nessa formação continuaram a estudar o material para que pudessem ser e estar instrumentalizados para uso do Google Sala de Aula. Fenômeno semelhante é observado para outras videoaulas do curso (visualizações fora do período de execução do curso).

Tabela 2. Turmas ofertadas para o curso Introdução ao Google Sala de Aula.

Turmas	Período	Inscritos	Avaliação Final (% dos inscritos)	Concluintes (% dos inscritos)
Turma 1	20 a 24/07/2020	313	200 (64%)	190 (61%)
Turma 2	27 a 31/07/2020	302	176 (58%)	156 (52%)
Turma 3	04 a 09/11/2020	54	25 (46%)	21 (39%)
Total	-	669	401 (60%)	367 (55%)

Figura 1. Visualização da videoaula “Criação e configuração do Google Sala de Aula”.



Fonte dos dados: Métricas do Youtube para a videoaula.

As turmas do curso foram encerradas solicitando uma avaliação de cada oferta aos cursistas que foram lidas e avaliadas cautelosamente antes de cada reoferta do curso.

Os cursistas puderam avaliar cada ponto com nota de 0 a 10. Particularmente fiquei muito satisfeita quando a média das notas dos respondentes à pesquisa foi de 9,39 para “Qual a possibilidade de você aplicar os conhecimentos trabalhados neste curso nas suas aulas na UFRPE?”, 9,75 para “Como você avalia a atuação da professora formadora?” e 9,64 para “Em geral, como você avalia o curso?” na primeira turma. As notas nas turmas 2 e 3 foram parecidas com as da primeira turma.

#### **4. Considerações finais**

O Google Sala de Aula é um ambiente virtual de aprendizagem intuitivo, como os demais produtos do Google, fácil de aprender e se adaptar comparado a outros sistemas e ambientes virtuais.

O cenário pandêmico foi um momento desafiador, com muita demanda de docentes interessados no curso "Introdução ao Google Sala de Aula". A demanda por inscrições se esgotou na oferta da terceira turma. O curso possibilitou aprender a criar uma sala no ambiente, criar um link para o Google Meet para encontros síncronos, configurar questionários avaliativos e reusar a sala em nova oferta de disciplina.

Considerando todas as ofertas, 367 (55%) inscritos concluíram o curso. Além disso, as videoaulas disponibilizadas continuaram a serem visualizadas mesmo após o encerramento das turmas, caracterizando uma revisão do conteúdo pelos que se inscreveram. Mais que uma oferta de curso, pode-se contribuir para a formação de professores para atuar no Google Sala de Aula no período remoto emergencial e além dele e agradeço a oportunidade que me foi concedida.

#### **5. Referências Bibliográficas**

AZHAR, Kaukab Abid; IQBAL, Nayab. Effectiveness of Google classroom: Teachers' perceptions. Prizren Social Science Journal, v. 2, n. 2, p. 52, 2018.

GERI, Nitza; WINER, Amir; ZAKS, Beni. Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?. Online Journal of



Applied Knowledge Management (OJAKM), v. 5, n. 1, p. 101-111, 2017.

IFTAKHAR, Shampa. Google classroom: what works and how. Journal of Education and Social Sciences, v. 3, n. 1, p. 12-18, 2016.

MOHD SHAHARANEE, Izwan Nizal; JAMIL, Jastini; MOHAMAD RODZI, Sarah Syamimi. The application of Google Classroom as a tool for teaching and learning. Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering, v. 8, n. 10, p. 5-8, 2016.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. Renote, v. 14, n. 2, 2016.

UFRPE. Migração de Plataforma de E-mail Institucional. 2020. Disponível em <<http://www.uast.ufrpe.br/br/noticia/migra%C3%A7%C3%A3o-plataforma-mail-institucional>> Acesso em 07 fev 2023

## CAPÍTULO 6

### A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR: O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Jacqueline Santos Silva-Cavalcanti<sup>17</sup>

Eduardo Henrique de Farias Cavalcanti<sup>18</sup>

Rhaelly Eduarda de Lima Correia<sup>19</sup>

#### **1. Desafios e possibilidades do objeto do curso**

Em março de 2020, através de orientações da Organização Mundial de Saúde, foi estabelecida a necessidade do isolamento social em diferentes países do mundo devido a pandemia do Coronavírus (COVID-19). A ocasião impulsionou o uso de tecnologias em diferentes contextos profissionais, mas principalmente no âmbito educacional. Por hora, muitas instituições de ensino tentaram se adaptar ao que denominaram de ensino remoto emergencial. Assim, uma nova categoria de ensino era imposta aos docentes e discentes em todo mundo. O ensino remoto emergencial pode ser definido como uma modalidade de ensino onde as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas lives, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (Arruda, 2020).

<sup>17</sup> UFRPE – Departamento de Biologia, E-mail para contato [jacqueline.silva@ufrpe.br](mailto:jacqueline.silva@ufrpe.br)

<sup>18</sup> UNINASSAU – Departamento de Comunicação Social, E-mail para contato [educavbr@yahoo.com.br](mailto:educavbr@yahoo.com.br)

<sup>19</sup> Licenciada em biologia formada pela UFRPE.

As emergentes mudanças na educação provocaram a necessidade de investimento em formação e capacitação dos professores para adequação à nova realidade imposta pela pandemia. Os professores no ensino superior de instituições públicas, na grande maioria com prevalência de uso de métodos tradicionais de ensino, necessitaram de formações para entendimento e adequação a esse novo formato. Assim, várias instituições de ensino público superior do Brasil, antes de iniciarem o semestre letivo no período da pandemia, optaram pela oferta de cursos de capacitação aos seus professores, para que eles se integrassem aos novos formatos de ensino, pressupostos ao ensino remoto emergencial.

A partir desse contexto, definir o perfil do docente que atua no ensino público superior e está aberto ao processo de formação docente para o ensino remoto, é essencial para o entendimento das possíveis adaptações às suas práxis durante o ensino remoto emergencial. Entender sua percepção frente ao processo formativo fortalece as políticas institucionais de formação continuada docente frente aos novos desafios vivenciados pelo ensino remoto emergencial. Em face disso, indagamos: qual perfil docente frente ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação? Qual o engajamento e participação do público-alvo frente a oferta de uma oficina de formação com uso de podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem? Qual a percepção do docente frente às vivências realizadas na oficina? Qual a taxa de adesão dos docentes a repensar sua prática pedagógica frente a formação vivenciada? Na tentativa de responder a tais questionamentos, este artigo possui como objetivo geral avaliar o nível de participação docente em uma oficina de formação para o ensino remoto emergencial, a qual ensinou como utilizar o podcast como ferramenta ativa no ensino remoto.

A hipótese, a priori, é que as atividades formativas ofertadas aos docentes, a oficina de podcast, é essencial para o letramento tecnológico, e replicação na sala de aula remota visto perfil andragógico do cursista e da práxi por ele vivenciada. O artigo está estruturado em quatro seções: na primeira, abordamos os desafios e possibilidades do objeto do curso com a introdução, descrevendo objetivo, problematização e o referencial teórico que embasa o ensino emergencial e o uso do podcast; em seguida, a segunda seção apresenta a metodologia de pesquisa; na terceira seção, discutimos os principais resultados da oferta e execução do curso encontrados através da definição (i) do perfil do professor capacitado; (ii) da utilização de metodologias ativas no processo de ensinagem da oficina; e (iii) da percepção do professor frente a proposta de uso de métodos ativos no processo de ensinagem remoto após a capacitação. Por fim, na quarta seção apresentamos as considerações finais deste estudo.

### **1.1. Ensino Remoto emergencial: a situação das universidades públicas de ensino superior do país e o processo de formação docente**

Com a solicitação pela Organização Mundial de Saúde sobre o estabelecimento do quadro pandêmico, a exemplo de outras instituições em todo o mundo, as instituições federais de ensino superior suspenderam as atividades presenciais de ensino, no intuito de salvaguardar vidas. Logo, as 54 universidades federais do país, através da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) definiram um novo cenário no ensino público federal, através do estabelecimento de um calendário para o ensino remoto emergencial.

Assim, em setembro de 2020, praticamente toda a rede universitária federal iniciava o ensino remoto emergencial.

Para dar base a esse argumento, autores como Hodges et al. (2020) e Justin et al. (2020) preferem adotar o termo “educação remota em caráter emergencial” ao invés de EaD. Neste capítulo, iremos usar o termo “atividade educacional remota emergencial”. Esse conceito envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de vídeo-aulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco seguindo as diretrizes das portarias do Ministério de Educação (nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020) possibilita através de regimento interno o ensino remoto emergencial. O ensino remoto emergencial foi pensado através de um projeto chamado Período Remoto Excepcional que foi instituído através da resolução institucional aprovada, no dia 21 de julho de 2020, em reunião da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE, como parte integrante das ações do ensino de graduação do Plano de Funcionamento da UFRPE. A partir da decisão, ficou instituído o período 2020.3, de adesão opcional por docentes e estudantes, caracterizado por atividades acadêmicas, no âmbito da graduação, realizadas por meio de ensino remoto durante suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia da Covid-19.

Para adequação ao ensino remoto emergencial, as universidades federais começaram a ofertar cursos de formação docente a fim de equalizar as práticas dentro do ambiente virtual de aprendizagem, sensibilizando os docentes quanto ao uso dessa ferramenta, bem como inserindo os mesmos no desenvolvimento de competências digitais. A definição mais completa da competência digital é “o uso confiante, crítico e criativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para atingir objetivos relacionados ao trabalho, à empregabilidade, à aprendizagem, ao lazer, à inclusão ou à participação na sociedade” (Ferrari, 2013:2).

Assim, durante o período de abril a setembro, a UFRPE, pensando no desenvolvimento de competência digitais dos seus docentes, iniciou um ciclo continuado de formação. Um total de 12 cursos de formação foi ofertado aos técnicos e docentes da instituição a fim de torná-los digitalmente competentes. Vários esforços foram lançados a fim de promover a inserção docente no cenário do ensino remoto emergencial. Como desafio aos agentes de capacitação e tutores era criar e manter as condições necessárias à diversificação das oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, difundir a competência e a inclusão digital (Deline, 2020). Nesse contexto de formação digital de professores, a oficina de podcast foi apontada como uma forma de desenvolver competências digitais aos professores.

## **1.2 Podcast como uma alternativa de um método ativo ao ensino remoto**

Em tempos de pandemia, o olhar do educador começou a se voltar para as possibilidades de inovação dentro do con-

texto do ensino remoto. Assim, uma ferramenta que vem sendo utilizada desde início dos anos 2000, torna-se emergente no cenário da não mais educação 2.0, e sim, da educação 6.0.

O podcast vem sendo integrado como ferramenta de ensino-aprendizagem em diversas situações educativas trazendo uma nova roupagem ao uso de áudio no contexto educacional. O termo podcast da etimologia da palavra vem pod sigla de "Personal On Demand" (numa tradução literal, algo pessoal e sob demanda) e cast da abreviação de broadcasting (radiodifusão). Para conceito do termo podcast, "é um método de distribuição de gravações de áudio e vídeo pela Internet, permitindo que os usuários se inscrevam por meio de um arquivo feed" (SAEED, 2010)

Alguns autores da área de comunicação, acreditam que a palavra é um acrônimo de iPod (marca do aparelho multimídia homônimo, da Apple Inc.). E essa associação está relacionada a popularização do termo após a utilização no meio jornalístico, no dia do lançamento do iPod pelo fundador da Apples Inc, Steven Jobs. Na literatura, a escrita dessa ferramenta pode ser feita como podcast e podcasting, sendo as duas nomenclaturas aceitas entre os pesquisadores do assunto.

A grande vantagem do uso do podcast, hoje no cenário educacional, é que ele é disponibilizado através de um arquivo assinável, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar, esteja ele on-line ou não. Assim, torna-se uma importante ferramenta de inclusão digital em tempos de pandemia.

Nunca a educação foi tema de tantas discussões e capacitações a fim de suprir a demanda emergente ocasionada pela pandemia. Na atualidade, o contexto requer uma apren-

dizagem significativa, plástica e envolvente, onde o professor é obrigado a repensar suas práticas e como adequar suas aulas presenciais ao contexto remoto. Assim, uma ferramenta utilizada desde o final da década de 2000 no âmbito educacional, volta a ser repensada como uma alternativa ao contexto que requer interação e/ou integração de múltiplas plataformas a fim de garantir muito além da aprendizagem, assegurar a inclusão digital.

O processo de práticas inovadoras, mediadas por ferramentas tecnológicas, prezam pela motivação e interação dos aprendizes. Essas são relevantes para quebrarmos o paradigma do uso tradicional do podcast e pensar alternativas para uma aprendizagem ativa com essa ferramenta. Quando falo de uso tradicional, é na concepção da linearidade da aprendizagem ou do fluxo unidirecional da informação. Um podcast tradicional, que na maioria das vezes vai apenas repassar um conceito, uma prática ou experimento para ser executado pelos aprendizes, pode vestir uma nova roupagem a fim de permitir esse diálogo e interação.

Assim, o uso do podcast como ferramenta pedagógica deve estimular os estudantes a produzirem conteúdos de forma autoral utilizando esse formato. Nessa perspectiva, o aprendiz mobilizará diferentes conhecimentos a fim de desenvolver habilidades que trarão uma aprendizagem significativa. Isso é importante para não incidir no erro de transpor metodologias de ensino tradicionais em meios digitais e propiciar um ambiente onde a aprendizagem não tenha uma ação crítica e reflexiva.

Com base nessa discussão, algumas sugestões didáticas para aplicação em sua sala de aula remota foram apresentadas aos docentes na oficina de formação docente em podcast.



Vale salientar que para utilização de ferramentas digitais, o docente precisa definir os objetivos pedagógicos traçados e ter clareza como o uso dessa ferramenta irá ajudá-lo a alcançá-los. No cenário atual de ensino remoto, estabelecido pela pandemia, o uso de uma ferramenta como o podcast, se utilizada de forma adequada, favorece o desenvolvimento da autonomia de estudo nos aprendizes, além de possibilitar que ele seja autor de seu aprendizado.

## **2. Metodologia utilizada**

O presente estudo é de natureza quali-quantitativa, exploratório, sendo um estudo de caso: processo de formação docente para atividades educacionais remotas mediadas por tecnologias digitais. O referencial teórico adotou os estudos de diversos pesquisadores (Aretio, 2001; Moran, 2017; SAEED, 2010; Joye, 2020), bem como a legislação brasileira vigente (portarias do Ministério de Educação nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020).

Um curso de formação sobre podcast foi montado e ofertado aos docentes do magistério superior e tecnológico da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O curso foi realizado no período de 20 a 31 de julho de 2020. A adesão ao curso era voluntária e realizada através de inscrição no site institucional. O curso era composto por momentos assíncronos e síncronos. Para os momentos assíncronos foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional Moodle e um canal do Spotify. O curso também contou com momentos síncronos, sendo utilizados para tal, o Telegram e o Google Meet.

Antes do início do curso, um formulário do Google (Google forms) foi criado a fim de traçar o perfil dos docentes que se inscreveram para o curso e com isso pensar nas estratégias didáticas mais eficientes ao público-alvo. O formulário virtual tinha 10 questões versando sobre gênero, tempo na profissão, conhecimento sobre podcast, tipo de dispositivo eletrônico que o cursista utilizava e padrão de consumo de dados na internet. A resposta ao formulário era voluntária e o formulário ficou aberto a resposta por 7 dias.

A metodologia utilizada nessa oficina foi hands-on (mão na massa), numa perspectiva ativa da aprendizagem, sendo elas: pílula de conhecimento, sala de aula invertida e Aprendizagem Baseada em Problema. A utilização de estratégias ativas na construção da oficina foi além de envolver o cursista, teve o intuito de engajá-lo. A pílula de conhecimento aconteceu através do envio prévio aos cursistas de um e-mail com título “Spoiler da aula”, enviado um dia antes do início da atividade. No primeiro episódio do podcast, os cursistas, através da narrativa de um bate-papo, foram incentivados a criar seu próprio podcast através de 10 passos. A adesão a essa atividade era opcional e teve como objetivo provocar a curiosidade e engajamento do cursista.

Após esse dia, os cursistas foram convidados a acessar ao ambiente virtual de aprendizagem a fim de terem acesso ao Guia de Estudo da oficina, bem como às vídeos aulas que estavam no Ambiente virtual de Aprendizagem. Tanto o guia quanto as aulas abordavam os seguintes conteúdos: O que é podcast?, Tipos de podcast? , Tipos de roteiro, Como gravar um podcast pelo celular?, Como editar um podcast pelo celular?, Como gravar um podcast pelo computador? , Aplicações pedagógicas do podcast. As au-

las tinham em média entre 5 a 16 minutos, totalizando 1h 20 minutos em vídeo.

O guia de estudo foi montado como material complementar às aulas. Ele era interativo e tinha links de acesso a vídeos, artigos e páginas complementares. Lembrando que a perspectiva de trabalho pressupõe a autonomia do aluno em relação ao que ele deseja aprender (andrologia e Devine,2020). Assim, cada cursista era responsável pelo nível de aprofundamento que ele gostaria de dar a sua aprendizagem. Imediatamente após a abertura da sala de aula virtual, os alunos receberam e-mail direcionando aos conteúdos que eles deveriam estudar para o encontro síncrono.

Foram realizados dois encontros síncronos: chat no Telegram e Google Meet. Através do Telegram foi realizada uma atividade de hands-on, onde os alunos após o estudo do conteúdo das vídeo-aulas foram estimulados a responderem uma situação problema através de discussões no próprio aplicativo e a construção de um áudio colaborativo. A atividade no Telegram teve uma duração de 2h. Após a vivência do cursista na situação problema, foi realizada a discussão sobre a estratégia didática aplicada. O segundo momento síncrono, foi realizado através de um relato de experiência com os professores que já utilizavam o podcast com ferramenta de ensino. Esse momento teve como objetivo, proporcionar a troca de fazeres e saberes sobre o podcast. Este encontro teve uma duração de 3h.

Após o término da oficina, um formulário semi-estruturado foi enviado aos cursistas a fim de avaliar a vivência na oficina, avaliarem a oficina, se autoavaliarem, e por fim, avaliar como eles percebem a perspectiva de uso dos métodos ativos apresentados na sala de aula remota. O formulário

ficou aberto por 7 dias após o período de vigência do curso. A resposta ao questionário era obrigatória aos cursistas que quisessem receber a certificação.

### **3. Avaliação da oferta e execução do curso**

Os resultados desse trabalho serão apresentados a fim de responder quatro perguntas: quem somos? Como vivemos? O que significou? O que faremos?. A pergunta 1, Quem somos? Retrará o perfil do professor que participou da formação; as perguntas 2 e 3, Como vivemos? E O que significou?, apresentará o resultado da avaliação e autoavaliação dos professores quanto ao processo formativo; e por fim, a pergunta 4, iremos avaliar as respostas quanto a perspectiva de aplicação das estratégias didáticas no ensino remoto emergencial.

#### **3.1 Quem somos?**

Um total de 240 professores se inscreveu voluntariamente para participar do curso de podcast. Foi enviado por e-mail um formulário a esse quantitativo a fim de avaliar o perfil desse público-alvo. Apenas 147 pessoas responderam ao formulário virtual e os resultados aqui apresentados, descrevem o perfil dos respondentes e que representam 61% da amostra.

O formulário ficou disponível para recebimento das respostas por 72h. Alcançou 89% dos respondentes 36h após o envio do e-mail.

A maioria dos respondentes (70,1%) foram mulheres, com idade entre 36-45 anos atuantes como docente em uma Instituição Pública de Ensino Superior entre 10-15 anos

(36,1%). O interessante do dado é que mais de 72% afirmaram não terem o hábito de ouvir podcast. Entre os que afirmaram ouvir (28%), eles citam que ouvem podcasts relacionados a notícia, ciência e política.

No que tange ao perfil tecnológico dos cursistas, eles declararam não terem conhecimentos ou habilidades tecnológicas que proporcionassem o uso do podcast como estratégia pedagógica na perspectiva ativa da aprendizagem. Muitos utilizam o podcast, na perspectiva tradicional e unidirecional de ensino. Apesar de terem ouvido falar sobre podcast, poucos sabem como fazer um. Vale salientar que metade dos respondentes alegaram conhecer mediamente de tecnologia, no entanto 48% dos respondentes afirmaram fazer uso de outras ferramentas tecnológicas em sua sala de aula.

Com relação a preferência da forma do material a ser ofertado pelo curso, a maioria dos respondentes declararam preferirem a combinação de vídeos e tutorias, pois assim, facilitaria a aprendizagem. Apesar de estarem fazendo um curso, onde um dos principais sentidos trabalhados é a audição, a maioria declarou não gostar de usar áudios para aprender algo. Ainda sobre a preferência dos cursistas, eles declararam preferir realizar atividades individuais a em grupo, e colaborativas também não foram bem vistas.

Quanto ao tempo de consumo de dados móveis, cento e quarenta e quatro pessoas responderam. Desses, 7 as respostas não se aplicavam e três disseram não permanecer online por não terem rede social. A maioria dos respondentes declarou passar menos de 2 horas on-line. Os que declararam permanecer mais tempo na internet, justificaram pelo acesso às redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter.

O sistema operacional utilizado pelos cursistas foi Android (76,2%), pelo qual eles fazem uso para acessar suas redes sociais e outros aplicativos que utilizam. O Instagram, WhatsApp e Facebook foram as redes sociais mais utilizadas e acessadas por eles. Apesar do uso diário dessas redes sociais, apenas o WhatsApp é utilizado pela maioria para fins didáticos, principalmente, para facilitar a comunicação com os estudantes.

### **3.2 Como vivemos?**

Como a aprendizagem na perspectiva andrológica ela requer interesse, envolvimento e afetividade, curiosidade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem. As ferramentas e estratégias utilizadas no minicurso foram pensadas a fim que esses sentimentos fossem despertados, afastando do cursista a ideia de medo, aversão e pânico no despertar do processo de alfabetização tecnológica. Logo, os cursistas foram envolvidos em cada estratégia, e suas percepções em relação às estratégias didáticas dimensionadas através da participação e interação com o conteúdo, bem como nas atividades síncronas e assíncronas proporcionadas.

Cerca de 110 respondentes participaram dessa atividade final do curso. Como ela era obrigatória para obtenção da certificação, acredita-se que apenas esses vivenciaram e concluíram todas as etapas previstas no curso. Assim, acredita-se que 48% dos inscritos no curso (n=240), de fato finalizaram-no.

Na estratégia denominada pílula de conhecimento através da utilização de um episódio de podcast “*spoiler da aula*”, foi possível despertar no aluno, a curiosidade, envolvi-

mento e autonomia com o conteúdo, fazendo-o tentar sozinho a gravar um podcast através de um áudio. Cerca de 91% dos participantes, declaram ter ouvido o áudio e sentirem curiosidade (48,7%), desejo de tentar - autonomia (30,1%) e alegria (12,4%). Outros sentimentos também foram citados não entendi o áudio (4,4%), medo de não conseguir (3,5%) e encantamento (1%). Quando questionados sobre o conteúdo disponibilizado pelo áudio da estratégia *spoiler* 54% disseram que bom e 41,6% excelente.

### **3.3 O que significou?**

Para 95,6% a estratégia do *spoiler* foi muito positiva, sendo vislumbrado a reprodução da técnica na sala de aula. Quando questionados os pontos positivos da mesma, os docentes relataram várias possibilidades que encontram-se resumidas nos depoimentos da tabela 1. Seguindo as estratégias, foram questionados se haviam ouvido o episódio referente a como gravar um podcast em 10 passos. Cerca de 88% afirmaram que ouviram e que o áudio despertou o desejo de tentar (60,2%). Quando questionados sobre o conteúdo do áudio, eles afirmaram (35%) que acharam bom e conseguiram finalizar o podcast por ele. Apenas 4,4% declararam que não ouviram até o final. Quando questionados se utilizariam essa estratégia em sua sala de aula remota, 70,8% afirmaram que sim. Alguns dos motivos são elencados na tabela 1.

O conteúdo das vídeo-aulas foram avaliadas como excelentes por (69%) e boa (31%) dos cursistas. A maioria dos respondentes admitiram que as aulas despertaram o desejo de tentar gravar um podcast (40,7%). Quando questionados se haviam assistido ao conteúdo até o final, 76,1% sim; 13,3%

admitiram não assistir e 10,6 admitiram só terem assistido aquelas que interessavam a eles (Tabela 5).

O guia de estudo foi considerado com conteúdo excelente por 66,4% dos respondentes. No entanto, 52,2% admitiram não tê-lo lido todo. Os respondentes alegam terem sentido o desejo de aprender ao folhear o guia de estudo (64,5%). Outras impressões sobre o guia são apresentadas na tabela 5.

No momento síncrono do chat do Telegram, apenas 66 pessoas estavam online. No entanto, quando questionados, 92% (n=113) responderam que haviam participado da dinâmica e que ela era ótima ou boa. Desses, 67,3% declaram querer reproduzi-la na sala de aula remota. Quando questionados se participaram da aula no Telegram, eles declararam que sim (61,9%-n=113), número maior do que os participantes online no momento da dinâmica. Quando questionados o porquê da não participação, muitos alegaram que a nova rotina de casa durante a pandemia e o acúmulo de funções como uma das principais justificativas para ausência da participação nas atividades síncronas do curso. Por outro lado, eles confessaram ter tido acesso ao material do chat, e tê-lo acessado posteriormente.

A estratégia didática mais aprovada pelos cursistas foi o relato de experiência. Cerca de 97,3% disseram que foi muito importante ouvir o compartilhamento de vivências de outros profissionais com o trabalho com podcast. Essa troca possibilita a sedimentação de conhecimento e o compartilhamento de didáticas diferenciadas, o que amplia suas possibilidades de aplicação, bem como dar mais segurança sobre a aplicação do método aprendido.



### 3.4 O que faremos?

Dentro de um curso de formação, a expectativa para que os cursistas vislumbrassem o uso da habilidade desenvolvida no curso, era a chave para um ensino remoto emergencial que fugisse do unidirecionalismo vivenciado pelo ensino tradicional.

A participação desses docentes em um ambiente virtual de aprendizagem, vivenciando o dia a dia do ensino remoto, através de uma diversidade de experiências ativas, possibilita entender o papel tanto do aluno quanto do professor no contexto da aprendizagem.

É interessante mostrar que vários dados desse estudo apontam uma insegurança em relação à práxis no momento atual, muito porque, o perfil do professor reflete, em sua maioria, características da geração de *boomers* e geração x, que ainda encontram-se dentro do processo de migração digital.

Os cursistas foram bem realistas em relação ao seu sentimento de necessidade de adaptação ao contexto educacional tecnológico do ensino remoto, bem como a inovação de suas práticas dentro desse contexto. Por um lado, eles colocaram o medo no fazer o remoto, por outro a oportunidade de rever seus conteúdos, de repensar suas práticas e de ajustá-las a um período onde a tecnologia se faz presente.

Tabela 1. Transcrição das principais falas dos respondentes quanto às estratégias de ensino utilizadas no curso.

<b>Estratégia utilizada</b>	<b>Cursista 1</b>	<b>Cursista 2</b>
Spoiler	<i>"É uma estratégia que desperta curiosidade"</i>	<i>"Acho interessante o recurso, pois provoca curiosidade aos alunos dependendo de como for abordado e isso pode estimular a participação deles."</i>
Gravando um podcast em 10 passos	<i>"Sim. Irei utilizá-la como ferramenta didático-pedagógica visando a melhorar a linguagem utilizada nas minhas aulas e, ainda, como forma de despertar nos alunos o gosto pela construção do conhecimento de uma forma mais dinâmica, participativa e interativa, Sem perder a essência e dos conteúdos trabalhados."</i>	<i>"Acredito que auxilia o aluno com um caminho mais rápido para alcançar o objetivo da atividade". "É uma estratégia que dá segurança ao aluno".</i>
Vídeo-aulas	<i>"Vi todos. Gostei da maioria mas não comungo com a idéia de vídeos prolongados, com mais de 5 minutos. Nestes casos, achei um pouco cansativo."</i>	<i>"Informo que assisti todas as vídeo-aulas. Comecei receoso de que não fosse gostar. Mas, à medida que ia assistindo, despertava-me o interesse de continuar. E fui até o final. E voltei a assistir a 5 e a 6 aulas-vídeos que travavam da gravação e edição do podcast."</i>
Guia de estudo	<i>"Depois de ver os vídeos repassei os materiais para algumas dúvidas. A organização deles está bem legal. Foi um facilitador. Parabéns."</i>	<i>"Um material bem escrito e cuidadoso, apesar do aviso de que precisava de uma revisão. Um material que ajuda a fixar o que foi assistido nas vídeo-aulas."</i>

Tabela 1. Transcrição das principais falas dos respondentes quanto às estratégias de ensino utilizadas no curso (Continuação).

Estratégia utilizada	Cursista 1	Cursista 2
Telegram	<i>"Participei modestamente, no primeiro dia estava muito cru e mais curioso porque não tinha visto todos os materiais instrucionais, mas a dinâmica foi bem estruturada e executada."</i>	<i>"Acredito que alguns temas de minhas disciplinas, na graduação e na pós, podem ser trabalhados com essa dinâmica."</i>
Relato de experiência	<i>"O compartilhamento nos faz refletir e sempre agrega novas didáticas ou percepções que nos direciona pra inovação."</i>	<i>"É importante porque repassar experiências influenciam aqueles mais tímidos ou que nunca fizeram uso dessas estratégias ou ferramentas. Dá mais segurança para aqueles mais temerosos por mudanças ou novos aprendizados. E exemplos servem para nos guiar e adaptar para nossas necessidades."</i>

Fonte: a autora (2023).

O aprender andrológico é o despertar para um novo mundo. Assim, muitos relatos dos cursistas estiveram relacionados a sua própria percepção de superação em conseguir gravar um podcast e utilizar a plataforma Spotify. Com isso, observou-se a desmistificação do uso das tecnologias pelas gerações dos não nativos digitais, provocando o despertar no processo de alfabetização tecnológica.

#### 4. Considerações finais

O processo de formação docente é um importante passo no contexto do ensino remoto emergencial e essencial, principalmente nas instituições públicas de ensino superior,

onde as ações contínuas de atividades formativas são insipientes para o contingente ligado a essas instituições. Como primeiro passo, foi essencial a esses docentes entenderem a nova realidade do ensino remoto, que ao contrário do que foi popularizado pelos leigos, nada se compara com a Educação à distância (Joyce et al, 2020). Essa definição é interessante, pois tranquiliza o professor no seu fazer docente, que também estará em construção, como a modalidade.

Atividades educacionais remotas emergenciais não se configuram como EaD, por uma série de fatores que vão desde a legislação, o planejamento e os investimentos em estrutura até a formação de professores para usos de tecnologias digitais na educação (Joyce et al, 2020). A falta de infraestrutura inicial para migração do docente e aluno do presencial para o ensino remoto foi um dos fatores que atrasaram o início das aulas nessas instituições públicas.

Assegurar que os direitos constitucionais de acesso à educação para todos e por todos, também foi priorizado no contexto pandêmico por essas instituições. Elas mostraram um respeito ao capital humano presente nessas instituições, e priorizaram por meio de resoluções para o momento vivenciado estratégias para formação docente, políticas institucionais de inclusão digital para discentes e a adaptação dos docentes e discentes a esse momento, facultando-lhes a participação no ensino remoto. Ressaltamos que qualquer implementação da modalidade educativa deve ter como ponto de partida a qualidade da aprendizagem discente (Joyce et al., 2020), assim institucionalmente viu-se esse movimento de preocupação com o lado mais frágil de todo esse processo, o que é muito positivo para os alunos e professores envolvidos no processo de ensinagem.

A adesão ao ensino remoto foi facultada na IES estudada, e acredito que a oferta de disciplinas pelos docentes está relacionada ao baixo índice de habilidade tecnológica encontrada entre os acadêmicos, o que resultou no sentimento de aversão à oferta e adaptação das suas disciplinas ao novo contexto de ensino. O professor, na maioria das vezes, não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem (Devine, 2016).

A convergência sem precedentes do acesso universal à internet móvel ou fixa, a conteúdos e recursos digitais de alta qualidade e às mídias sociais prenuncia uma nova era de oportunidades de aprendizagem (Devine, 2016). O que está sendo vivenciado hoje em universidades de todo mundo é o panorama de aprendizagem para o ano 2030. Essa antecipação em dez anos desse processo formativo e essa fase de interrupção causada pelo ensino remoto faz repensar o ser docente em diferente perspectiva (Ho, 2014; Nelson, 2014) inclusive a do aluno.

Uma mudança de paradigma no processo de aprendizagem deve ocorrer tanto na perspectiva do aluno, quanto do professor, pois o perfil do aluno presencial é diferente do perfil do aluno da Educação à distância. Avaliações recentes revelaram que as habilidades de aprendizagem independente e de persistência necessárias à finalização de atividades, geralmente, estão concentradas nos que já possuem boas qualificações acadêmicas, quando se trata de ensino autônomo (Ho, 2014; Nelson, 2014). Assim, pensar o fazer docente numa perspectiva mais ativa das atividades, possibilita desenvolver

nesse aluno, que está migrando para o ensino remoto (que apresenta um mix de características do ensino presencial e do ensino à distância), a autonomia necessária para interagir com os conteúdos de uma forma colaborativa, envolvente, autônoma e engajadora. As práticas vivenciadas pelos cursistas, relatadas nesse estudo de caso, proporcionaram a ideia de trabalhar os seguintes métodos através do uso da ferramenta podcast: aprendizagem baseada em problema, sala de aula invertida e pílula de conhecimento.

Vale salientar que muitos dos docentes que estão em instituição pública, são em sua maioria, bacharéis e não têm formação pedagógica de base para conceber práticas ativas dentro da sua sala de aula, pois geralmente herdam suas características docentes de professores que foram sua referência no seu processo de formação profissional. Como a maioria dos docentes da IES estudada, foram formados antes ou durante a década de 1990, as práticas vigentes à época eram arraigadas no ensino tradicional.

Assim como visto por Joyce (2020), conclui-se que precisamos integrar a competência digital e, urgentemente, promover o desenvolvimento profissional de professores, capacitando-os para a pedagogia digital, simultaneamente à elaboração de instrumentos transparentes de concepções sobre o ensino remoto emergencial. É importante aprimorar os quadros de qualificações e processos de certificação para identificar e obter entre os docentes uma possibilidade mais ampla de assegurar a aprendizagem através de métodos ativos como podcast.

Nossas escolas, instituições de treinamento vocacional e de ensino superior não conseguem demonstrar a agilidade necessária para graduar o número necessário de profissionais

com as habilidades apropriadas para as demandas de novas habilidades e novos empregos (Devine, 2016). É interessante também que o processo formativo dos futuros licenciados preveja em seus currículos o desenvolvimento de habilidades digitais auxiliando o futuro professor ao processo de alfabetização e/ou letramento tecnológico. Interessante ressaltar que ser digital não significa ter competência digital (Devine, 2016). Então, que essa fase de disrupção (Fullan et al, 2020) tenha trazido a necessidade do fazer digital para os cursistas, ampliando sua curiosidade para o despertar tecnológico e vislumbrando possibilidades de uso em suas salas de aula, a fim que nas fases de transição e reinvenção (Fullan et al, 2020) do ensino, eles possam pensar em concepções metodológicas de práxis apropriadas ao desenvolvimento de competências e habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais digitais, tornando os alunos engajados digitalmente.

A maioria dos cursistas foram mulheres, de idade entre 36-45 anos, com média habilidade com uso de recursos digitais. Através de vivências ofertadas pelo curso de podcast, puderam refletir sobre práticas ativas na perspectiva do uso de podcast na perspectiva ativa da aprendizagem. Os sentimentos mais comuns experimentados ao longo do curso foram a curiosidade, o despertar pela autonomia (vontade de fazer) e a alegria. As práticas vivenciadas demonstraram o quanto o caráter afetivo tem que estar mais que presente no ensino remoto emergencial a fim de assegurar a permanência desse aluno no ensino remoto, bem como uma aprendizagem significativa. Trabalhos futuros devem investir no relato de experiência tanto de alunos quanto docentes às práticas ofertadas no semestre do ensino remoto emergencial.

## 5. Referências Bibliográficas

CABERO ALMENARA, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 - N.º 1, p.0 .

COMISSÃO EUROPEIA. Recommendation of The Europeia Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. 2006

DEVINE, J.(2015) Competência digital: pilar das políticas europeias para educação aberta. Revista FGV Online, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 4-21, mai. 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/49280>>. Acesso em: 20 Set. 2020.

FULLAN, M.; QUINN, J.; DRUMMY, M.; GARDNER, M. (2020). A reinvenção da educação: o futuro da aprendizagem. Versão traduzida. Ed. New Pedagogies for Deep Learning: a global partnership, Microsoft. 38pp.

JOYE, CR, MOREIRA, MM & ROCHA, SSD (2020). Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. Research, Society and Development, 9(7): 1-29, e521974299

LEWIS, R. The hybridisation of conventional higher education: UK perspective. International Review of Research in Open and Distance Learning. v. 2, n.2, 2002. Dis-



ponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Firro-dl%2Farticle%2F-view%2F58%2F120> . Acesso em: 02 de setembro de 2020

WILSON C. et al. Media and information literacy curriculum for teachers. Paris: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>. Acesso em: 15 setembro 2020.

## BIOGRAFIAS

### **Ana Carolina Moura Bezerra Sobral**

Licenciada em Pedagogia pela UFPE; Mestre em Educação pela UFPE e Doutoranda em Ensino de Ciências pela UFRPE, atuando nas áreas de formação de professores do Ensino Superior, Regulação de cursos de graduação e Didática do Ensino Superior.

### **Eduardo Henrique de Farias Cavalcanti**

Professor do curso de Comunicação Social da Uninassau, unidade Graças (Recife-PE), desde 2008.

### **Erica Mendes Oliveira de Brito**

Formada em Pedagogia pela UNIVERSO, Especialista em Gestão de Pessoas pela mesma instituição. É servidora pública na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFRPE.

### **Felipe de Brito Lima**

Comunicador com especialização em Linguística Aplicada, mestre em Psicologia Cognitiva e doutor em Design pela UFPE. Possui experiência na produção de conteúdos educacionais escritos, audiovisuais e no desenvolvimento de artefatos digitais interativos. Realiza pesquisas e ações formativas para o uso educacional de TICs e projetos pedagógicos na Educação Básica envolvendo Fotografia, Cinema, Design e artefatos interativos.

### **Gláucia Mota Silva Ferreira**

Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com especialização em Psicopedagogia. Técnica em As-

suntos Educacionais pela UFRPE e Coordenadora de Ações Pedagógicas e Regulação na Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFRPE.

### **Jacqueline Santos Silva-Cavalcanti**

Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco desde 2009. Atua na área de ensino de Biologia do Departamento de Biologia da UFRPE, sede em Dois Irmãos (Recife-PE).

### **Luciana Pessoa Guedes**

Assistente em administração, especialista em administração pública e Mestre em gestão pública. É servidora pública na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFRPE.

### **Maria do Socorro de Lima Oliveira**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (2001), Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2011). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) desde 2011. Foi Pró-reitora de Ensino de Graduação da UFRPE de 2016 até 2023. Coordenou o Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES como Coordenadora Regional em 2018 e Coordenadora Nacional em 2021 e 2022. Coordena o Núcleo de pesquisa e extensão JUREMA desde 2015.

### **Marilia Ribeiro Sales Cadena**

Professora da UFRPE, Departamento de Biologia, Área de Ensino de Ciências Biológicas. É Bacharela (UFRPE), Licenciada (UNICAP), Mestre (UFPE) e Doutora (UFPE) em Ciências Bio-

lógicas. É especialista em Educação à Distância (SENAC-PE) e em Gestão e Docência em EaD (UFSC). Atua principalmente nos seguintes temas: metodologias ativas de aprendizagem, em propriedade intelectual em ensino de ciências e biologia e em ensino híbrido.

### **Renata Andrade de Lima e Souza**

Servidora da UFRPE desde 2008, atualmente exerce a função de Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRPE. Possui graduação em Secretariado Executivo e Pedagogia, Mestrado em Educação pela UFRPE e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### **Rhaelly Eduarda de Lima Correia**

Licenciada em biologia formada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

