

PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS: Praticando a docência em distintas modalidades¹

PEDAGOGY AND TECHNOLOGIES: Practicing teaching in different modalities

Keite Silva de Melo
ISERJ

Resumo: O presente texto relata uma experiência de formação inicial de professores, no ISERJ. Na disciplina optativa de Educação a Distância foi solicitado aos licenciandos que planejassem e implementassem minicursos a distância, com uma abordagem de formação continuada de professores para enfrentarem o Ensino Remoto Emergencial. Neste trabalho foram analisados três minicursos, a partir da releitura dos níveis de gerenciamento pedagógico da tecnologia. Foi possível verificar que houve grande apropriação das tecnologias, além de intensa adesão com esta produção, o que representou como estão comprometidos com sua formação profissional para atuação em quaisquer modalidades.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação a distância. Docência on-line.

Abstract: This text reports an experience of initial teacher training at ISERJ. In the optional discipline of Distance Education, undergraduates were asked to plan and implement mini-courses at a distance, with an approach of continuing education of teachers to face Emergency Remote Teaching. In this work, three short courses were analyzed, based on the re-reading of the levels of pedagogical management of technology. It was possible to verify that there was great appropriation of technologies, in addition to intense adherence to this production, which represented how committed they are to their professional training to work in any modalities.

Keywords: Pedagogy. Distance Education. Online Teaching.

¹ Este trabalho foi publicado originalmente no segundo volume do e-book “Pedagogos em Cena”, no ano de 2021.

MELQ, Keite Silva de. PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS: Praticando a docência em distintas modalidades. *Educação Sem Distância*, Rio de Janeiro, n.3, jan/jun. 2021.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movida por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera, na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p. 3)

1. Introdução

Com esta epígrafe do sempre necessário Freire, início essa conversa sobre práticas docentes para viabilizar a educação por meio das tecnologias. Esta conversa se dirige mais detidamente aos licenciandos e licenciandas do curso de Pedagogia e aos meus colegas e minhas colegas da Pedagogia, que atuam em diversas frentes da Educação, em tempos de excepcionalidade. Refiro-me ao desafio de viabilizar a Educação no recorte temporal dos anos de 2020 e 2021, pois a humanidade se encontra imersa em uma grande tragédia sanitária: a pandemia da Covid-19. Desde o início de 2020 temos convivido com incertezas, dúvidas, perdas, afrontas e alguma desesperança. Não tem sido fácil...

Ocorre, porém, que no meio deste cenário também há atos de esperança. Sejam atos individuais ou coletivos, é possível presenciar e experimentar vivências que inspiram outros sujeitos a encontrarem sentido em suas ações e aspirações, em meio a cenários tão complexos.

Os mesmos desafios impostos à educação presencial vêm descortinando na docência, reinvenções, autorias, remixes e imersão mais consciente na cultura digital. É deste viés do recorte sócio-histórico que venho tratar. Sem ignorar todos os atravessamentos por parte dos (des)governos ao lidar com a pandemia, tampouco pretendo menosprezar a cruel exclusão digital e a perda da privacidade dos dados com os diversos aplicativos que vêm sendo adotados, também não devo minimizar um notável avanço e inventividade que vem surgindo de professores de diversos segmentos: a apropriação do potencial das tecnologias em sua ação educacional, com cada vez mais criatividade e crescente autonomia.

Em recente pesquisa que desenvolvi (MELO; TOMAZ, 2020), foi possível perceber que professores vêm buscando se reinventar para lidar com uma modalidade que surgiu junto ao afastamento social: o ensino remoto emergencial (ERE).

O ERE não é sinônimo da modalidade da Educação a distância (EaD), embora haja distanciamento físico entre os sujeitos e a interação entre professor e alunos ocorra via tecnologias digitais. O ERE se aproxima mais da veiculação possível da modalidade presencial do que da EaD, pois a maior parte dos professores não possuía formação, tampouco experiência para adotar com segurança o potencial da EaD. Desta forma, as condições concretas e objetivas levaram várias instituições de ensino a adotarem o ERE em 2020, como uma forma de atender às subjetividades das famílias, do que deveria ser atendido em termos de Educação. Há muitas críticas a serem realizadas neste campo, inclusive sobre o excesso de tempo em frente às telas, a exclusão daqueles que não dispõem

dos artefatos para manterem-se “presentes” nos encontros síncronos e o exaustivo cenário de aulas expositivas veiculadas em plataformas de *streaming* (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Facebook, YouTube, etc), mas não é o foco deste trabalho fazer a crítica ao que era possível dentro do conhecimento, experiência e infraestrutura disponíveis à maior parte da comunidade educacional.

Detenho-me em lançar luz na autoria docente que vem se desenhando frente a este cenário tão árido. Os professores, os mesmos profissionais que repetidas vezes foram retratados na literatura, como os sujeitos que possuíam dificuldade na apropriação das tecnologias, ou opunham-se a elas devido a diversos fatores que ainda não estão superados (infraestrutura, fragilidade ou ausência de formação, inclusão digital, falta de outros recursos nas escolas que antecederiam a necessidade de investimento nas tecnologias, etc), foram desafiados a buscarem estratégias para acessar os seus alunos e a primeira opção mais viável e ágil passava pelas tecnologias digitais.

Mesmo os mais críticos às tecnologias se viram buscando cada vez mais destreza tecnológica e maior repertório nas mídias sociais, para veicular suas críticas. Acredito que esta necessidade tenha trazido algumas reflexões quanto à dualidade das tecnologias, assim como muitas outras resistências vêm sendo gradativamente superadas. É importante observarmos este fenômeno, porque ele fragiliza uma ideia do senso comum, nos confrontando com a nova máxima: o professor, se encontrar sentido na ação docente, compromete-se ainda mais com a sua própria formação, tendo em vista a continuidade da Educação, da forma que lhe for possível. E a experiência que emergiu da formação docente e comunico nas próximas linhas, recompõe a esperança e reafirma o papel dos professores como “herdeiros, intérpretes e críticos da cultura” (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004).

2. Gestão pedagógica das tecnologias em tempos de ERE e Ensino híbrido

As ações docentes que vêm sendo construídas e/ou ressignificadas pelos professores neste período de pandemia, demandam saberes profissionais docentes que poucos tiveram acesso. Tanto a modalidade do ensino remoto, com todas as ações ocorrendo por meio digital, quanto as conciliações que emergem do ensino híbrido (EH)² e vem sendo adotado em algumas redes no ano de 2021, exigem outros saberes, competências e habilidades que vêm se constituindo por meio da experimentação, pesquisa e ousadia.

Nestas ações é possível reconhecer distintos níveis de gerenciamento pedagógico da tecnologia. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) apresentaram os estágios de gerenciamento tecnológico para uma outra época, bem distinta da que estamos vivendo. Apesar disso, os cinco estágios podem nos atender como lente de interpretação dos saberes docentes que estão sendo construídos durante o ERE e a EH, se houver uma releitura condizente como o nosso contexto contemporâneo, como ensaio a seguir:

² Antes da pandemia. O termo ensino híbrido era mais utilizado para exemplificar modelos que combinavam a Educação presencial com a Educação a distância, mas durante a pandemia, vem sendo adotado para nomear ações muito diversas da sua origem conceitual, como por exemplo: a) Trabalhar com parte dos alunos no ERE, ao mesmo tempo que ocorre atendimento presencial para outro grupo; b) Divisão de uma mesma turma em vários grupos, ocorrendo rodízio do atendimento presencial, entre outros rearranjos.

Estágio de uso da tecnologia segundo os autores	A que se propõe cada estágio	Minha releitura a partir do cenário do ERE e EH
1. Exposição ou entrada	Os professores possuem pouca ou nenhuma experiência com o computador.	Os professores fazem uso pessoal dos artefatos tecnológicos, mas não conhecem o potencial destes para ação pedagógica.
2. Adoção	Já há preocupação para incluir as tecnologias nas ações docentes, mas está ancorada em ensinar a tecnologia, que se torna a centralidade em suas práticas.	Há grande preocupação em se adotar as tecnologias que vão viabilizar o contato com o aluno, então ocorre o domínio procedimental de dadas tecnologias (geralmente uma ou duas apenas), como o Meet, Zoom, Classroom, Moodle, Teams, etc. Tais adoções são engessadas e quaisquer outras estratégias anunciadas ou sugeridas pode ser sinônimo de descontrole dos processos já internalizados até o momento. Também pode haver adoção equivocada das funcionalidades de cada tecnologia.
3. Adaptação	As tecnologias são adotadas com maior propriedade, mas as técnicas são todas ancoradas na educação tradicional.	As tecnologias digitais que tiveram contato já são adotadas com mais segurança, mas atendem apenas a aulas expositivas, no formato de lives, videoaulas previamente gravadas ou longas exposições transmitidas de forma síncrona, sem interação dos estudantes ou com limites muito rígidos quanto à sua participação (controle da participação do chat e da possibilidade dos estudantes criarem tópicos no mural ou fórum, por exemplo).

4. Apropriação	Já é possível perceber uma mudança pessoal que se traduz em práticas educacionais mais coerentes.	O professor já adota a gamificação em suas aulas síncronas e pode conciliar o formato síncrono com atividades assíncronas, de forma cada vez mais harmônica e propositiva.
5. Inovação ou invenção	Os professores já buscam outras formas de se relacionar com alunos e outros professores, superando a mera instrução ao adotar as tecnologias. Também adotam as tecnologias para estimular a posição ativa dos alunos.	O professor constrói estratégias autorais ou remixa atividades disponíveis, podendo gamificá-las, de acordo com o seu planejamento. Também adota tecnologias que apoiem a sua intencionalidade de promover ações onde o aluno seja autor/ protagonista. A interação ocorre de forma mais horizontalizada, onde todos colaboram, fundando momentos educativos de reciprocidade. Pode ocorrer de o professor assumir o papel de aluno, no tocante ao potencial educativo de novas mídias, linguagens e tecnologias, sem receio de ter sua autoridade docente questionada.

Quadro 1 - Estágios de uso da tecnologia e releitura autoral para a atualidade.

Fonte: A autoria própria a partir das contribuições de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

Será por meio desta releitura de cada estágio de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), que farei a análise de uma ação formativa que ocorreu no ano de 2020, no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)³, onde atuo desde 2013. Tal ação buscava desafiar os licenciandos ao planejamento e implementação da docência on-line, por meio das tecnologias digitais. Entendo que mesmo após superarmos este cenário pandêmico, restará um legado do aprendizado docente, desenvolvido a partir das demandas do ensino remoto ou híbrido.

³ O ISERJ é uma instituição de Ensino Superior, construída para formar professores. Ele pertence à rede pública estadual e seu mantenedor é a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). O ISERJ oferece a Licenciatura em Pedagogia, atende ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), possui uma especialização em Gestão Educacional Integrada e conta ainda, com o Colégio de Aplicação (CAp-ISERJ), contemplando assim, a Educação Básica.

3. O compromisso com a sua formação para docência em distintas modalidades

No ano de 2020 assumi pela primeira vez a disciplina optativa “Educação a distância”. Anteriormente, já vinha assumindo uma disciplina similar, a eletiva Design Didático para cursos a distância, mas a carga horária e proposta era distinta da optativa, que possui 40 horas de duração. Nesta optativa, por antecipar – ainda que instintivamente, que o momento pandêmico poderia perdurar, avalei que era necessário que todos os licenciandos matriculados na disciplina aprendessem os subsídios iniciais da docência na e para a Educação a distância (EaD). Tal escolha se deve à hipótese que venho desenhando por meio da observação na atualidade: os docentes que possuíssem experiência na EaD, pareciam sentirem-se mais seguros para realizar sua docência no ERE e adotar diversas tecnologias para interagir com os alunos, ainda que pouco (ou nunca) tenham adotado atividades síncronas. Tal hipótese, que precisa ser verificada por meio de investigações de larga escala, foi apresentada nos primeiros dias de aulas aos licenciandos, que não a refutaram, mas demonstraram interesse na proposta desafiadora.

A intenção era que, após discussões teóricas e análise de casos complexos vivenciados por docentes on-line, os licenciandos assumissem em grupos, o planejamento de um minicurso à distância. Após este planejamento, eu distribuí os onze grupos em apresentadores e visitantes, que assumiriam de forma concomitante, a docência e discência⁴ on-line dos minicursos produzidos.

A proposta do minicurso se voltava à formação de professores, com a finalidade de auxiliar os docentes com os desafios do ensino remoto emergencial. Os licenciandos estavam bem sensibilizados para a proposta da disciplina, pois enxergavam o impacto social que tais minicursos poderiam alcançar, caso houvesse implementação além da avaliação formal.

A ótica de formação aqui adotada ancora-se em Nóvoa (1992, p. 16), quando o autor impulsiona práticas de formação de professores, que acionem a diversificação de modelos:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Sendo assim, imbuída deste referencial de experimentação que convergia com o momento de excepcionalidade ora vivido pela humanidade no ano de 2020, e com o apoio da própria turma para ousar em uma autoria coletiva, em uma modalidade que todos

⁴ A estratégia consistia em viabilizar que todos os grupos fossem, ao mesmo tempo, alunos e professores dos minicursos construídos. Todos os grupos deveriam visitar duas salas virtuais diferentes da que construíram, para assumir a função de alunos. Essa organização eu fiz previamente, após receber de todos os grupos, os links e códigos para acessar as salas virtuais. A mediação realizada após a construção da sala virtual teve duração de uma semana.

estávamos conhecendo juntos – o Ensino Remoto Emergencial (ERE), iniciei a proposta, sempre lembrando das recomendações de Canário (2006) de que a formação necessária precisa levar o professor a

[...] lidar com a incerteza e adotar modos de regulação estratégica das situações educativas. Precisa aprender a 'navegar à vista' e a refazer as suas cartas de orientação. Isto significa que o professor não pode restringir-se ao papel de mero executor de ordens externas. Ele terá, também, de viver o trabalho docente como um trabalho de criação, de inventar novas regras e procedimentos, infringindo o que está estabelecido e é rotineiro. Em suma, o professor precisa comportar-se como um profissional zeloso, capaz de compatibilizar o rigor, a eficácia e capacidade de ser inovador. (CANÁRIO, 2006, p. 48).

Ao iniciar a organização da atividade, optei por adotar o aplicativo *Google Classroom*, que devido à sua acessibilidade a quaisquer usuários com conta no Gmail e por possuir um aplicativo, viabilizava operar a maior parte das ações a quem dispunha apenas de um celular. Este foi o ambiente virtual onde os licenciandos construíram o seu minicurso e realizaram a docência on-line. Eles já estavam vivenciando o ERE no mesmo *Classroom*, então a mudança nos papéis demandou uma oficina síncrona⁵ realizada por dois monitores do grupo extensionista Mobilização Educacional (Mob.E/ISERJ)⁶ e as orientações que fui realizando durante o semestre. Importante destacar que os alunos organizaram um grupo no WhatsApp, desta forma consegui atender às dúvidas de forma mais ágil, no período de elaboração do curso e posterior apresentação da sala virtual para a turma.

A seguir apresento três salas virtuais⁷, buscando destacar na mediação e adoção das tecnologias, como os licenciandos estão fazendo a gestão pedagógica das tecnologias e qual estágio se encontram, considerando a releitura que realizei das contribuições de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

3.1 Sala virtual “Diferentes órgãos do corpo humano e suas respectivas funções”⁸

A temática deste grupo voltou-se a auxiliar professores dos anos iniciais a abordarem as funcionalidades do corpo humano e seus órgãos, por meio das tecnologias. Para isso, o grupo produziu conteúdo autoral, como por exemplo, uma videoaula⁹ com a explicação

⁵ No ano de 2020 coordenei o projeto “Formação docente para contextos de excepcionalidade”, contando com a participação ativa de cinco monitores e dois voluntários que implementaram oficinas que muito contribuíram para esta disciplina. As oficinas que mais foram incorporadas ao planejamento dos minicursos pelos licenciandos foram “Conhecendo o GSuite com ênfase no Classroom”, “Criando avatar personalizado”, “Ludicidade na avaliação”, “Exercícios com correção automática” e “Atividades na Sala de Aula Virtual”. Conferir em: <<http://iserj.net/ensinosuperior/index.php/pt/304-oficinas-mob-e-2>>

⁶ Conferir em: <<http://iserj.net/ensinosuperior/index.php/pt/pesquisa-extensao-pt-br/grupo-pesquisa-id-formacao-docente-pt-br/mobe-pt-br>>

⁷ Apenas estão aqui publicizadas as salas virtuais cujos autores/licenciandos autorizaram a divulgação e indicação do link de acesso.

⁸ Conferir em: <<https://classroom.google.com/c/MTU3MDQ4ODE1MDAz?cjc=ngufae3>>

⁹ Conferir em: <<https://drive.google.com/file/d/1MHZAvrFJNcQes-VgZRTBuk79kux568IQ/view>>

conceitual do tema e uma apresentação com receitas saudáveis¹⁰. As atividades contavam com planejamento criativo¹¹, adotando o *Jamboard*¹² e o Google Apresentações¹³, que podem ser incorporados com facilidade na sala virtual do *Classroom*. Tais atividades requeriam a participação dos alunos de forma individual, mas com a possibilidade de todos visualizarem a produção de todos.

Um dos materiais disponibilizados pelo grupo sobre um documentário, era seguido de um questionário¹⁴ realizado no Google *Forms*, com avatar personalizado de um membro do grupo. O questionário possuía leveza e comprometia-se com a agilidade para o aluno responder. Também disponibilizaram no final da sua sala virtual, um espaço para o seu cursista avaliar o minicurso, o que demonstra abertura ao diálogo e sensibilidade para instauração de processos democráticos.

No período de mediação houve baixa participação dos demais cursistas, portanto, a mediação realizada pelo grupo se alternou entre ativa e reativa, com proposições e explicações no mural da sala virtual.



I - CORPO HUMANO

1. Leitura em powerpoint com a profes...
2. Vídeo aula com professor Gilmar Mancio
3. Mapa mental dos sistemas corpo humano
4. Atividade da Professora Roberta

II - PIRÂMIDE ALIMENTAR

1. Documentário com os professores R...
2. Alimentação saudável com a professora R...
3. Medição da massa corpórea professora R...
4. Atividade em powerpoint com a profes...

III - Questionário

- Blank Quiz
- Bom noite, aluno(a). Por favor, utilize esse es...



Figura 2- Convite para acessar a sala virtual do grupo 6.
Fonte: Autoria dos licenciandos responsáveis por esta sala virtual.

Importante chamar a atenção para a organização da sala virtual, com tópicos bem delimitados para os cursistas localizarem os materiais e atividades referentes a dado assunto. Também ocorreu a correta designação de configuração dos recursos do *Classroom*, com o recurso “Materiais” adotado para disponibilizar materiais didáticos (vídeos, arquivos

¹⁰ Conferir em: < <https://drive.google.com/file/d/1vUWTKLkyUYPFfKawd0gsgV0JxUh40J7-/view>>

¹¹ Importante destacar que uma das integrantes deste grupo era componente do grupo extensionista Mobilização Educacional à época, e implementou pelo menos três oficinas virtuais que contribuíram com diversas produções dos licenciandos nas atividades realizadas em 2020. Conferir em: <<https://www.instagram.com/mobe.iserj/>>

¹² Conferir em: < <https://jamboard.google.com/d/1U6b8N8v-thNAzV7rZ11rn1bmv-HexOdbmEtAO-TEzFc/viewer>>

¹³ Conferir em: <

https://docs.google.com/presentation/d/1FGfbdjrKsztPs0kJC2Vc1TUNOG1ObgH5axXV27bVCAQ/edit#slide=id.ga6a816f401_3_15>

¹⁴ Conferir em: <

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe98hz_9HSBXSDwn52Cw0OvOeDM3SiRHx7McUyW_-R7Trc2vQ/viewform>

diversos, link para o Drive, links para páginas externas, etc) e configuração específica para atividades, que possuíam riqueza de detalhes na descrição, além de contar com uma linguagem afetuosa no estímulo ao aluno.

Destaco ainda um viés que não pode ser minimizado: a organização da sala virtual. A organização pode auxiliar os cursistas a se localizarem mais rapidamente, a recuperar informação deixada pelo professor e viabiliza mais segurança quanto ao percurso cognitivo que lhe está sendo proposto. Neste sentido, o grupo considerou as recomendações da oficina implementada sobre a criação de salas, recursos e atividades no Google *Classroom*, mas houve apropriação de diversas tecnologias por parte deste grupo, que não foram contempladas na oficina. Houve apropriação e autonomia do grupo para a sua docência online, contando inclusive com a produção de uma chamada para os seus cursistas acessarem a sala virtual (Figura 2), ação que não foi sugerida na proposta inicial, mas demonstra a imersão do grupo e comprometimento com este laboratório de aprendizagem. Tal cartaz-convite (Figura 2) foi veiculado no grupo de WhatsApp da disciplina e incorporou a aprendizagem em outra oficina oferecida pelo grupo Mob.E, de criação de avatares personalizados.

Tal adoção das tecnologias digitais para veicular sua intencionalidade pedagógica da forma mais acessível e condizente com a linguagem requerida a alunos dos anos iniciais é o que remete este minicurso e seus autores, ao nível de **apropriação** no quesito gestão das tecnologias para uso educacional.

3.2 Sala virtual “Metodologias Ativas na Educação”¹⁵

Este grupo optou pelo tema das Metodologias ativas na Educação, possivelmente por entender que a forma como o ERE estava sendo adotado, era pouco produtivo para a interação entre os sujeitos e não promovia maior engajamento dos alunos.

Trata-se de uma temática que vem sendo retomada nos últimos anos e há grande riqueza de conteúdos gratuitos em diversas redes sociais, comunidades de aprendizagem, blogs e sites.

O grupo também organizou a sua sala como sugerido no percurso da oficina implementada, estabelecendo tópicos para concentrar conteúdos diversos, separando o planejamento e objetivo, das atividades. Uma atividade que inaugura as demais é o mural interativo¹⁶. Neste mural interativo, que usou a tecnologia do Padlet, o grupo faz uma consulta aos cursistas, sobre os desafios vivenciados na pandemia e a expectativa quanto ao curso. Tais dados poderiam atender à uma avaliação diagnóstica para os autores conhecerem os participantes e buscarem alguma atualização no curso, caso necessário.

Como parte da sua proposta de adoção de estratégias combinadas com as metodologias ativas, o grupo apresentou duas aulas onde o tratamento do assunto possuía

¹⁵ Conferir em: <<https://classroom.google.com/c/MjAwNDAxNTIxNzI2?cjc=6zbhiwr>>

¹⁶ Conferir em: <<https://padlet.com/lucianeramostst/zdlru6n2y9obn1pv>>

dinâmica gamificada, por meio do app Kahoot¹⁷ e do recurso Quizlet¹⁸. No dia da apresentação da sala virtual para a turma, o grupo explicou o funcionamento das duas tecnologias e elencou possibilidades de uso na educação.



Figura 3 - Sala virtual do grupo 11



Figura 4 - Convite para acessar a sala virtual do grupo 11.
Fonte: Autoria dos licenciandos responsáveis por esta sala virtual.

No tópico planejamento, o grupo elencou os prazos, leituras e atividades pretendidas para cada período, como a professora da disciplina costuma organizar. Também estabeleceu um roteiro com as orientações aos seus cursistas, que foi incluído no tópico atividade final. Com exceção deste roteiro, a organização das atividades e planejamento publicizado, não houve produção de material autoral, adotando-se materiais (vídeos e textos) disponíveis na internet.

Sobre a autoria de professores no uso de recursos educacionais digitais, Silva (2019, p. 229) conclui em sua pesquisa que “a autoria pode ser compreendida como um ponto de inovação ao que é posto antes. Nesse caso, a autoria não é algo absolutamente novo, mas aquilo que é inédito em termos de práticas ou criações do professor.”. Desta forma, a pesquisa realizada pelo grupo 11, a análise dos recursos para compor o seu planejamento didático, a organização e distribuição dos melhores recursos segundo a sua intencionalidade para o curso, reflete parte importante da autoria do grupo, pois estes licenciandos ressignificaram tais recursos, em outro contexto de aprendizagem.

A mediação realizada pelo grupo, incluiu proposições, convites com a produção de avatares personalizados de cada integrante do grupo, o cartaz-convite (Figura 4) que foi veiculado tanto no grupo do WhatsApp e uma linguagem acolhedora e orientadora, própria da docência on-line de cursos a distância. Os licenciandos do grupo 11 demonstram sinais de estarem migrando do nível **Apropriação** para o nível **Inovação ou invenção**, no tocante à gestão do uso das tecnologias na educação. Eles adotaram a gamificação e desenvolveram um planejamento propositivo, além de estimularem os seus cursistas à autoria, à intervenção

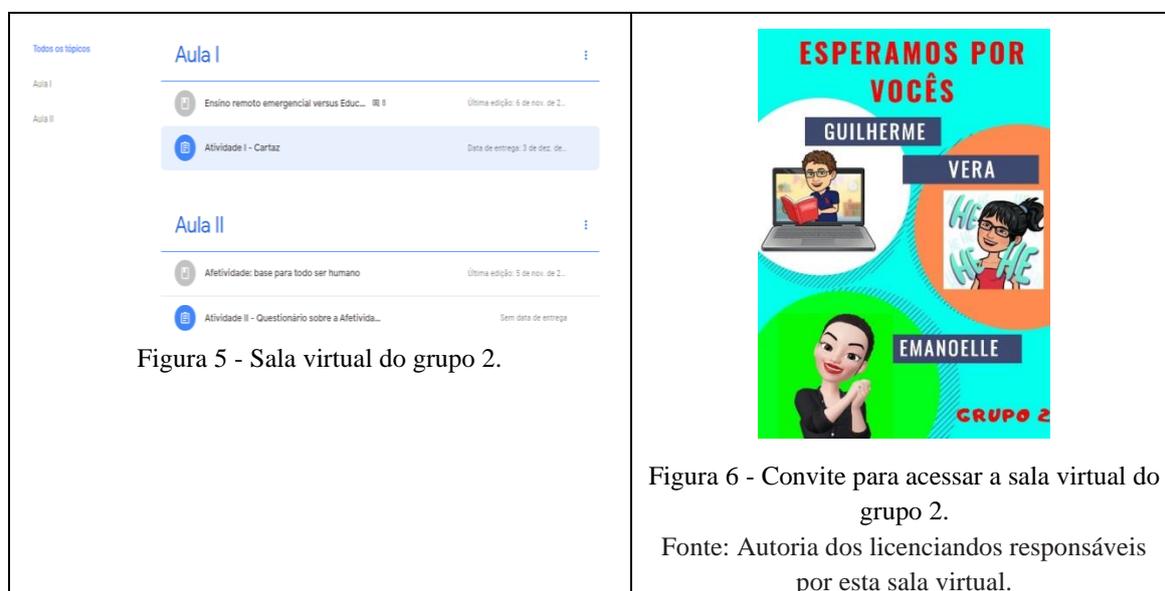
¹⁷ Conferir em: < https://kahoot.it/challenge/05024902?challenge-id=f1ff38da-0f69-4654-877a-3742806c2319_1605245279482>

¹⁸ Conferir em: < https://quizlet.com/_92r5ja?x=1jqt&i=39xcyl> (senha: 8653)

e maior participação. Importante destacar que houve pouco tempo de mediação, desta forma, não foi possível perceber se haveria uma relação de maior reciprocidade entre os professores (licenciandos do grupo 11) e os seus cursistas (dois outros grupos que assumiram o papel de cursistas), condizente com os enunciados e convocações dos autores do minicurso.

3.3 Sala virtual “Educação a Distância e algumas de suas implicações”¹⁹

Este terceiro minicurso contou com a autoria do implementador da oficina de produção de salas virtuais, “Conhecendo o GSuite com ênfase no *Classroom*”, que também compunha o grupo extensionista Mob.E/ISERJ. Sendo assim, a organização da sala virtual já dispunha desta experiência do/discente, que influenciou o design didático dos demais licenciandos da disciplina.



Este minicurso procurou problematizar a distinção entre ERE e EaD, convocando os cursistas para refletirem sobre este tema que, naquele momento, fundava tanto o imaginário de professores e gestores, que em um primeiro momento entenderam que o que estavam adotando no momento de isolamento social era Educação a distância voltada para a Educação Básica, quanto a sociedade de forma geral. Foram muitas *lives* e estudos que rapidamente assumiram o debate, buscando desconstruir e distinguir a EaD, da ação educacional que estava sendo proporcionada por meio das tecnologias digitais. Desta forma, este grupo também assumiu a responsabilidade de propor esta análise e distinção, de forma fundamentada, adotando para isso, atividades que por si só, já apresentariam estratégias diversificadas para otimizar as ações docentes em tempos de ensino remoto emergencial.

¹⁹ Conferir em: <<https://classroom.google.com/c/MjAyNzIxMDE2NDM1?cjc=2agajbz>>

Na Aula 1 do minicurso, o grupo dedicou-se à reflexão sobre o ERE e propôs uma atividade colaborativa no Google Apresentações²⁰, convocando os cursistas a diferenciarem ERE da EaD. Já na aula 2, como sua preocupação era a docência on-line que viabilizasse vínculo entre alunos e professores em cursos à distância, o grupo propôs o debate sobre a afetividade, enquanto base da relação entre professor e aluno. Nesta segunda aula, no lugar de uma discussão em fórum, o grupo optou por adotar um formulário do Google²¹, que não viabiliza construções e elaborações colaborativas, mas possui o seu lugar na análise mais dedicada das informações e apropriações do conteúdo apresentado.

Acredito que a motivação para propor este formato de planejamento, com tais temáticas, tenha emergido das discussões da própria disciplina optativa, que no primeiro bloco buscou desconstruir a incipiente associação entre EaD e ERE e provocou os licenciandos a analisar diversos *cases* de docentes on-line, que possuíam como origem de conflito, as relações interpessoais. Nos *cases* que levei para a turma analisar, como pesquisa (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018) e formo professores on-line e professores tutores buscando enfatizar a importância da afetividade na EaD, acredito que tal abordagem tenha trazido maior inquietação ao grupo.

Este minicurso contou com a maior participação dos cursistas e desta forma, possibilitou uma docência on-line mais presente e proativa. Os cursistas assumiram o seu papel neste laboratório de aprendizagem, realizaram as leituras propostas, que incluíam artigos científicos e vídeos curtos que dialogavam com a proposição da atividade mais discursiva da primeira aula.

Muito embora o volume de materiais e atividades tenha sido mais modesto que os dois minicursos anteriores, a docência on-line foi mais intensa, bem como as convocações para as atividades buscavam uma problematização consistente na literatura adotada. Em uma rápida análise, com olhar mais estreito, poder-se-ia considerar precipitadamente que o nível de gestão de uso das tecnologias por parte deste grupo estaria vinculado à categoria **Apropriação**, se olharmos apenas a sala estática, o design e as tecnologias adotadas. Mas observando a condução da docência, a forma como os autores do minicurso realizam a mediação propositiva e fundamentada, é possível verificar uma migração em processo, do nível **Apropriação** para o nível **Inovação e Invenção**, conforme a releitura realizada da perspectiva de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

A adesão dos cursistas deste minicurso, bem como a docência realizada pode ser associada ao momento que estávamos (estamos) vivendo desde 2020, alternando o ERE e o ensino híbrido, até que a situação de calamidade planetária esteja razoavelmente superada. O comprometimento dos licenciandos ficou evidente no planejamento, organização e mediação do minicurso, apontando assim para maior consciência da importância deste laboratório de aprendizagem para sua formação profissional.

²⁰ Conferir em:

<https://docs.google.com/presentation/d/13XxMU1eUdcAcIFVV0QLXt3DXH0RsG6x5KIag_AQZxSA/edit#slide=id.g_a8ed6a6b1b_0_4>

²¹ Conferir em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSelEa_X7s1LVpl-7ivPDIrZc8Z2f_-b11Rid2HIwifVBb1VvQ/viewform?hr_submission=ChgIw6WAsxgSEAj237Hx6AQSbwjz9PSY8wUQAQ>

Considerações finais:

Ao viabilizar que licenciandos do curso de Pedagogia assumam o protagonismo docente, refletindo e praticando diversas funções concomitantes da Educação a distância, torna-se ainda mais evidente a importância da formação inicial de professores, para atuar com autonomia em distintas modalidades.

Os três minicursos analisados demonstraram intensa **apropriação**, no tocante à sua gestão do uso das tecnologias para o ensino remoto emergencial, podendo fazer com que estes futuros professores demonstrem maior facilidade na adoção de um efetivo e fecundo ensino híbrido, quando e se necessário.

Muito embora este trabalho tenha buscado o diálogo entre Pedagogia e Tecnologia, e tenha analisado em que medida houve apropriação de forma mais autoral e mais autônoma dos artefatos culturais disponíveis aos professores em formação inicial, não será a incorporação irrefletida das distintas tecnologias que fará a diferença na Educação. A leitura crítica das tecnologias digitais e a apropriação por parte dos professores é importante, mas é ainda mais relevante compreender o papel do professor nesta adoção.

As mídias digitais de informação e comunicação têm um significativo potencial para mobilizar processos de reinvenção da escola. **Os educadores são os agentes fundamentais para se avançar na construção de culturas escolares mais inclusivas, criativas e democráticas**, assim como para explorar o potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir da perspectiva crítica. Este é o desafio que considero fundamental e deve informar nossas reflexões e ações (CANDAUI, 2020, p. 41, grifo meu).

Será este agente fundamental, o professor (respeitado, bem formado, com plano de carreira e *status* condizente com a sua importância) aliado ao currículo praticado e a centralidade na aprendizagem do aluno, que deve ocorrer o protagonismo da Educação. As tecnologias formam, informam, modificam cultura, mas um professor bem formado para adotá-las, quando e se necessário, é o que viabilizará a Educação comprometida com os ideais democráticos e solidários, com a ciência e com a emancipação dos sujeitos.

É nesta direção, a da proposição ancorada na *práxis* educativa, que emerge da pesquisa e da imersão no campo profissional, que retomo a esperança freiriana. Não uma esperança utópica, mas aquela que advém da necessidade política de estudar-aprender-ensinar-agir-mudar, considerando sempre aqueles que nos movem e nos impulsionam: nossos alunos!

Referências:

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CASTRO, Eunice; MELO, Keite Silva de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. **RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol.25, n.87, pp.537-571. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>>. Acesso em 08 mai. 2021.

MELO, Keite Silva de; TOMAZ, Adriana. ENSINO REMOTO E AS CONTRADIÇÕES NO TRABALHO DOCENTE. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 12 - 35 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400/35478>>. Acesso em 08 mai. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Tradução: Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Eunice de Castro. Usos e autoria de recursos educacionais digitais: um estudo de caso com os professores do Paraná. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2020.