

RESSIGNIFICAÇÕES DE PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ONLINE

RESIGNIFICACIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR BASADAS EN PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

RESIGNIFICATIONS OF TEACHING PRACTICES IN HIGHER EDUCATION BASED ON ONLINE EDUCATION PRINCIPLES

Felipe CARVALHO¹
Mariano PIMENTEL²

RESUMO: Neste artigo, relatamos uma experiência em um curso voltado para desenvolver a competência de professoras/es universitárias/os em desenhar uma aula com base nos Princípios da Educação *Online*. Buscamos compreender como as/os docentes ressignificam suas práticas educativas em tempos de educação mediada por tecnologias. Movimentamo-nos pela epistemologia da prática e da pesquisa com a experiência docente para refletir sobre as narrativas que emergiram no curso, principalmente as relacionadas às aulas que as/os docentes dão, como as repensaram, atualizaram e lhes atribuíram novos/outros sentidos. Compreendemos que as ressignificações são constituídas por múltiplos processos de estranhamentos, por práticas reflexivas de si, pela desconstrução de algumas certezas, reconstrução dos pressupostos teórico-epistêmico-metodológicos e pela construção de novos/outros saberes docentes. Concluimos que a discussão sobre educação *online* e seus princípios têm potencial para a ressignificação das práticas das/os formadores no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação *online*. Práticas educativas. Docência do ensino superior. Ensino remoto.

RESUMEN: *En este artículo, reportamos una experiencia en un curso de formación realizado con el objetivo de desarrollar competencia en preparar una clase basada en los Principios de Educación en Línea. A través del curso, buscamos comprender cómo los profesores universitarios dan un nuevo significado a sus prácticas educativas en línea. Elegimos la epistemología de la práctica y la investigación con la experiencia docente para reflexionar sobre las narrativas de los docentes a lo largo del curso, especialmente las relacionadas con las clases que los docentes imparten, cómo las repensaron, actualizaron y les dieron nuevos significados. Entendemos que las resignificaciones se dan a través de múltiples procesos de extrañamiento, prácticas autorreflexivas, desconstrucción de una mentalidad, reconstrucción de supuestos teórico-epistêmico-metodológicos y construcción de nuevos conocimientos*

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto no Departamento de Informática Aplicada. Doutorado em Informática (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944>. E-mail: pimentel.mariano@gmail.com

docentes. Concluimos que la discusión sobre la educación en línea y sus principios tiene el potencial de dar un nuevo significado a las prácticas de los docentes.

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Educación en línea. Prácticas educativas. Enseñanza de la educación superior. Enseñanza remota.*

ABSTRACT: *In this article, we report an experience in a training course conducted with the aim of developing competence in designing a class based on the Principles of Online Education. Through the course, we seek to understand how university professors give new meaning to their online educational practices. We chose the epistemology of practice and research with the teaching experience to think about the teachers' narratives throughout the course, especially those related to the classes that the teachers give, how they rethought, updated and gave them new meanings. We understand that resignifications occur through multiple processes of estrangement, self-reflective practices, the deconstruction of a mindset, reconstruction of theoretical-epistemic-methodological assumptions and construction of new teaching knowledge. We conclude that the discussion about online education and its principles have the potential to give new meaning to teachers' practices.*

KEYWORDS: *Teacher training. Online education. Educational practices. Higher education teaching. Remote teaching.*

Problematizações iniciais

No dia em que ocorreu o anúncio da primeira morte por Covid-19 no Brasil³, as aulas presenciais foram substituídas por “aulas em meios digitais, [...] que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”, conforme disposto na Portaria nº. 343 do Ministério da Educação (MEC) publicada em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020). O cenário pandêmico reconfigurou todo o sistema educacional. Foram dilatadas, ainda mais, as desigualdades das condições de ensino-aprendizagem. O trabalho docente teve de ser realizado de forma emergencial, com pouco planejamento, numa situação precária. Tornou-se urgente garantir a inclusão digital-cibercultural e a formação continuada das/os formadoras/es. As universidades públicas brasileiras suspenderam as aulas para se prepararem para o ensino remoto, tomando providências para garantir o acesso à internet por todas/os as/os discentes e ofertando cursos de formação continuada sobre a docência remota emergencial. Nos meses seguintes, todas/os as/os docentes universitárias/os tiveram suas primeiras experiências nessa modalidade inventada em tempos de crise sanitária. Com a nova forma de lecionar, emergiram inquietações e dilemas.

³Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/17/anuncio-da-primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-completa-um-ano.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

Neste artigo, relatamos uma experiência em um curso de formação continuada ofertado remotamente para docentes de uma universidade pública brasileira durante o primeiro semestre de 2021. O objetivo do curso era desenvolver a competência das/os formadoras/es em desenhar uma aula com base nos Princípios da Educação *Online*, que serão discutidos nas próximas seções. Por meio do curso, buscamos compreender como as/os docentes universitárias/os ressignificam suas práticas educativas em tempos de ensino remoto.

Educação *online* e seus princípios: teorizações sobre a formação docente universitária

Educação *online* (SANTOS, 2019) não se refere a qualquer realização de aulas pelas tecnologias digitais em rede. Trata-se de uma abordagem didático-pedagógica específica, uma metodologia própria e contextualizada que se inspira nas práticas da cibercultura para (re)pensar os processos de ensino-aprendizagem, que pode ser experienciada na modalidade remota, a distância (EAD), híbrida e presencial. A educação *online* se contrapõe à pedagogia cibertecnicista, que é uma pedagogia “instrucionista, massiva, algoritmizada/automatizada, plataformizada, gamificada, dataficada, uberizada” (PIMENTEL; CARVALHO, 2021a).

A educação *online* emerge da revolução pela qual nossa sociedade vem passando. Se o século passado foi marcado pelos meios de comunicação de massa, que efetivam a transmissão de informação no modelo “um para todos”, neste século a nossa cultura contemporânea é marcada pela comunicação em rede, *online*, pós-massiva, de todos conectados com todos. Essa reconfiguração baseada na interatividade, em que os sistemas computacionais em rede potencializam a colaboração, a conversação e a (co)autoria, nos leva a repensar que a sala de aula exige uma mudança fundamental da relação conversacional entre professor/a e estudantes e da/na relação das/os estudantes entre si (SILVA, 2021).

A educação *online* pode ser caracterizada por alguns princípios (PIMENTEL; CARVALHO, 2020): “conhecimento como obra aberta”, possível de ser ressignificado e cocriado num movimento sem fim; “curadoria de conteúdo *online*”, em que o/a professor/a e as/os estudantes selecionam, organizam e compartilham conteúdos sobre o assunto estudado; “ambiências computacionais diversas”, em que são apropriadas, no contexto educacional, diversas tecnologias digitais em rede para além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); “aprendizagem colaborativa, em rede”, em que o conhecimento é tecido no coletivo, colaborativamente, valorizando-se os múltiplos saberes de cada estudante da turma; “conversação entre todos, em interatividade”, em que se promove o diálogo entre todos e não apenas o ditar-falar do mestre; “atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura”, em

que se oportuniza à/ao estudante aplicar-transformar os conhecimentos apre(e)ndidos, ressignificando-os; “mediação docente *online* para colaboração”, em que o/a professor/a desempenha o papel de dinamizador/a do grupo e mediador/a do conhecimento que vai sendo tecido no coletivo; e “avaliação formativa e colaborativa”, em que a avaliação para aprendizagem é realizada continuamente, a cada aula, por meio das atividades autorais realizadas pelas/os estudantes, pelas conversas e outros rastros que deixam nos sistemas *online*. Os princípios da educação *online* foram propostos para apoiar docentes no planejamento e realização de aulas. Trabalhamos esses princípios em cursos de formação de professoras/es.

A formação docente se realiza de diferentes modos: a/o docente pode formar a si (autoformação); formar-se na relação com as/os outras/os (heteroformação); e formar-se através das coisas e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004). Principalmente, compreendemos que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações” (MOITA, 2014, p. 115). Assim, entendemos a formação das/os formadoras/es “como um processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadouras coletivas” (SANTOS, 2015, p. 43).

Compartilhamos da ideia de que a formação é um processo existencial. Ela “não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, *compreende-se, explicita-se* no seu acontecer *com o Ser existindo* em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o ‘estar formado’” (MACEDO, 2010, p. 32). Acrescentamos que “a formação em si, como experiência de um *Ser* que aprende, aparece em ato e em sentido” (MACEDO, 2010, p. 32). Ela se dá em “redes educativas múltiplas” (ALVES, 2012), como escola, universidade, cursos de formação continuada, família, trabalho, movimento social, rede sociais *online*, museus etc.

A formação acontece pela experiência. A formação experiencial é constituída por meio de múltiplos processos vivenciais ético-estético-políticos que se desdobraram na construção de si, naquilo que nos tornamos e dissemos ser enquanto docentes, reverberando em nossas práticas educativas.

Entendemos que a formação docente “[...] implica formação para o exercício de uma profissão. A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiada em saberes diversos” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 41). Pontuamos, todavia, que a/o docente universitária/o muitas vezes “entra na profissão sem uma reflexão sobre a educação e desconhecendo cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente” (D’ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018, p. 63-64). Por conta disso, consideramos que se fez necessário cada vez mais a ampliação de cursos de formação pedagógica para o ensino superior,

até porque muitas/os professoras/es universitárias/os acabam reproduzindo nas aulas que dão as práticas que tiveram ao longo da vida escolar, pois foram formadas/os por meio delas, mas nem sempre são boas práticas. Muitas vezes, essas/es docentes desconhecem a abordagem didático-pedagógica que praticam, desconhecem os fundamentos epistêmico-teórico-metodológicos que dão suporte às práticas que mobilizam e, assim, atuam em sala de aula sem autoria nas proposições didáticas e sem saber teorizar a prática educativa e pesquisar os efeitos de suas ações da/na/sobre e com a aprendizagem; algumas vezes, sem compreenderem os problemas, acabam por promover a pedagogia da transmissão, perpetuando a “educação bancária” (FREIRE, 1970).

Para aprofundar as discussões sobre a formação de formadoras/es, na seção adiante trazemos experiências de um curso de formação continuada voltado a/aos docentes universitária/os, a partir do qual discutimos a resignificação das práticas docentes.

Movimentações epistêmico-metodológicas

Para compreender como as/os docentes universitárias/os resignificam suas práticas educativas a partir da discussão sobre os princípios da educação *online*, realizamos a pesquisa aqui apresentada com base nos pressupostos da “epistemologia da prática docente” (THERRIEN, 2006) e da “pesquisa-com a experiência” (MACEDO, 2015).

“A epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectivas para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social.” (THERRIEN, 2006, p. 71). Nessa epistemologia, “a prática aparece como espaço não somente de construção de sujeitos coletivos, como também de construção de novas compreensões do mundo da vida e de saberes situados” (THERRIEN, 2006, p. 72).

A pesquisa-com a experiência parte da compreensão de que a experiência é irreduzível, um fenômeno hipercomplexo e mediado por múltiplas referências. “A experiência não é algo que sucede, é o que nos implica, portanto, nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete.” (MACEDO, 2015, p. 25). Além disso, “Pesquisar-com a experiência significa encontrar mundos subjetivos, incertos, ligados ao acontecer, ao singular. Portanto, acompanhar a experiência é mostrar as relações que se estabelecem com os acontecimentos.” (MACEDO, 2015, p. 52). No caso da presente pesquisa, a experiência que acompanhamos é a formação de docentes universitárias/os fomentada pelo acontecimento da pandemia.

O cotidiano da pesquisa aconteceu num curso remoto de formação continuada ofertado para 26 docentes de uma universidade pública brasileira no primeiro semestre de 2021. O

objetivo do curso foi desenvolver a competência de desenhar uma aula com base nos princípios da educação *online*. Partimos da compreensão de que as/os professoras/es têm seus saberes didático-pedagógicos e, com o curso, buscamos ampliar tais saberes com a discussão de uma abordagem didático-pedagógica específica, a educação *online*, que ganhou mais visibilidade a partir da imposição do ensino remoto emergencial.

O curso foi organizado em 13 aulas (Figura 1), em que abordamos o desenho didático baseado nos princípios da educação *online*.

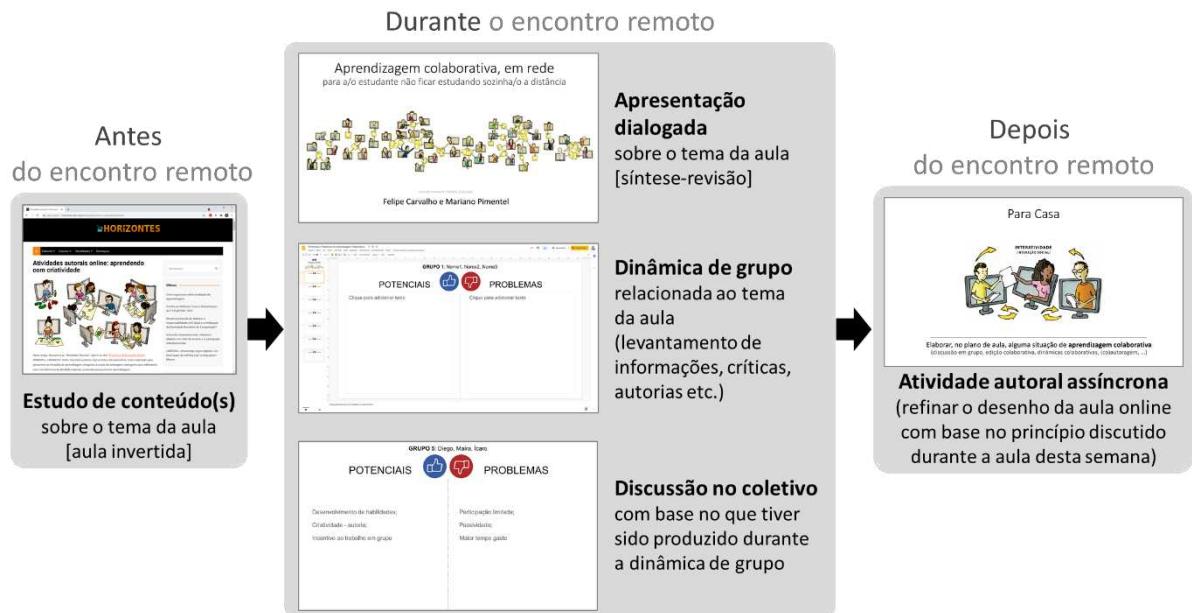
Figura 1 – Aulas do curso de formação continuada de professoras/es universitárias/os



Fonte: Elaborado pelos autores

A maior parte das aulas estava organizada em três momentos (Figura 2): (1) antes do encontro remoto – alguns conteúdos foram selecionados sobre a temática da aula para os professoras/es-cursistas estudarem antes do encontro remoto, efetivando assim uma aula invertida; (2) durante o encontro remoto – geralmente realizávamos uma “apresentação dialogada” para fazer uma síntese-revisão do tema da aula, em seguida, realizávamos alguma dinâmica de grupo para levantar informações, elaborar críticas, autorias etc., e depois realizávamos uma discussão no coletivo com base no que tivesse sido produzido na dinâmica de grupo; (3) após o encontro remoto – ficava “para casa” (atividade assíncrona) uma atividade autoral: com base no princípio trabalhado na aula da semana, o professor/a-cursista deveria refinar o desenho de sua aula *online* em desenvolvimento (que no final é apresentada para a turma).

Figura 2 – Desenho didático da maior parte das aulas



Fonte: Elaborado pelos autores

Trazemos, na seção a seguir, nossas reflexões sobre as narrativas docentes que emergiram nas aulas desse curso de formação. Optamos pelas narrativas enquanto dados desta pesquisa qualitativa porque “a história das práticas docentes pode ser conhecida não somente assistindo a aulas que professores/professoras dão, mas ouvindo o que é ‘contado’ por esses tantos praticantes sobre as suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares” (ALVES, 2007b, p. 69). Entendemos que as narrativas, “mais do que fontes ou recursos metodológicos, [...] são personagens conceituais” (ALVES, 2007a, p. 5), isto é, são “figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se ‘conversa’ ou, ainda, a quem se precisa responder porque nos coloca questões, ou seja, aquele/aquilo com o qual se pensa” (ALVES, 2013, p. 163).

Narrativas de formação: experiências de ressignificações das práticas docentes

Selecionamos alguns fragmentos das narrativas das/os docentes sobre cada princípio da educação *online* (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) para pensar como determinado princípio contribuiu para a ressignificação das práticas daquelas/es docentes. Não identificamos a/o docente autor/a de cada fragmento (optamos por não apresentar qualquer identificação, seja pseudônimo ou identificação sequencial), porque demos a garantia do anonimato por questões éticas de pesquisa. Registramos, aqui, nosso agradecimento a todas/os que autorizaram que suas

narrativas fossem utilizadas como dados de nossas pesquisas e fossem publicadas em relatos como este.

Princípio 1 – Conhecimento como obra aberta

Na Aula 4, discutimos que o conhecimento sobre educação *online* é aberto, que cada docente precisa ressignificá-lo, apropriar-se dos princípios e aplicar em suas práticas docentes ao seu próprio modo, pois não há uma “receita de bolo”. Conceber o conhecimento enquanto obra aberta é inusitado para algumas/alguns docentes, embora reconheçam a sua importância: *“Eu costumo trabalhar com o conhecimento científico já consolidado, isto é, sem alterações, ou somente aquela válida pela ciência. Mas esta nova abordagem é mais colaborativa e mais enriquecedora para o aluno”*; *“Percebi que temos oportunidade de relaxar um pouco mais, reconhecer que não sabemos tudo e que os alunos podem vir com novos conhecimentos para partilha. Isso me fez perceber a riqueza que uma aula pode trazer nesse sentido”*. As narrativas das/dos docentes nos ajudam a pensar que a “pedagogia da transmissão” (SILVA, 2021) ainda é uma prática no ensino superior, mas que pela discussão/formação talvez algumas/alguns docentes consigam “relaxar” e superar a ênfase na exposição de conteúdos e passar a valorizar mais os saberes das/os discentes, suas competências e capacidades para a autoria crítica e criativa.

Princípio 2 – Curadoria de conteúdos online

Na Aula 5, aprofundamos a discussão sobre a prática de curadoria de conteúdos com diferentes graus de complexidade e em diferentes linguagens. A/o docente, ao realizar a curadoria, está mapeando, organizando e dando visibilidade a determinados conteúdos, sobretudo, para potencializar a formação que almeja. Discutimos a importância de utilizar os conteúdos como disparadores da autoria, não para serem reproduzidos-memorizados. *“Outra questão que modifiquei no meu planejamento foi a proposição de materiais diversos através de uma curadoria online, principalmente no momento de substituir o que antes tínhamos no presencial”*; *“Acredito que eu já pratique um pouco a curadoria de conteúdos online. Porém não a enxergava com bons olhos, pensava que eu deveria produzir todos os conteúdos para a aula. Depois do curso, me sinto mais segura para ocupar também esse papel de curadora”*. Esses fragmentos de narrativas disparam em nós a reflexão de que a curadoria já é uma ação corriqueira no planejamento das aulas; talvez a novidade para algumas/uns das/dos docentes-

cursistas seja a autorização para, de um extremo, se libertar de um livro-texto único, e do outro extremo ter de desenvolver todos os conteúdos da disciplina; a prática da curadoria é uma autorização para explorar livremente conteúdos *online* em múltiplas linguagens (videoaulas, páginas *web*, cursos *online*, blogue etc.), em diferentes graus de complexidade, podendo a curadoria ser feita inclusive pelas/os próprias/os alunas/os.

Princípio 3 – Ambiências computacionais diversas

Na Aula 6, conversamos sobre os variados sistemas computacionais que utilizamos ao longo do curso além do próprio AVA. Discutimos os usos desses sistemas nas práticas formativas: a possibilidade de reunião em pequenos grupos pelos sistemas de videoconferência (como o *Breakout Groups* do *Zoom*); levantamento de informações pelo *Mentimeter*; exposição das autorias das/dos cursistas pelo *Padlet*; trabalho colaborativo pelo *Miro*; perguntas e respostas pelo *Kahoot!* para disparar conversas sobre um conteúdo; sínteses e estruturação de conceitos pelo *Coggle*; entre outras possibilidades. Discutimos os diferentes usos/apropriações desses sistemas computacionais com o propósito de promover a interatividade, a conversação, a colaboração e a autoria. Essas discussões geraram algumas reflexões nas/os docentes-cursistas: “*Achei interessantíssimas as abordagens relacionadas à variedade disponível de sistemas computacionais que devem interferir proativamente na formação dos discentes*”; “*Confesso que tenho um pouco de receio de usar muitas ambiências, isso porque envolve, além da aprendizagem dos conteúdos previstos, a aprendizagem da ferramenta e o aparato tecnológico que muitos discentes não possuem. Então tenho procurado utilizar as ferramentas mais clássicas, como Meet, Classroom, Google Documentos e Formulários*”. Essa segunda narrativa nos chama a atenção para o risco de promovermos *shows* pirotécnicos, um exibicionismo tecnológico com potencial para distrair a atenção sobre o conteúdo: as tecnologias precisam ser usadas com intencionalidade didático-pedagógica, com o propósito de apoiar as aulas. A declaração da preferência pelo uso dos sistemas computacionais “mais clássicos” evidencia que os sistemas usados em práticas (ciber)culturais/sociais/cotidianas influenciam as escolhas das/dos docentes sobre quais sistemas mobilizar nas aulas que lecionam, o que nos faz refletir sobre a importância dos cursos de formação continuada ampliarem os repertórios das tecnologias digitais em rede das/os docentes-cursistas para além dos sistemas mais conhecidos, não focalizando a apresentação de suas funcionalidades numa abordagem instrumental e tecnicista, mas sim seus usos contextualizados em práticas educativas. “*Temos um instrumental à disposição, porém uma ferramenta apenas não me torna*

mais eficiente enquanto educador. Torna-se necessária uma concepção mais ampla para compreender o ensinar em tempos de pandemia e após a pandemia, na sala presencialmente ou de forma remota". Concordamos com essa reflexão, não há uma tecnologia mágica capaz de transformar a docência; trata-se da concepção didático-pedagógica colocada em ação por meio de, hibridizada, e com as tecnologias digitais em rede, que bem caracterizam o nosso tempo independentemente da modalidade educacional: remota, a distância, híbrida ou presencial.

Princípio 4 – Aprendizagem colaborativa, em rede

No curso, buscamos criar um ambiente de colaboração entre as/os docentes-cursistas, de tal maneira que todas/os se percebessem como parte de uma turma e percebessem que também aprendem pela troca com as/os colegas. Por exemplo, na Aula 7, trabalhamos com dinâmicas colaborativas em que as/os docentes foram organizadas/os em pequenos grupos e cada grupo ficou reunido numa sala *online* para elaborar uma apresentação sobre as potencialidades e dificuldades da aprendizagem colaborativa, e, em seguida, todos foram reunidos novamente numa única sala *online* para cada grupo discutir seus apontamentos com a turma. Nessa aula, emergiram muitas narrativas sobre as dificuldades de promover a colaboração em sala de aula: *"Percebo ainda que alguns alunos, por serem tímidos, ficam quase que invisíveis nesses momentos de participação"*; *"Temos ótimas concepções, mas o que realmente é viável para sala de aula? Transpor a aula para o celular e propor atividades através dele contribuindo para uma sala de aula mais focada, porém colaborativa e plena de discussões é praticamente um milagre!"*. Também emergiram narrativas sobre a importância da colaboração enquanto exercício da democracia, para potencializar a convivência com as diferenças, a abertura ao diálogo e a construção de laços sociais, rompendo/superando a lógica da aprendizagem individualista. *"Pude perceber que posso dividir a turma em grupos para tornar possível a colaboração todos-todos. Percebo que as ferramentas digitais são nossas aliadas e o processo de ensino/aprendizagem é, em essência, interativo e colaborativo"*. Se a operacionalização da colaboração no ensino remoto pode ser vista por algumas/alguns docentes como algo difícil, "praticamente um milagre", a experiência no curso possibilitou descobrir/construir algumas possibilidades para a sua efetivação.

Princípio 5 – Conversação entre todos, em interatividade

Em todas as aulas, promovemos a conversação entre todas/os, seja de forma síncrona durante os encontros remotos, seja de forma assíncrona pelos murais, fóruns ou mensagens trocadas pelo AVA e pelo grupo do *WhatsApp*. Na Aula 8, discutimos a importância das situações conversacionais no processo formativo. Sabemos que promover a conversação nas aulas não é uma tarefa fácil, conforme narrou uma professora:

A cada aula tento, ainda com pouco sucesso, promover a conversação e a interatividade entre os discentes; vejo que a timidez ou a falta de engajamento são barreiras que impedem a participação mais ativa. Fica, também, o desafio para mim, enquanto docente, de procurar formas mais entusiasmadas de, através da mediação docente, incentivar uma participação mais próxima entre os discentes. Porém, na minha última aula, fiquei muito satisfeita com a participação da turma, vi um engajamento muito maior da turma, houve maior interatividade e até mesmo uma aprendizagem colaborativa, com relatos de experiências vividas ao longo do semestre.

Nesse relato, a professora nos contou suas tentativas para operacionalizar mais a conversação e a interatividade em suas aulas, um desdobramento do que vínhamos trabalhando no curso. “*O curso me fez repensar sobre como posso abrir mais esses espaços para discussão. [...] Posso criar um grupo no WhatsApp para fazer isso de modo mais contínuo.*”. É certo que precisamos inventar práticas para efetivar uma aula mais dialógica, o que requer muita experimentação para conseguir fomentar a conversação em cada contexto formativo, sempre compreendendo que a educação autêntica “*não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’*”, mas de “*‘A’ com ‘B’*”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 48).

Princípio 6 – Atividades autorais online

No curso foram propostas diversas atividades autorais, promovendo tanto a autoria crítica (como analisar os aspectos positivos e negativos de cada princípio da educação online) quanto a autoria criadora (como criar um novo plano de aula guiado pelos princípios). Dedicamos a Aula 9 para a discussão da autoria no processo formativo. Muitas/os docentes reconhecem a importância da autoria, ainda que reconheçam alguns desafios para a sua efetivação: “*Conseguir fazer com que os alunos produzam algo (texto, maquete) tanto no presencial como no remoto, mas ainda considero pouco*”; “*Quanto às atividades autorais e coautorais, é visível que nem todos têm o mesmo engajamento nas atividades, é preciso sempre estimular a turma, realmente isso é uma coisa que temos que exercitar dia após dia*”; “*Entendo que os estudantes devem buscar tornarem-se mais protagonistas do que coadjuvantes neste*

processo, pois a autoria sempre tem demonstrado resultados positivos, não em todos infelizmente”. Essas narrativas nos fizeram atentar que o investimento em práticas autorais, que oportunizam o pensamento crítico e criativo e valorizam os saberes das/dos discentes, requer engajamento e comprometimento com a formação não só por parte das/dos docentes, mas também das/dos discentes.

Princípio 7 – Mediação docente *online* para colaboração

Em todas as aulas, buscamos realizar uma mediação docente ativa, dialogando com a turma os conteúdos, com participação-intervenção, cocriação, promovendo debates, dinamizando a colaboração etc. Esse tipo de mediação se contrapõe à mediação reativa, em que a/o docente fica disponível para tirar dúvidas das/dos discentes. Na Aula 10, conversamos sobre isso. Um professor considerou:

A mediação docente ativa considero um grande desafio para nossa cultura escolar transmissiva. Pois, imersos na cultura da instrução, utilizamos o tempo de aula para que os estudantes leiam texto e façam exercício para verificarmos se os alunos expressam o que aprenderam. As gerações atuais não suportam esse tipo de lição, que precisam ler, encontrar a resposta certa e escrever a resposta. Eles gostam de criar e construir, porém, eles logo percebem que a escola não é um ambiente criativo, que valorize a individualidade. É aí que a mediação ativa do docente é importante, para conduzir o potencial criativo desses alunos. Busco mobilizar autoria crítica, no entanto, observo que nas turmas dos primeiros semestres, os estudantes acolhem bem as propostas e são criativos nas suas elaborações, enquanto que as turmas dos semestres mais avançados ou finais, não tem o mesmo olhar sobre as atividades e costumam reclamar com qualquer novidade ou algo que eles não estavam habituados a fazer.

Essa narrativa ratifica a importância da mediação docente ativa em todo o processo formativo, do início ao fim. Pode parecer despropositado ou redundante discutirmos a importância da mediação docente em um curso para professoras/es – o propósito é alertar para o rápido avanço da pedagogia cibertecnista no ensino superior, que tem efetivado a arte de ensinar sem professoras/es, com mediação didática algoritmizada, dataficada, gamificada, realizada pelas plataformas computacionais usadas como máquinas de ensinar (PIMENTEL; CARVALHO, 2021a). Esse alerta serve para fomentar uma reflexão sobre a qualidade da mediação que cada um/a vem praticando em seus contextos formativos.

Princípio 8 – Avaliação formativa e colaborativa

No curso, foram propostos cinco instrumentos para avaliar as competências desenvolvidas pelas/os cursistas: uma prova sobre os princípios da educação *online* (conhecimento, o saber teórico); o projeto de elaborar um plano de aula com base nos princípios da educação *online* (habilidade, o saber-fazer); bem como a presença nos encontros, o estudo de conteúdos selecionados e a participação nas atividades propostas (atitude, o engajamento no processo de estudo). Os instrumentos de avaliação foram apresentados e discutidos com todas/os, sendo que o peso de cada instrumento na nota final foi negociado com a turma (poderia inclusive ter peso zero) – com essa ação, estabelecemos um “contrato social” para o processo de avaliação da turma: *“Me inspirou muito a forma de estabelecer o ‘contrato social’ para percentuais de avaliações”*. Conforme discutido na Aula 11, as avaliações no curso foram realizadas em cada aula, de maneira contínua, concebidas numa perspectiva formativa. Ao aprofundarmos com as/os docentes a discussão da avaliação, emergiram inúmeros debates e relatos da própria prática: *“Aqui aprendi a fazer uma avaliação formativa de verdade, mais ‘justa’. Meu método era aplicar prova e posteriormente uma recuperação aos que necessitarem”*. Uma outra professora narrou:

Há uns dois anos já tentava fazer com que os alunos trouxessem o portfólio como instrumento de construção do conhecimento, na perspectiva de entusiasmar o conhecimento próprio, onde eles poderiam ir construindo seus saberes e dissertando a partir do que eles entendiam do tema proposto. O que também denota, ainda que em pequena escala, as atividades de autoria. No início, presencial e com uso de papel, acho que os discentes não compreenderam muito essa forma de avaliação, por não estarem acostumados. Agora no modo remoto, tenho trazido esse instrumento em todas as componentes curriculares que ministro e percebo que, com utilização de plataformas e sites (ambiências computacionais diversas) os alunos tiveram uma ressignificação desse tipo de atividade, por entenderem ser uma avaliação formativa, feita a cada momento, uma vez que agora não aplico mais as provas bimestrais que antes, no presencial, eram instrumentos cotidianos. Ainda quero promover uma avaliação baseada em competências, com utilização de rubricas, que era uma ferramenta que eu não compreendia, mas acredito que agora esteja mais claro, bem como tentarei fazer mais atividades onde poderei aplicar uma avaliação colaborativa.

Essas narrativas compartilhadas pelas/os docentes nos alertaram para o fato de a prova ainda ser um instrumento de avaliação muito utilizado no ensino superior, e nos levaram a refletir sobre os processos de busca/apropriação/invenção de instrumentos de avaliação alternativos à prova nos diferentes contextos formativos, uma necessidade imposta a muitos docentes durante o ensino remoto (PIMENTEL; CARVALHO, 2021b).

Sobre a ressignificação das práticas docentes

Conversamos com as/os docentes sobre o que os princípios da educação *online* contribuíram para a ressignificação das práticas educativas delas/es.

Foi um grande desafio, para mim, conduzir uma turma no ensino remoto emergencial. Nós tivemos formações ano passado, mas foram pautadas mais pelas ferramentas e pelo desenvolvimento de sequências didáticas. Este curso proporcionou uma reflexão sobre meu modo de ensinar, não só através da rede, mas para o presencial também”

Considerando que sou uma profissional da educação desde o ano de 1980, tenho uma formação extremamente tradicional. Ao longo de minha carreira, tenho buscado me atualizar e atender aos desafios que se apresentam a cada tempo. Com esse intuito me matriculei neste curso. O contexto atual exige de nós, profissionais da educação, aperfeiçoamento constante. Nesse sentido, a abordagem do curso sobre os princípios da educação online foi de grande importância e valia para a minha formação enquanto docente, até porque possuo uma formação bem tradicional em termos pedagógicos: este novo contexto permeado pelas aulas online é totalmente novo para mim. Aos poucos, na medida em que vou assimilando e aprofundando os conhecimentos relativos aos princípios, devo implementar as diversas técnicas expostas ao longo do curso.

Essa narrativa da história de vida e formação docente nos leva ao entendimento de que “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo do modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (MOITA, 2014, p. 115). Compreendemos que, no contexto pandêmico e de ensino remoto, com relação à “formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

A partir das experiências vividas com as/os docentes participantes desta pesquisa e formação, pudemos ter acesso a fragmentos das **ressignificações das práticas educativas**, sobretudo as relacionadas às aulas que estas/es profissionais lecionam, como as repensaram, atualizaram e lhes atribuíram novos/outros sentidos. As experiências vividas nos forneceram indícios para ponderar que as ressignificações são constituídas por múltiplos processos de estranhamentos, por práticas reflexivas de si e pela desconstrução de algumas certezas, reconstrução dos pressupostos teórico-epistêmico-metodológicos e a construção de novos/outros saberes docentes.

Compreendemos que as ressignificações são decorrentes: da implicação com a própria formação – como me vejo enquanto docente hoje e de que forma aprimoro ainda mais o

exercício da minha profissão, que tipo de discente pretendo formar; do desejo – que docente quero ser, tornar-me (autoformação); e da vida cotidiana – que se apresenta, nos exige agir, tomar posições e produzir deslocamentos, como temos visto agora com a pandemia (ecoformação). Notamos que, nos processos de ressignificações das próprias práticas educativas, as/os docentes narraram suas inquietações, manifestaram seus dilemas relacionados ao seu ensinar *online*, (re)discutiram as abordagens didático-pedagógicas, compartilharam conquistas e dificuldades com novas/outras práticas e buscaram construir respostas para seus questionamentos e inquietações com o coletivo – colegas docentes de turma-instituição e docentes-formadores (heteroformação).

As ressignificações das práticas educativas das/dos docentes mostraram a potência da formação continuada das/dos formadoras/es universitárias/os. Compreendemos que não é suficiente estudar conteúdos (textos e *lives*); as ressignificações se fazem principalmente pela experiência vivida, praticada, discutida e refletida, por meio da interatividade, com muita autoria, partilhas, conversação e negociação de sentidos. *“Ao longo das aulas, pude refletir sobre as minhas práticas em sala de aula e começar a me apropriar dos princípios da educação online”*; *“Eu achei a didática [do curso] muito interessante e vou me inspirar, especialmente, porque traz muito diálogo para as aulas. Já estou tentando estabelecer mais diálogo, sempre tentando promover uma educação mais aberta e interativa”*.

Concluimos que a formação continuada das/os formadoras/es precisa ser experiencial (MACEDO, 2010), requer vivenciar outras abordagens didático-pedagógicas que possibilitem problematizar-teorizar as próprias práticas, repensá-las e ressignificá-las, o que exige abertura, disposição e muito diálogo com a/o outra/o. A criação de espaços colaborativos mediados mostrou-se fundamental para que as/os docentes realizassem movimentos em direção a uma ressignificação das práticas, sentindo-se seguras/os para falar de suas inquietações, dilemas, receios e desejos, compartilhando suas impressões, dúvidas, experimentações e achados.

Considerações finais

Neste relato de pesquisa, buscamos compreender como as/os docentes universitárias/os ressignificaram as suas práticas educativas com base na discussão sobre os princípios da educação *online*. Compreendemos que essa abordagem de educação e seus princípios são importantes ferramentas/meios teóricos, epistemológicos e práticos que contribuem para repensar a formação das/dos formadores (docentes universitários). Ficou evidente a urgência de políticas públicas que ampliem os espaços de formação pedagógica continuada para docentes

universitárias/os e ampliem a infraestrutura material e digital de docentes e discentes para a efetivação de práticas didático-pedagógicas com suporte das tecnologias digitais em rede, em sintonia com o tempo presente, com nossa cultura contemporânea, a cibercultura.

Compreendemos que “pesquisa-com a experiência” (MACEDO, 2015) nos possibilitou problematizar a formação docente universitária, que se encontra atravessada/marcada pela pandemia da Covid-19, pela ausência de investimentos e pela precarização do trabalho docente. A pesquisa-com a experiência nos possibilitou conhecer e refletir no coletivo sobre as práticas docentes compartilhadas por elas/es, acompanhar como cada docente atribuiu novos sentidos à própria prática educativa, ressignificando-a.

Concluimos este texto salientando que a epistemologia da prática “[...] permite identificar espaços privilegiados de práticas e experiências de convivência entre sujeitos interagindo dialogicamente numa coletividade” (THERRIEN, 2006, p. 72), e, a partir dela, tecer novas/outras teorizações com base no experienciado-vivido e nas singulares constitutivas de cada docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Apresentação: As múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007a. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423020932id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: A narrativa de si como prática de formação. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FEPEERJ, 2007b.

ALVES, N. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Endipe, 2012. v. 1.

ALVES, N. Possibilidades de uso de fotografias nas pesquisas de “espaçostempos” de escolas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 158-176, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/164>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

- D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: Da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: Diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 61-83, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23548>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação**: O fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.
- MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: Compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. v. 4.
- NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSE, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>. Acesso em: 30 set. 2021.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. As máquinas (digitais em rede) de ensinar, a instrução (re)programada e a pedagogia (ciber)tecnicista. **SBC Horizontes**, jul. 2021a. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar>. Acesso em: 30 set. 2021.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. **SBC Horizontes**, set. 2021b. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>. Acesso em: 30 set. 2021.
- SANTOS, R. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura**: Itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/10398>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na educação**: Interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Editora SBC, 2021. Disponível em: <https://ieducao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 30 set. 2021.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75>. Acesso em: 09 nov. 2021.

Como referenciar este artigo

CARVALHO, F.; PIMENTEL, M. Resignificações de práticas docentes no ensino superior com base nos princípios da educação online. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 3079-3096, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.15567>

Submetido em: 29/09/2021

Revisões requeridas em: 25/02/2022

Aprovado em: 14/09/2022

Publicado em: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

